

Российский государственный гуманитарный университет  
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN  
№ 15 (95)

Academic Journal

Series:  
*Psychological Studies*

Moscow 2012

ВЕСТНИК РГГУ  
№ 15 (95)

Научный журнал

Серия «Психологические науки»

Москва 2012

УДК 159(05)  
ББК 88я5

Главный редактор  
Е.И. Пивовар

Заместитель главного редактора  
Д.П. Бак

Ответственный секретарь  
Б.Г. Власов

Серия «Психологические науки»

Редакционная коллегия:  
В.Т. Кудрявцев – отв. редактор  
Е.С. Воля – зам. отв. редактора  
М.К. Акимова  
Н.Е. Веракса  
А.Г. Жилев  
Г.Г. Кравцов  
Е.Е. Кравцова  
Т.М. Марютина  
А.М. Прихожан  
В.К. Шабельников

ISSN 1998-6769

© Российский государственный  
гуманитарный университет, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Проблемы теоретической психологии**

---

- Г.В. Лобастов*  
Мыслящее тело и ощущающая душа в формах  
человеческой деятельности . . . . . 11
- Г.Г. Кравцов*  
Онтогенез воли . . . . . 29

### **Феномены личности**

---

- Т.М. Жильцова*  
Анализ содержания категории смысла жизни  
как психологического феномена . . . . . 42

### **Психология познания**

---

- Н.Е. Веракса, С.А. Зададаев*  
Диалектическое мышление и W-мера развития  
двумерной диалектической структуры . . . . . 57

### **Человек в перспективе развития**

---

- Е.Е. Кравцова*  
Культурно-исторические основания трансформации натуральных  
психических функций в высшие психические функции . . . . . 87
- Г.А. Мишина*  
К проблеме генезиса высших психических функций . . . . . 103
- А.М. Прихожан*  
Особенности совладающего поведения подростков –  
воспитанников детского дома . . . . . 116

<i>И.В. Сысоева</i>	
Особенности развития личности в юношеском возрасте в контексте культурно-исторической теории . . . . .	130

### **Психология образования**

---

<i>М.В. Каминская</i>	
«Интеллектуальное сиротство» современного школьника и проблема позиции взрослого в культурно-исторической психологии образования . . . . .	137

<i>Г.Б. Ховрина</i>	
Культурно-исторические основы организации психологической службы в дошкольном учреждении . . . . .	158

<i>Е.С. Воля</i>	
Образовательная биография: возможности исследования воспроизводства учительства в культуре . . . . .	165

<i>Н.И. Волостнова</i>	
Социально-психологические особенности профессионального сознания учителей средней школы . . . . .	176

### **Дети и взрослые в пространстве семьи**

---

<i>Н.В. Разина</i>	
Культурные основы представлений о материнстве . . . . .	192

<i>Е.Л. Горлова</i>	
Содержательные аспекты развития общности «родители–ребенок» в культурно-исторической психологии . . . . .	200

### **Дети в группе риска**

---

<i>О.Г. Кравцов</i>	
Культурно-историческая методология исследования девиантного и преступного поведения . . . . .	207

<i>Е.В. Бахадова</i> Проблема социализации детей и подростков с педагогической запущенностью . . . . .	218
--	-----

**Клиническая психология**

---

<i>М.В. Балаи, А.Г. Жилыев</i> Диагностика сверххранних признаков расстройств пищевого поведения у женщин . . . . .	233
---	-----

<i>Р. Карамтур</i> Речевые нарушения у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности . . . . .	240
--	-----

<i>А.В. Алтушин, А.Г. Жилыев</i> Оценка рисков развития дезадаптации у молодых людей, имеющих установку на повышенный уровень самореализации . . . . .	247
--	-----

**Социальная психология**

---

<i>Н.Е. Симонович</i> Понятие и содержательные аспекты социального самочувствия . . . . .	258
--	-----

**Кросскультурные исследования**

---

<i>Н. Шрестха</i> Структура и характер эмоциональных связей в непальской и российской семьях . . . . .	266
--	-----

Abstracts . . . . .	273
---------------------	-----

Сведения об авторах . . . . .	282
-------------------------------	-----

## CONTENT

### **Problems of theoretical psychology**

---

*G.V. Lobastov*  
Conceiving body and feeling soul in forms of human activity . . . . . 11

*G.G. Kravtsov*  
Ontogenez of will . . . . . 29

### **The phenomena of the personality**

---

*T.M. Zhiltsova*  
Analysis of the content of category of meaning of the life  
as psychological phenomenon . . . . . 42

### **Knowledge psychology**

---

*N.E. Veraksa, S.A. Zadadaev*  
Dialectical thinking and  $w$ -measure of developments  
of two-dimensional dialectical structure . . . . . 57

### **Person in the long term developments**

---

*E.E. Kravtsova*  
The cultural and historical base for transformation of natural mental  
functions in higher mental functions . . . . . 87

*G.A. Mishina*  
To genesis's problem of the higher mental functions . . . . . 103

*A.M. Prikhozhan*  
Features of coping behavior of teenage pupils in orphanage . . . . . 116

*I.V. Sysoeva*  
Features of development of the personality at youthful age  
in the context of the cultural and historical theory . . . . . 130



## **Education psychology**

---

- M.V. Kaminskaya*  
«Intellectual orphanhood» of modern pupil and the problem  
of the position of the adult in cultural-historical psychology  
of education . . . . . 137
- G.B. Khovrina*  
Cultural and historical bases of the organization of psychological  
service in preschool institution . . . . . 158
- E.S. Volya*  
Educational biography. Possibility of research of teaching traditions  
reproduction in culture . . . . . 165
- N.I. Volostnova*  
Social and psychological features of professional consciousness  
of teachers of high school . . . . . 176

## **Children and adults in the space of the family**

---

- N.V. Razina*  
Cultural bases of ideas of motherhood . . . . . 192
- E.L. Gorlova*  
Substantial aspects of development of the community  
«parents–children» in cultural-historical psychology . . . . . 200

## **Children in group of risk**

---

- O.G. Kravtsov*  
Cultural and historical methodology of research of deviant  
and criminal behavior . . . . . 207
- E.V. Bakhadova*  
Problem of socialization of children and teenagers  
with pedagogical neglect . . . . . 218

## **Clinical psychology**

---

- M.V. Balai, A.G. Zhiliaev*  
Diagnostics of superearly signs of frustration of food behavior  
at women . . . . . 233
- R. Karampur*  
Speech-language pathology at children with Attention Deficit  
Hyperactivity Disorder . . . . . 240
- A.V. Altunin, A.G. Zhiliaev*  
Risk assessment of maladjustment in young people having installation  
on raised level of self-realization . . . . . 247

## **Social psychology**

---

- N.E. Simonovich*  
Concept and substantial aspects of social consciousness . . . . . 258

## **Cross-cultural research**

---

- N. Shrestkha*  
Structure and nature of emotional communications in Nepalese  
and Russian families . . . . . 266
- Abstracts . . . . . 273
- General data about the authors . . . . . 282

## ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

*19 марта 2012 г. известному российскому мыслителю доктору философских наук, профессору кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ Геннадию Васильевичу Лобастову исполнилось 70 лет. Редакция журнала «Вестник РГГУ. Серия “Психологические науки”» и сотрудники ИП им. Л.С. Выготского поздравляют Геннадия Васильевича с юбилеем, желают ему вдохновения на новые философские и теоретико-психологические поиски, здоровья и долголетия, наполненного такой же молодой и богатой духовной жизнью, которой он живет поныне.*

Г.В. Лобастов

### МЫСЛЯЩЕЕ ТЕЛО И ОЩУЩАЮЩАЯ ДУША В ФОРМАХ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается понятие души в ее генезисе и содержании. Анализируются становление ее чувствующих способностей и содержание человеческих чувств; единство и противоположность чувства и мысли; психика как функция движущегося тела в пространстве культурно-исторического содержания; тело как мыслящая форма; единство и тождество души и тела.

*Ключевые слова:* душа, тело, чувственность, мышление, форма активности, культурно-смысловое пространство, противоположность и тождество души и тела.

Кажется, сказать надо наоборот – мыслящая душа и ощущающее тело. Это было бы соразмерно рассудочным представлениям здравого смысла, привыкшего считать ощущение телесным

Г.В. Лобастов

свойством, а идеальную форму мысли свойством, принадлежащим бестелесной душе. Анализ, однако, показывает, что ни тут, ни там истины нет.

Вчитываясь в сегодняшнюю психологическую литературу, понимаешь, какие уроки еще придется взять у философской классики: психология, уходя от общефилософского решения проблемы психики, тонет в эмпирических подробностях, не организованных ясной диалектической методологией. Конечный результат любого научного познания есть *понятие* предмета исследования; а понятие – это воспроизведение внутренней логики вещи с предпосылок ее возникновения до момента прехождения – в свое другое. Пути, на которых надо искать обоснование понятия вообще и понятие человеческой субъективности (души) в частности, еще предстоит исследовать, но чтобы на них, на эти пути, выйти и критически их оценить, необходим соразмерный масштаб, мера, в себе обоснованная, содержательный теоретико-логический разворот и проблемы души, и проблемы понятия. Ясно, что эту работу нельзя проделать без помощи Сократа и Платона, Декарта и Спинозы, Гегеля и Маркса.

Задача понять феномен души осложняется тем, что непосредственно она доступна только субъективному чувству, и доступна этому чувству только как нечто субъективное. Иначе говоря, она фиксируется только через чувственную саморефлексию и замкнута в субъективность этого чувства. Рефлексия же означает саморазличение всеобщего и особенного моментов в содержании целого: особенное удерживает в себе всеобщее, выражает его собой и одновременно отличает себя как особенное от самого себя как всеобщего. Это ни в коей мере не есть различие части и целого, вида и рода, а именно различие двух моментов бытия, одинаково обладающих категориальной всеобщностью. Если бы этого различия не было, не было бы и ощущения. Как не было бы и сознания – на более высоком уровне развития субъективного духа, как бы сказал Гегель. Ощущать значит различать эти два момента бытия. Но различать не как моменты, вычлененные логической рефлексией, а непосредственно внутри чувственного материально-телесного бытия. То есть в форме ощущения. Ощущающее тело – это не тело, представленное в естественно-научных описаниях через анализ его взаимодействующих субстратных элементов (органов). Такой анализ в любой его подробности все равно никак не может раскрыть тайну ощущения и потому вынужден допускать чувствующую субстанцию в образе души. Ощущающее тело есть тело, выразившее в своем объективном развитии способность указанного *категори-*

*ально* различения (выражения – «свечения» – одного в другом), – и это основная и универсальная *функция тела*, подчиняющая себе всю его органику. И именно благодаря этой функции тело способно «высвечивать» содержание всех прочих вещей, с которыми оно вступает в соприкосновение.

Но зафиксировать душу объективно, обозначить ее не в форме чувств и не в субъективной сфере чувственности, а как проявляющий себя объективно в пространстве-времени бытия феномен, способный быть выраженным в мышлении, оказывается настолько сложно, что даже историческая традиция здесь довольствуется только образами фантазии.

Проблематизировать в логике теоретических понятий это привычное для обыденного сознания представление, кстати, еще и потому трудно, что именно эта традиция довлеет над умами психологов и философов. Основной задачей здесь оказывается как раз переход от чувственной «интроспекции» и порожденных умом полуфантастических суждений о душе и ее природе – переход в сферу логических определений мышления. Сломать же устоявшиеся и в традиции закрепленные представления далеко не просто, ибо даже наука, не будучи уверенной в себе, с надеждой поглядывает на небо.

Чувственная саморефлексия не дает понятия души и потому не может обособить ее от тела. Животное обладает самочувствием, но «увидеть» в себе «душу» не может. Человек же эту душу видит только благодаря умозрению; следовательно, благодаря всем тем объективным условиям, на основе и в контексте которых это умозрение возникает. А это возникает – как и все человеческое – только на основе труда, его общественного разделения, – в том контексте, где родовая сущность начинает совпадать и выражать собой общественное культурно-историческое содержание бытия. Родовой инстинкт животного с самого начала «свернут» в органическом теле животного, душа животного видит только то, что очерчено границами этого инстинкта. Но эта граница для него не дана как граница, а только как нечто не отличное (неотличимое) от самого себя, поскольку выражает внутренние условия бытия рода, распространенные в пространстве жизни.

Потому – в силу неразличения всеобщего (родового) содержания своего бытия от бытия индивидуального – рефлексия животного не достигает истины самосознания. А вне индивидуальной саморефлексии вообще никакого представления о душе возникнуть не может. Здесь имеющее душу не знает того, что имеет.

В ощущениях же человеческих чувственная рефлексия легко этот феномен души схватывает. И это легко понять, потому что культурно-историческое чувство работает совершенно иначе, оно расчленяет и синтезирует не по логике органической потребности животного, а в согласии со всеобщим смыслом, в истории выработанным и историей оформленным.

Иначе говоря, человеческое чувство имеет основу и содержательное бытие в объективном пространстве *общественно-исторического* бытия. Но *индивидуальные* ощущения души не видят (в саморефлексии) своего основания в этом пространстве, они замкнуты в границы *органического* тела. А сознающее мышление эти ощущения души, т. е. отвлеченные рефлексией ощущения тела (но, как отвлеченные, уже – не *ощущения* тела, а рационализированные *образы* ощущений) подводит либо под единое основание физиологии, либо под онтологизированное религиозное представление.

Образы ощущений не есть сами ощущения. Их бытие обособлено мыслящей способностью и наличествует только благодаря этой способности. Разумеется, тут для теории возникает проблема памяти, анализ которой я здесь опускаю, сводя ее деятельное содержание к мышлению. Ощущение, получившее бытие в образе, тем самым принадлежит уже не телу. Тело знает это свое ощущение, но как такового в своей непосредственности этого ощущения нет; телесная возможность ощущения оформилась в чувственном процессе определенностью своего бытия и в этих определениях сохранилась в знании. И *как знание* ощущение отлучено от тела, его чувственной деятельности – поскольку последней нет. Есть знание, есть идеальный образ ощущения. И этот образ теперь удерживает будто бы не тело. Теперь уже не тело, а знание знает весь состав ощущений *как состав души*, пребывающей в теле. С возникновением мышления ощущения начинают свою жизнь, не зависимую от тела, и включаются в жизненный процесс человека в качестве его значимого ориентира, соотношенного с пространственно-временными обстоятельствами его бытия. Вся полнота телесно-чувственного опыта в мышлении теперь выглядит как содержание души. Поскольку она, эта душа, возникает в пространственно-временном контексте бытия, каждое ее ощущение связано с тем или иным предметным содержанием в деятельном бытии человека. А поскольку мышление в своих устойчивых формах удерживает это же самое содержание, постольку душа чувствует, ощущает и то, чего в актуальной реальности нет, но что *снято* в моменте устойчивого знания и погружено в движение мышления. Здесь чувство выходит

за границу его реальной доступности, в сферу культурно-человеческих смыслов, ограниченную рамками знающей мысли. Более того, это человеческое чувство, чувство души «предчувствует» и то, что лежит за пределами сознаваемой действительности. Оно-то и создает то, что психология давно называет сферой бессознательного, подсознательного и т. д., что экзистенциализм давно описал в формах устойчивых субъективных образований человеческого существования.

Потому душа чувствует и предчувствует, разумно знает и «беспредметно» болит, одним словом, воспроизводит в ее собственных чувственно-ощущающих формах контекст (пространство) известного чувственного бытия. Чувство потому живет не в теле человека, а в пространстве и времени тех обстоятельств бытия, в которых живет сам человек. Это и понятно, потому что любое ощущение (кроме ощущений внутренне-органических) отнесено с самого начала к элементам внешней для субъекта действительности. И даже солипсизм, отказывая ощущениям в моменте внешней определенности, силой субъективности разносит их в пространстве-времени человеческого сознания, которое, конечно же, выходит за рамки человеческой органической телесности, – даже солипсизм живет в иллюзиях пространственно-временной определенности. Одномоментность тут-и-теперь ощущения в знании сохраняет себя как *знание* ощущения в его определенности, и эта содержательная определенность становится формой ориентации человеческой субъективности в пространстве реального бытия. В этом пространстве ощущение находит себя как длящееся бытие, как длительность, как бытие, развернутое во времени (потому-то у Канта время и есть априорная форма внутреннего созерцания), оно длится как *образ* ощущения, как длящийся образ, как возможность его реального ощущения, как актуальность предметного свойства.

В предмете ощущение живет, оно принадлежит предмету как его способность – как способность причинения этого особого ощущения. Поэтому ощущение актуализируется и в теле человека вне реального контакта с предметом, лишь через созерцание и мышление, – что выглядит загадочно и даже мистично. Яркий пример – стигматы; боль, ощущаемая отсутствующим органом. Или: увидел – захотел.

Жизнь ощущения в предмете – это, конечно же, его бытие в контексте общественных отношений. Боль души, получающая обособление в предметности человеческого пространства, воспроизводится только как соболезнование (любое чувство – как со-

чувствие), как субъективное разворачивание действительной боли. Боли, которая уже выражена как общественное (обобществленное, обобщенное) чувство и удержана соответствующим составом человеческой культуры. По этой же причине она (как и любое другое чувство) может быть сознательно *идеально* воспроизведена – без момента реального ощущения (театр, игра и т. д.).

Мы видим, что чувство живет как чувство, только будучи растянуто в пространстве-времени, только будучи соотнесено с пространственно-временными определениями бытия, только будучи чувством всего культурно-исторического тела человека. Как телесное ощущение органического тела оно абсолютно бессодержательно и может оформиться как ощущение, только войдя в сопряжение с историческими формами человеческой распространенной (в пространстве-времени бытия культуры вещей) чувственности. Потому она, вопреки Аристотелю, и не умирает вместе с органическим телом – что и дает основания для мистических трактовок жизни души вне тела и ее бессмертия. И даже переселения (Платон), что естественно, ибо растительная душа органической телесности младенца может исполниться человеческой, только вселив ее в себя.

Понятие лишено пространственно-временных определений, и это тоже понятно, потому что понятие отождествляет вещи в моменте их существенной определенности, сводит их чувственный характер к единству их порождающего начала, к моменту самодвижения вещи, в котором она всегда равна самой себе. Потому для понятия вещь невидима, чувственная видимость для него снята, оно «проходит» сквозь чувственные характеристики вещи. С этим, понятийным, моментом сознания и связаны культивируемые в современной мистике иллюзии прохождения субъекта сквозь объекты, которому, этому прохождению, придают натурально-физические формы.

Прозрение (вхождение) сознания в понятие прямо контрастирует с его чувственной стороной, которая сама по себе, вне понятия, вне активно-удерживающей и движущей чувственности силы мышления оказывается текучим и растекающимся материалом, «жизнью души». Душа, не будучи способной удержать себя (ни в себе, ни вне себя), оказывается в полной зависимости от случайных обстоятельств бытия и потому порождает в себе еще один слой – слой сталкивающихся чувственных стихий, фиксирующихся в маниях, фобиях и тому подобных комплексах. Душа мало что может сказать, если она не обладает способностью сказывания (Аристотель), способностью суждения. Тогда она болит, плачет, смеется и хохочет.



И эта плачущая боль и бессмысленный хохот не есть переживание противоречий трагичности человеческого бытия, а боль и смех, сворачивающиеся в узкое пространство органического тела. В котором они и оказываются уже болезнью самого тела. Это – не страдания духа, возвышающие его до вдохновенного проникновения в суть человеческих вещей.

Последнее обстоятельство, несомненно, связано с тем фактом, что человеческое чувство с самого начала исполнено смысловой стороной. Оформляясь в предметной деятельности ее логикой, ее смыслом и формой, человеческая чувственность выходит за рамки своей способности определения непосредственных характеристик обстоятельств бытия человека, а становится способной за этими характеристиками *ощущать* предметную *сущность*, удерживать содержательно-смысловую сторону понятия. Это ощущение и есть *непосредственное схватывание* сущности предмета, озарение, инсайт, интуиция, воображение. Все эти чувственные способы работы сознания, как будто лишенные логики мышления, несут ее, эту логику, за собой, в себе, движимы смыслами деятельности Я и ими определяются. Потому с изменением этих смыслов изменяется и направленность, и продуктивность деятельности этих чувственных форм. Результат их, иначе говоря, соотнесен со смысловой стороной деятельности Я.

Любая деятельность – это обязательно некая форма, определенность пространственно-временного движения. Понятно, что «деятельность чувственных форм» также обладает некой собственной логикой. И ясно, что чувственность определяется иначе, нежели понятийный мыслительный ряд. Когда и почему чувственность вырабатывает в себе свою собственную логику движения, здесь достаточно указать лишь на всеобщую основу субъективных форм человеческого бытия, орудийную предметно-преобразующую деятельность.

В диапазоне противоположных форм – естественно-природных ощущений и понятий человеческого разума – лежит вся история духовной человеческой культуры, человеческого духа. И потому тождество ощущения и мышления не есть фиксированная абстрактная форма, а живое (то есть в деятельности) процессуальное осуществление. Человеческое ощущение исполнено духом. И дух, сколь бы он ни был логически отвлеченным содержанием, одновременно предстает как чувствующая форма.

Что же тогда я чувствую в ощущении? Что я ощущаю человеческим чувством? Конечно же, не только ту самую объективную ре-

альность, которая существует в своей природной определенности. Эта объективная реальность, данная индивидуальному чувству, преобразована человеческим трудом и несет на себе «печать» субъективности, она представлена в субъективной форме и выражает человеческую потребность, человеческое содержание и смысл.

Именно этот смысл и схватывается через естественно-природное ощущение, которое уже не существует у человека в его абстрактно-природной форме, а само преобразовано формами субъективно-человеческой деятельности. В созерцании предметной человеческой действительности человек *созерцает самого себя*. Больше, – в предметных ощущениях мне дано культурно-историческое содержание.

Потому мое чувство есть духовное чувство. Требуется человеческая способность абстракции, чтобы удержать сознанием ту или иную определенность предмета. Когда наука это производит, ее чистая абстракция наиболее полно выражает совпадение чувственного и рационального: абстракция выражает предельную форму объективной реальности, но точно так же предельная форма объективности дана и чувственности как таковой. Чувственность как таковая, взятая в ее абстрактности, не несет никакого содержания, содержательную определенность чувство (чувственность) получает лишь в предметной деятельности с чувственным (!) материалом. Объективная вещь *чувственна*. Чувство как чувство в его определенности рождается только во взаимодействии субъекта и объекта. Абстрактно-природная чувственность (восприимчивость) должна встретиться с объектом, содержащим в себе способность произвести чувство. Эта способность объекта, способность производить чувство, становится способностью субъекта чувствовать, его способностью производить чувство. Чувство порождается не в теле человека, а в пространстве его деятельности.

Пространство не дано естественно-природной чувственности, ощущению; оно – мысленная *абстракция* формы сосуществования вещей. Нельзя чувствовать время, оно исчезает в пространственной определенности покоящейся вещи; нельзя чувствовать пространства, оно дано как одновременность различных ощущений изменяющейся вещи. Но эту одновременность мы представляем как *пространство*, как его *созерцание*, как пространственное созерцание вещи, как деятельное *движение* нашего ощущения.

Пространственная форма вещи объективна, как объективна сама вещь, но – если материальность определять через противоположность ощущению – не материальна. Однако через ощущение

вещи я одновременно ощущаю пространство и вырабатываю его абстрактное мысленное определение. Могу я делать это только потому, что я *деятельный*, я ощущающей способностью как точкой прочерчиваю пространственные определения. И ощущение само по себе – как точка тут-и-теперь – значимо только в этой предметной деятельности. Вне ее я его, это ощущение, не нахожу – т. е. не чувствую и не рефлектирую. Ощущения исчезают – как в тифлосурдокамере. Ибо вне различий нет ощущений, какой бы модальности это ни касалось. «Посредством ощущения душа, таким образом, – пишет Гегель, – достигает того, что всеобщее, составляющее ее природу, открывается ей в непосредственной определенности. Только благодаря этому для-себя-становлению душа и есть ощущающая. Неодушевленное потому как раз и не ощущает, что в нем всеобщее остается погруженным в определенность, но в этой определенности не становится для себя. Окрашенная вода, например, только *для нас* отлична от своей окрашенности и неокрашенности. Если бы одна и та же вода была одновременно и водой вообще, и водой окрашенной, то эта различающая определенность имела бы силу для самой воды, и последняя тем самым обладала бы ощущением; ибо ощущением нечто обладает вследствие того, что в своей определенности оно сохраняется как всеобщее»<sup>1</sup>.

Поэтому ощущением я ощущаю то, что активно произвожу в процессе деятельности. Произвожу линию – линию и созерцаю, и это созерцание абстрагирую в мысли, в мысленном образе; создаю живописный портрет – портрет и созерцаю и эту деятельность созерцания удерживаю как *чувство смысла*, смысла того, что сделал. И линия в искусстве, встроенная как деталь в портретное изображение, исполнена *смыслового чувства* – в отличие от линии в составе геометрической науки, где она своим чувственным бытием удерживает лишь одностороннюю рациональную характеристику. Поэтому, конечно же, наука выглядит как всеобщая форма абстрактно-схематичного изображения предмета, способа его воспроизводства, а потому и способа его созерцания. И если в практике чувствующего бытия дело доходит до «мистического» чувства вещи, то не должно быть тут ничего удивительного: все в различных формах освоенное бытие снимается *человеческим* ощущением. Вся мистика исчезает, как только я начинаю понимать, *что* есть это мое человеческое чувство.

Человеческое чувство. Его целостность определена целостностью самого предмета, развернутого мной в деятельности его построения и свернутого в субъективном чувстве (чувством, моей

субъективностью). Эта свернутость содержания в субъективности удержана тем или иным элементом бытия, данным в движении (через движение) тела, – элементом, выступающим знаком всего содержания. Здесь – объективное основание памяти. Функцию этого знака (как материального образования) может выполнить любое свойство *снятого* бытия, которое становится *признаком* этого содержания, и чувственное бытие этого объективного свойства-признака становится чувственным бытием всего целостного содержания предмета.

Это, как легко понять, и есть *реальный процесс снятия* в чувственном содержании рационально-деятельного движения субъекта. И легко понять, что это не есть естественно-природное ощущение полноты природного содержания, – реально в ощущении дан только некий элемент, свойство, признак – в его абстрактной всеобщности. И этот *признак превращается в знак* – как только он реально (в звуке и графике) отвлекается в процессе жизнедеятельности человека от самой вещи, от самого разумно-чувственного бытия. *Признак – это знак вещи, являющийся свойством этой вещи.* Как свойство вещи бытие этого свойства определено движением целого и выполняет особую функцию внутри этого целого.

Но это же бытие, это же свойство вещи с ее особым функциональным бытием, в отношении к воспринимающему его (любыми способами и в любой форме) субъекту выступает знаком этой вещи, свидетельством ее бытия. Признак вещи для субъекта значит всю вещь. И действующий субъект ориентирует себя теперь не самой вещью в полноте ее определений, а лишь ее свидетельством (признаком, знаком), идеально удерживая и мысленно разворачивая ее содержание в форме знания. Свойство вещи, выступающее признаком, теперь может быть обособлено от вещи и вне реального его отвлечения в предметно-преобразующей деятельности, – а только в мышлении.

Реальное обособление, отчленение свойства вещи от самой вещи, происходящее в преобразовательной деятельности, абстрагирование свойства вещи происходит в форме создания средства этой деятельности, извлекающего из вещи ее некоторую способность и оформляющую ее в особом материале. Это практическое абстрагирование является предпосылкой, условием и формой абстрагирования мысленного.

И этим же путем абстрагируется знак от признака, признак распадается на свои два момента, и *значащая* его характеристика удерживается особым образованием, создаваемым действующим

Мыслящее тело и ощущающая душа в формах человеческой деятельности

субъектом, знаком. Выступает ли этот знак в языковой форме или в какой-либо другой, это не важно. Важно, что *знак этот начинает существовать вне свойства вещи.*

Существующий вне вещи знак есть ее знак, он значит все ее раскрытое в практике и познании содержание и потому предполагает способность это содержание развернуть в сознательный образ этой вещи. С субъективной стороны именно от этой способности зависит полнота понятия вещи.

Уже в точке осязания Я наталкивается на различие ощущения и ощущаемого: осязаю тело телом, но осязание (ощущение) дано душе, представлено в субъективности. Тело соприкасается с телом, но это телесное соприкосновение дано как *ощущение* осязания. Рефлексия же этого ощущения и воспринимается как факт обнаружения души (как внутреннее ощущение действия души).

В этом акте рефлексии *ощущение абстрагируется от телесного действия и ему противопоставляется.* Потому сознание, не знающее свою собственную природу, и мнит душу самостоятельной и обособленной от тела. А мышление, пытающееся постичь ее загадочное бытие, разумеется, ставит вопрос об ее связи с телом – в рамках тех самых представлений, в которых это сознание само и находится.

В рефлексии душа дана как нечто отличное от тела, как некий познаваемый и чувствуемый (и остающийся в чувствах и в сознании) *способ (образ)* индивидуального (Я) бытия, через который (в котором) фиксируется *целостный* характер отношения к действительности: субъектное (активное) отношение к пространственно-смысловому бытию. И именно эта активность мыслится как нечто внетелесное, в абстракции от тела, от телесного движения. Как мыслится пространство вне вещи, как время вне движения. Подобно тому, как если бы мы прямую линию мыслили как некое объективное бытие, а не как абстрактное определение некой геометрической фигуры. Душа – абстракция способа (функции) живого телесного движения. Но обыденное представление эту абстракцию не понимает как абстракцию, а мыслит ее как некую субстанцию, потому и приписывает ей определение материальности.

В рефлектирующей деятельности сознания этот образ обособляется и его отношение к бытию (в том числе к бытию собственного тела) начинает мыслиться в категориях причины и следствия: «фактов» взаимозависимости ощущений души и состояний тела можно привести сколько угодно. Истинность такого представления кажется несомненной, но несомненно и то, что за рамки эмпи-

рических обобщений мы здесь не выходим. А из этих обобщений в теоретическое мышление попасть нельзя.

Но и ситуация, в которой тело и душа начинают представляться как две не зависимые друг от друга субстанции, ничуть не лучше. В ясно-отчетливой форме она представлена у Декарта, и вся последующая критика дуализма достаточно хорошо известна. Хотя, надо сказать, картезианство глубоко укоренилось в науке как скрытый принцип и как сознательная позиция. Откровенно тонуть в нем начинает и психология. И не только в форме неразрешенности психофизической проблемы, а и в форме религиозно-идеалистической установки.

Движение тела перманентно снимает определения объективных условий в качестве содержательных моментов своей формы. Субъект с его *Я в результате есть тождество* объективных определений объекта, бытия, внутри которого он осуществляет свое движение, и субъективных определений самого субъекта, положивших это движение. Это обстоятельство, этот синтез объективного и субъективного, момент их реального отождествления есть процесс снятия всего содержания, вовлеченного в процесс, есть становление Я.

Идеальная форма, по Гегелю, есть снятая форма. Соединение движением двух точек пространства, точки потребности и точки ее предмета, сворачивает пространство их бытия в точку, т. е. в бытие, не имеющее пространственных определений. Теперь пространство остается только в образе. И глазу нечего созерцать, – потому что все значимые определения объективно данной созерцанию действительности теперь существуют лишь как чистая потенция Я, представленная в образе и актуализируемая способностями Я. Но Я только при условии актуализации присущих ему противоречий разворачивает деятельность (теперь уже идеальную) по определению объективных условий своего бытия – чтобы положить реальное движение в материальных обстоятельствах и условиях.

Этот момент субъективного полагания телесного движения противопоставляется не только своей телесности как таковой. Он противопоставлен любому содержанию включенных в процесс условий, объекту вообще, – что и порождает рефлексию, посредством которой «ощущается» этот субъективно-полагающий момент – ощущается как «душа». Потому-то во всех известных представлениях о душе душу и не путают с телом (как не путают и с Я – чистой формой субъектности), ибо телесное движение выражает собой не природу этой телесности, не ее в-себе-бытие, а нечто другое. Разумеется, под образом этого другого можно представлять различные

сущности. Доказательной, однако, выступает только та психология, которая исходит из предметно-преобразующей орудийно-трудовой деятельности. Поэтому *другое* – это культурно-историческая действительность в полноте ее предметных и деятельностных определений. Содержательным составом этой действительности человек по необходимости и определяет себя, *бессознательно* вращая в ее схемы. В схемы чувственности, в схемы рассудка, в схемы разума. Эти схемы в развитии способности самодвижения формируются как отраженные принципы (всеобщие формы) культурно-исторического контекста. Живое движение тела младенца приобретает формы движения культурно-исторического бытия. Самоопределение этого телесного движения есть выражение форм *объективно самоопределяющейся культурно-исторической действительности*.

Чувствуемые и мыслимые определения этой общественной действительности и суть определения духовные, представленные в движении индивидуального тела как его душа. Тело в своем самополагании вынуждено удерживать всеобщие определения культурно-исторической действительности как масштаб, как меру своего отношения к любому содержанию в пространстве его бытия.

Эта рефлексия первоначально осуществляется в объективном круге бытия – как удержание всеобщих определений в составе создаваемых культурных форм. В первую очередь *орудий* труда, в которых и фиксирована всеобщность формы деятельности любого индивида в условиях общественного бытия.

В орудии труда *отделяется от индивида его форма* деятельности и предстает ему как ему же противопоставленная. Но орудие труда и воплощенная в нем форма деятельности есть продукт сугубо общественный и выражает всеобщую (родовую) форму. Это тождество формы деятельности и ее объективно-предметное (а потому и пространственно выраженное) противоположение объективно представлено и в способе общественного (в пространстве-времени культурной истории) движения индивидуального тела.

Способ бытия живого тела (принцип его движения) таков, что в нем внепространственным образом (в точности тела как целостной логически неразделяемой единичности) связаны и удерживаются пространственно-временные определения человеческой общественной истории и определения бытия тут-и-теперь существующего ощущения. Пространство «свернулось в точку». Это и есть *душа* – как тождество *мыслящего ощущения и ощущающего мышления*, есть всего лишь образ, удерживаемый движением тела, способом его бытия. Этот образ есть субъективная представ-

ленность той действительности, в формах которой тело индивида осуществляет свое бытие.

Всеобщая форма деятельности и ее обнаружение в пространстве индивидуального бытия предстает как внетелесное бытие внетелесной сущности. Благодаря объективному различению всеобщего и единичного, осуществляемому в общественно-исторической практике, человек и отличает себя от своей деятельности (Маркс) и тем самым «обнаруживает» в себе «душу».

Тело и душа, как абстрактные противоположности живого бытия, находятся в тождественном совпадении, представленном как пространственное бытие тела. Движение этого телесного бытия вбирает в себя содержательные *принципы движения любой вещи* и посредством их разворачивает пространство до тех пределов, до каких доходит его активная сила. Тем самым вся *преобразованная природа становится телом души*. Маркс ее называл «неорганическим телом человека». Всеобщее содержание любой вещи в идеализированной форме становится моментом движущегося тела индивида, *тело мыслит, поскольку удерживает собой способ бытия и движения* этой вещи. Тело удерживает собой – это значит, что *движение тела содержит в себе движение вещи*. Иначе говоря, движение тела *подчиняет* себе движение вещи. Однако тело *вынуждено* двигаться по форме собственного движения вещи, движение вещи тем самым определяет, подчиняет себе движение тела. Это противоречие как раз и определяет процесс самодвижения.

Весь этот объективный процесс, выраженный здесь через диалектику его моментов, есть не что иное, как *преобразование* вещи в процессе труда. И тем самым преобразование самого субъекта труда.

Движение человеческого тела внутри предметных обстоятельств, находящихся в своих собственных сложных взаимосвязях, выражает собой, собой воспроизводит весь этот сложнейший контекст, а не просто исходно-простую (в становящихся действиях ребенка) пространственную форму внешней вещи. Человеческая субъективность обязана удержать в некотором единстве – и одновременно в каждый момент своего движения – всю полноту реально ощущаемых и данных лишь в знании объективных форм бытия. Работа субъективности во всем многообразии ее функций подчинена только этой задаче. Более того, надо сказать, из наличия этой задачи и вырастают ее функции – от осмысленного ощущения до чувствующего разума. Разум удерживает полноту всех обстоятельств – как ближайших, так и бесконечно развернутых в пространстве-времени бытия.



Мыслящее тело и ощущающая душа в формах человеческой деятельности

В объективно-смысловом пространстве бытия, открытом в душе (движением тела в пространстве), открывается и пространственный предел самого тела. Но предел не в-себе-телесности, а в своей функциональной способности. Эти пределы телесности потому есть одновременно и пределы активного бытия души – как функции удержания смыслового содержания действительности. Функции, осуществляющей себя в реальном пространстве. И потому реально-деятельной.

И здесь *душа себя обнаруживает как реальное действие тела*. Рефлексия этого действия и находит это действие уже не как действие тела, а как действие души, ее созерцательно-разумеющей способности. Это, конечно, противоречие, но противоречие тождественных определений. Душа тут находит себя не через телесное движение, а через рефлекссию своего пассивного, самотождественного момента, данного в созерцании.

Иначе говоря, душа «раздваивается» на свое внутренне-покоящееся бытие как образ самосознания и свою деятельную функцию как принцип реального движения индивидуального тела в пространстве родовой телесности.

Когда пространственное движение тела (субъекта) перестает зависеть от пространственных форм, а превращает сами эти формы в свои собственные условия (и потому создает *науку* геометрии), – иначе говоря, когда движение *изменяет пространство* бытия не случайным образом, а на основе объективной логики этих внешне-объективных пространственных форм (данных субъективно в геометрии как науке), перестраивает пространственный мир и способы своего движения находит не в органике, а в составе самого этого мира, – только тогда это движение становится мыслящим и одновременно свободным. Такое телесное движение есть разумное движение души.

Здесь и возникает очень любопытная ситуация, в которой органическое бытие, несущее в себе действительный импульс внешне-физической активности, снимает себя, преобразуя свое чисто физическое движение в движение внутреннее, но которое не есть движение внутриорганическое, а движение, выражающее внутреннюю логику преобразованного и выстроенного им пространственно-временного бытия. То есть культурно-исторического пространства неорганического тела человека.

Феномен сознания в рамках самого сознания, или способность самосознания, саморефлексия, всегда осуществляется в форме двух кругов. Первый круг – это рефлексия, которая осуществляет-

Г.В. Лобастов

ся в форме самой материально-чувственной деятельности, внутри которой орудийность (как форма всеобщности способа самополагания) объективно предстает как обособленное (и особенное) чувственно-материальное образование, активно противоположенное предметной действительности. Поэтому и самосознание осуществляется здесь вполне бессознательным образом, вне всякой чувственно-сознательной рефлексии своих «внутренних состояний» (второй круг), а только как отражение внешней объективной действительности.

Поэтому именно в *объективности субъективное находит себя и себя определяет*. Душа обнаруживает себя не только в теле человека, а и, повторю, в составе той предметности, с которой человек имеет дело. Как известно, ближайшим предметом для человека является сам человек. Что душа имеет интерессубъективные определения – это современная психология хорошо знает.

Обособление индивида внутри коллективного целого есть обособление коллективно выработанных сил в качестве способностей отдельного человека – и самосознание фиксирует этот момент как *внутреннюю* способность тела. Причем как некоторую целостность, следовательно, обладающую целью, целесообразной деятельностью, способностью полагания цели и деятельности. И эта способность, будучи обособлением целого, этому же целому и противопоставляется. В качестве души. Здесь абсолютно бессознательно, ибо это лежит вне всякого интереса и цели человека, – абсолютно бессознательно индивид в той или иной мере осваивает целостность общественного бытия и его принцип. Сознание этого факта и выступает как сознание души, за представлением о которой прячется сознание своей индивидуальной целостности, сознание своей *способности свободного обособленного существования*.

Во внутренней обособленности *личностной формы* бытия представлена вся полнота всеобщих идеальных определений действительности. Момент тождества здесь представлен логикой категориальных форм, выработанных культурно-историческим процессом. Бессознательно снимаемые в контексте активной деятельности индивидом, они выступают внутренней *формой* души, т. е. той целостностью, которая определяет бытие и способы бессознательной саморефлексии. Именно эта бессознательная саморефлексия и осознается как душа.

Легко заметить, что представленные рассуждения основанием своим имеют «Экономическо-философские рукописи 1844 года» К. Маркса. Вот некоторые наиболее емкие цитаты.

«Практическая универсальность человека проявляется именно в той универсальности, которая всю природу превращает в его *неорганическое* тело... Природа есть *неорганическое тело* человека, а именно – природа в той мере, в какой сама она не есть человеческое тело. Человек *живет* природой. Это значит, что природа есть его тело, с которым человек должен оставаться в процессе постоянного общения, чтобы не умереть»<sup>2</sup>. «...Именно в переработке предметного мира человек впервые действительно утверждает себя как *родовое существо*. Это производство есть его деятельная родовая жизнь. Благодаря этому производству природа оказывается *его* производением и его действительностью. Предмет труда есть поэтому *предмечивание родовой жизни человека*: человек удваивает себя уже не только интеллектуально, как это имеет место в сознании, но и реально, деятельно, и созерцает самого себя в созданном им мире»<sup>3</sup>. «...Если человек есть некоторый *особенный* индивид и именно его особенность делает из него индивида и действительное *индивидуальное* общественное существо, то он в такой же мере есть также и *тотальность*, идеальная тотальность, субъективное для-себя-бытие мыслимого и ощущаемого общества, подобно тому как и в действительности он существует, с одной стороны, как созерцание общественного бытия и действительное пользование им, а с другой стороны, как тотальность человеческого проявления жизни»<sup>4</sup>. «Глаз стал *человеческим* глазом точно так же, как его *объект* стал общественным, *человеческим* объектом, созданным человеком для человека. Поэтому *чувства* непосредственно в своей практике стали *теоретиками*. Они имеют отношение к *вещи* ради вещи, но сама эта вещь есть предметное человеческое отношение к самой себе и к человеку, и наоборот»<sup>5</sup>. «...*Чувства* общественного человека суть *иные* чувства, чем чувства необщественного человека. Лишь благодаря предметно развернутому богатству человеческого существа развивается, а частью и впервые порождается, богатство субъективной *человеческой* чувственности: музыкальное ухо, чувствующий красоту формы глаз, – короче говоря, такие *чувства*, которые способны к человеческим наслаждениям и которые утверждают себя как *человеческие* сущностные силы. Ибо не только пять внешних чувств, но и так называемые духовные чувства, практические чувства (воля, любовь и т. д.), – одним словом, *человеческое* чувство, человечность чувств, – возникают лишь благодаря наличию *соответствующего* предмета, благодаря *очеловеченной* природе. *Образование* пяти внешних чувств – это работа всей предшествующей всемирной истории»<sup>6</sup>. «Таким образом, необходимо опред-

Г.В. Лобастов

мечивание человеческой сущности – как в теоретическом, так и в практическом отношении, – чтобы, с одной стороны, *очеловечить чувства* человека, а с другой стороны, создать *человеческое чувство*, соответствующее всему богатству человеческой и природной сущности»<sup>7</sup>. «...История *промышленности* и сложившееся *предметное бытие промышленности* являются *раскрытой книгой человеческих сущностных сил*, чувственно представшей перед нами человеческой *психологией*... Такая *психология*, для которой эта книга, т. е. как раз чувственно наиболее осязательная, наиболее доступная часть истории, закрыта, не может стать действительно содержательной и *реальной наукой*»<sup>8</sup>.

---

#### Примечания

- <sup>1</sup> Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. М., 1977. С. 103.
- <sup>2</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 42. М., 1974. С. 92.
- <sup>3</sup> Там же. С. 94.
- <sup>4</sup> Там же. С. 119.
- <sup>5</sup> Там же. С. 120–121.
- <sup>6</sup> Там же. С. 122.
- <sup>7</sup> Там же.
- <sup>8</sup> Там же. С. 123.

Г.Г. Кравцов

## ОНТОГЕНЕЗ ВОЛИ

В статье предлагается новый теоретический подход к проблемам волевого развития. Автор опирается на основные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского и предлагает свое понимание воли как осмысленной инициативы.

В статье рассматривается генезис воли и особенности волевого развития в разных возрастах. При этом автор считает, что выделенные Л.С. Выготским центральные возрастные новообразования позволяют реализовать волю в детских возрастах.

*Ключевые слова:* воля, волевое развитие, свобода, центральные возрастные психологические новообразования, произвольные действия, осмысленная инициатива.

Воле очень не повезло в плане психологического изучения. Всем остальным психическим функциям хотя бы не отказывается в праве на существование. Никто не сомневается, что у человека есть эмоции, восприятие, мышление, речь и т. д. А вот с волей дело обстоит по-другому.

Л.С. Выготский, проанализировав ситуацию в области психологии воли, подразделил все теории воли на гетерономные и автономные. Гетерономные теории воли утверждают, что воли как таковой нет, и сводят ее к каким-то другим процессам. Автономные теории воли полагают ее в качестве особой и самостоятельно существующей функции психики. Л.С. Выготский видел плюсы и минусы и тех, и других теорий.

Гетерономные теории стремятся к детерминизму и естественно-научному, каузальному объяснению воли. Однако они, по мысли Л.С. Выготского, потеряли самое существенное, что есть в волевом акте. Это «непосредственно переживаемое чувство свободы» и «структурное многообразие действия, которым волевое действие отличается от неволевого» – так писал Л.С. Выготский<sup>1</sup>. Согласно Л.С. Выготскому, «автономные или волюнтаристические теории в основу объяснения воли кладут единство и несводимость волевых процессов и волевых переживаний. Представители этой школы пытаются объяснить волю, исходя из законов, заложенных в самом волевом действии»<sup>2</sup>. В философии волюнтаристами были, например, А. Шопенгауэр и Ф. Ницше. В психологии можно назвать Э. Гартмана, да и не только. Не избежал спиритуализма в трактовке воли даже основоположник американской научной психологии В. Джемс. «В частности, Джемс, – пишет Л.С. Выготский, – как прагматист, пытается избегать всяческих спиритуалистических и метафизических объяснений во всех проблемах, за исключением воли. Джемс создал теорию воли, которую он назвал латинским словом «фиат», взятым из Библии, что значит «да будет», с помощью бога творца, создавшего мир. По мнению Джемса, в каждом волевом акте присутствует некоторая частица такой волевой силы, которая дает часто предпочтение слабейшему из психических процессов»<sup>3</sup>.

Вместе с критикой автономных теорий воли Л.С. Выготский отмечает и то положительное зерно, которое они в себе несли. «Можно сказать, что в общем, будучи крайне распространенными в истории развития научных идей о воле, эти волюнтаристические теории имели все-таки тот положительный момент, что они все время фиксировали внимание психологов на своеобразных явлениях воли, они все время противопоставляли свои учения тем концепциям, которые вообще пытались ставить крест на волевых процессах. Между прочим, они сыграли и вторую роль: они впервые раскололи психологию на две отдельные тенденции, на тенденцию каузальную, естественно-научную и тенденцию телеологическую»<sup>4</sup>.

Автор культурно-исторической концепции ставит самую главную, с нашей точки зрения, проблему психологии – как возможно научное изучение человеческой свободы. Воля – это инструмент свободного действия, а несвободной воли просто не бывает. Он пишет «Основная трудность, основная загадка в том, чтобы, с одной стороны, объяснить детерминированный, каузальный, обусловленный, так сказать, естественный ход волевого процесса, дать научное

понятие этого процесса, не прибегая к религиозному объяснению, а с другой – применяя такой научный подход к объяснению волевого процесса, сохранить в воле то, что ей присуще, именно то, что принято называть произвольностью волевого акта, т. е. то, что делает детерминированное, каузальное, обусловленное действие человека в известных обстоятельствах свободным действием. Иначе говоря, проблема переживаний свободного волевого процесса – то, что отличает волевое действие от других, – это есть основная загадка, над которой бьются исследователи самых различных направлений»<sup>5</sup>.

Есть основания полагать, что для решения этой загадки нужно преодолеть натуралистические воззрения на природу человека и его волевою сферу. Натурализм это не только понимание человека как исключительно природного существа. Натурализмом страдают, например, и теории конвергенции двух факторов, рассматривающие человека как биосоциальное существо. Натурализм отличает то, что человеческий индивид в нем берется изолированно, вне контекста существенных жизненных связей, отличающих бытие человека. Конечно же, человек социальное существо, т. е. «животное, занимающееся политикой», как определял сущность человека Аристотель. Но этим не исчерпывается феномен человека. Человек – это существо, живущее духовной жизнью.

У человека есть то, что образует пропасть между ним и миром животных, а именно высший дар – свобода. О свободе невозможно говорить с натуралистических позиций, а все естественные науки тяготеют к натурализму. Недаром изначально науки о природе именовались натурфилософией. Человек не вмещается в четырехмерный пространственно-временной континуум, которым ограничены естественные науки. Аргументом к этому положению будет уже тот факт, что человек живет не только внутри вектора времени, но и относится ко времени. Мы отмеряем время с помощью часов, мы осознаем течение времени, мы планируем свою жизнь и свои действия и вообще живем не только в плане наличного бытия, но, главным образом, в предвосхищаемом будущем. Прошлое, кстати сказать, также весьма актуально для человека. Человек историческое существо. Но ведь чтобы относиться к чему-либо, в данном случае ко времени, нужно его отделить от себя, противопоставить себе и сделать предметом сознания. Иными словами, человек постоянно трансцендирует из наличной ситуации, выходит за ее пределы и встает в надситуативную позицию, в том числе по отношению ко времени и пространству. Это возможно только в том случае, если признать, что человек многомерное существо, превосходящее

по степеням свободы три измерения пространства и однонаправленный вектор времени.

Преодоление натурализма в психологии – задача, которую ставили перед собой многие научные школы. Однако приходится признать, что «воз и ныне там», т. е. мало что изменилось. Л.С. Выготский призывал к решительному выходу за методологические рамки старой психологии. Тем не менее старая психология живет, здравствует и даже процветает в наши дни. Подавляющее большинство исследований в психологии выполняется в худшем варианте натурализма, которым отличается сугубо эмпирический подход. При этом во многих работах проговаривается, что методологическую основу исследования составлял культурно-исторический подход, хотя на самом деле этот подход, как говорится, там и близко не ночевал.

Культурно-исторический подход означает, что центральной и высшей проблемой психологического исследования является проблема свободного действия человека. Свободным является сознательно управляемое действие, т. е. действие, подконтрольное сознанию, действие, которым человек владеет. «Осознать – значит овладеть» – такова формула Л.С. Выготского. Проблема сознания в этом случае выходит на передний план. Недаром именно сознание, только по-новому понятое, Л.С. Выготский считал предметом психологической науки. Сознание неотъемлемо от личности. В свою очередь, личность существует не иначе как в движении развития. Только в процессе развития человек обретает и осуществляет свою свободу и, тем самым, реализует себя как личность. Личность, по общему признанию, целостна, а развитие, как подчеркивал Л.С. Выготский, всегда есть саморазвитие, т. е. внутренне обусловленное движение. Целостность и системность при исследовании психических явлений и процессов являются, по мысли автора культурно-исторического подхода, обязательными свойствами методологии нового типа. Сам он нередко рядопологал понятия личности, сознания, психики в целом. Именно целостная личность является такой «единицей», которая способна к развитию как саморазвитию. Это внутренне обусловленное движение предполагает внутренний импульс и устремленность субъекта. Это означает, что в процессе развития всегда есть момент волевого усилия. Развитие совершается как активно-созидательный, творческий процесс, идущий от сущностного ядра субъекта саморазвития. Таким образом, понятие свободы, личности, развития и воли оказываются теснейшим образом увязанными между собой.



Примечательно, что каждое из этих понятий является «камнем преткновения» и непреодолимой трудностью для традиционной психологии.

Любую психологическую теорию можно проверить на действительные возможности и работоспособность, приложив ее к указанным понятиям. В разных местах своих работ Л.С. Выготский называет то или иное из этих понятий высшей и центральной проблемой психологии. В этом нет эклектики или непоследовательности. Просто каждое из этих понятий является гранью или аспектом одной и той же психологической реальности. Рассмотрение и анализ любого из них тут же выводит исследователя на все остальные, сопряженные с ним понятия.

Построение автономной теории воли абсолютно необходимо для создания теории личности и, с нашей точки зрения, с самого начала должно определять строительство общепсихологической теории. Опуская аргументацию и обоснование наших взглядов на проблему воли, попробуем в виде тезисов сформулировать основные положения возможной автономной теории воли.

1. В первом приближении и в абстрактном виде воля может быть определена как осмысленная инициатива.

2. Волевой акт является личностным действием. Волевое действие – это проявление и осуществление человеком себя как личности.

3. Воля является исходно и изначально высшей психической функцией. Как элементарная, природная функция психики она не существует.

4. Воля является высшим психологическим инструментом, обеспечивающим возможность свободного действия. Свободное действие подконтрольно сознанию, имеет своим источником сущностное ядро личности и согласуется с объективными условиями и обстоятельствами выполнения действия.

5. В волевом действии человек целостен. В таком действии органично слиты и совпадают две главные «сущностные силы» или фундаментальные способности человека – рефлексия и деятельность. Обычно они взаимоисключают друг друга.

6. Воля является тем третьим компонентом или той третьей сферой в составе психики человека, которая лежит в основании «единства аффекта и интеллекта» и целостности личности.

7. Без участия воли в принципе невозможны процессы психического развития. Развитие – это не механический процесс, совершающийся в силу естественных закономерностей, а «противоесте-

ственный» процесс, где имеет место устремленность личности к совершенствованию и обретению более высокого уровня бытия.

8. Волевые процессы отличает усилие, направленное на преодоление внешних или внутренних трудностей и достижение практически значимой цели.

9. Волевые действия требуют больших энергетических затрат, и поэтому они эпизодичны и относительно кратковременны. Невозможно все время стоять на цыпочках и быть на голову выше самого себя.

10. Продуктом и результатом волевых действий является произвольность, однако это не прямой, а косвенный продукт волевых усилий.

11. В произвольных действиях свобода уже обретена, тогда как в волевых она только завоевывается. Произвольные действия отличает легкость выполнения и непосредственно переживаемое чувство свободы. Если в волевом акте человек целостен, то в произвольных действиях он, как правило, частичен, т. е. является не более чем субъектом выполняемых действий.

12. Волевые акты, согласно Л.С. Выготскому, отличаются чувством свободы и структурное многообразие волевого действия. Структурное многообразие связано, в первую очередь, с тем, что волевые действия исходно и изначально опосредствованны.

13. В волевом действии имеет место особое состояние сознания, подразумевающее «точку во вне», по терминологии К. Левина, или надситуативную позицию, которая обеспечивает синтез многих компонентов в предметном содержании сознания. В обыденном состоянии сознания они представлены, как правило, по отдельности.

14. Воля в явном и чистом виде, как самостоятельная функция психики, т. е. отличающаяся наличием субъекта волевого действия, имеет место только во взрослой жизни человека. У детей воли в таком качестве нет.

15. В детском онтогенезе волевая сфера представлена такими функциями психики, которые Л.С. Выготский называл центральными возрастными психологическими новообразованиями. Это не воля как таковая, а особые, превращенные или промежуточные формы воли, а впоследствии ее составные части, это психологические функции, имеющие волевою природу, с учетом того, что воля это не природное свойство психики.

Каждое из приведенных пятнадцати положений требует расшифровки, аргументации и, по возможности, экспериментального подтверждения. Это задача большой самостоятельной

работы. Пока же мы вынуждены ограничиться некоторыми пояснениями.

Итак, у детей воли нет. Это было экспериментально подтверждено, например, в исследованиях В.К. Котырло, много лет занимавшейся волей у дошкольников. Если говорить точнее, то волевые моменты у детей иногда появляются и вспыхивают на мгновения в ситуациях, остро требующих волевых действий, и довольно быстро исчезают. Это можно наблюдать и у подростков, и у юношей, и даже у дошкольников. Однако произвольное и устойчивое управление своей волей возможно только у взрослого человека.

Самые первые проявления воли можно наблюдать уже у младенцев. В комплексе оживления ребенок совершает усилие, сосредоточивая сознание на лице взрослого. Он пока не владеет своей сенсорикой, и его глазки не вполне конвергируют должным образом. Из хаоса впечатлений и ощущений, идущих от внешнего мира и от собственного тела, он выстраивает космос человеческого бытия. Это творческий, созидательный процесс, требующий волевого импульса. Волю у младенцев можно связать с традиционно употребляемым в психологии словом «апперцепция». Есть, как известно, перцепция – движение от объекта восприятия, и есть встречное движение от субъекта. У И. Канта есть словосочетание – «синтез трансцендентальной апперцепции». Это понятие фиксирует тот факт, что мы воспринимаем окружающий мир не пассивно, как он, например, отображается на сетчатке глаза, а активно и творчески строим образы восприятия. Можно сказать, что мы видим не глазами, а умом. Понятие апперцепции широко использовалось В. Вундтом. С нашей точки зрения, именно апперцепция является первым проявлением волевой функции в онтогенезе и именно она является центральным возрастным новообразованием младенческого периода. Под ее влиянием врожденная сенсорика младенца трансформируется в человеческое восприятие, хотя правильнее будет говорить о перестройке и новообразованиях во всей сенсомоторике младенца.

Для понимания возникновения волевой функции апперцепции важно уяснить, что развивается не изолированно взятый ребенок, а единица «ребенок-взрослый». В этой диадо-монаде воля находится на полюсе взрослого. Взрослый всемерно поощряет, провоцирует и стимулирует активность младенца. Он радуется встречной радости малыша, улыбающегося ему всем своим беззубым ртом и хаотично двигающегося ручками и ножками. В этом возрасте ребенок крайне нуждается в эмоциональном и непосредственном физическом об-

щении со взрослым. Можно сказать, что в этом общении волевое начало «перетекает» от взрослого к ребенку.

В раннем возрасте, т. е. от одного года до трех лет, центральным психологическим новообразованием является, согласно Л.С. Выготскому, речь. Ребенок заговоривший и научившийся активно пользоваться словом как психологическим средством, качественно отличается от самого себя, ранее не говорившего. Можно сказать, что это начало истории культурного развития ребенка, которой, по словам Л.С. Выготского, не знала старая психология и поэтому не могла верно поставить проблему личности.

Слово – это знак, а знак – это то, что обладает значением, а значение – это обобщение. Психологическое средство – это и есть то, что обладает значением и несет функцию обобщения. Сквозь призму общего, которой является интериоризированный знак, т. е. «вращенное» в состав психики средство, ставшее внутренним психологическим образованием, человек воспринимает мир в его объективных свойствах. Восприятие становится предметным, константным и осмысленным через опыт интериоризированного культурного наследия. Речь – это действительно волевая функция, как и утверждал Л.С. Выготский.

В его концепции психического развития ребенка центральным новообразованием дошкольного периода является воображение. Это тоже волевая функция. Поэтому к ней тоже вполне применимо словосочетание «осмысленная инициатива». Этим качеством воображение отличается от похожих на него процессов – фантазирования, мечтания, образного мышления, творческого мышления и т. д. Воображение дошкольников справедливо связывается с детской игрой. Воображение – это и предпосылка, основание игры и одновременно ее продукт и результат, а сама детская игра, по словам Л.С. Выготского, – это воображение в действии.

Есть основания утверждать, что центральным психическим новообразованием младшего школьного возраста является внимание. Это подтверждено в экспериментальном исследовании Е.Л. Горловой. Кроме того, это согласуется со всем опытом наблюдений и целенаправленного изучения школьной жизни детей данного возраста.

В работах Л.С. Выготского функция внимания поясняется через соотношение с выявленными в области восприятия феноменами типа «фигура-фон». Например, мы видим на картинке либо два обращенных друг к другу профиля человеческих лиц, либо вазу. Это «либо-либо» зависит от того, что является фигурой, а что фоном.

Мы можем переключать наше виденье с одного на другое. А вот это и есть работа внимания. Внимание – это и есть сознательное управление предметным содержанием сознания. Но ведь сознание, направленное на самое себя, – это рефлексия. Конечно, рефлексия у младших школьников носит поверхностный, сугубо предметный характер. Тем не менее именно благодаря развитию внимания у младших школьников имеющаяся у них мнемическая способность трансформируется в произвольную память.

В полной мере рефлексия выходит на первое место, так сказать, на «арену развития» только в подростковом возрасте и не уходит с нее и в юношеской жизни человека. Рефлексия – это то, что обеспечивает осмысленность. Наряду с инициативностью она является наиважнейшей составной частью волевого акта, хотя она может существовать и самостоятельно, в том числе в нашей обыденной жизни, не имеющей волевого накала. Рефлексию очень трудно экспериментально изучать, так как она, в отличие от деятельностной устремленности, направлена не вовне, а на самого субъекта. Естественно, рефлексия по-разному выглядит в разных психологических возрастах. Например, у подростков она является преимущественно интеллектуалистической, тогда как у юношей она приобретает личностный характер. Развитие рефлексивных способностей завершается тем, что у взрослого человека появляется субъект волевого действия. В воле взрослого человека рефлексия и деятельность органично слиты и совпадают. Это удивительный факт. В обыденной повседневной жизни мы либо действуем, либо рефлексируем. Одно другое исключает. Достаточно вспомнить сороконожку, которая не смогла сделать ни шагу, задумавшись, какую ногу надо передвигать. Интеллигентские самокопания, как известно, парализуют способность активного действия. В свою очередь, в деятельностном акте человек не более чем субъект осуществляемого действия. Он конкретен, определен и ограничен условиями выполнения действия, иначе он будет не успешен. Поэтому, согласно русским поговоркам, мужик вначале что-то делает, а потом долго чешет в затылке – а что же такое он натворил? Мы либо творим, либо осмысляем. Однако в волевом акте это слито. Человек бросается под колеса автомобиля и спасает выбежавшего на дорогу ребенка. Это волевое, мгновенное, импульсивное, но глубоко осмысленное действие, подготовленное всем предыдущим опытом жизни человека и выработанным им мировоззрением. Другой, в чем-то противоположный пример волевого акта – человек сидит в кресле у зубного врача и ничего не делает, кроме как держит рот открытым. Нет нужды убеждать чита-

теля, что это исключительно волевой акт. И здесь дело не в том, что пациенту приходится удерживать себя, чтобы не убежать из кресла или не укусить врача за палец, как это бывает с детьми. Волевое действие началось задолго до этого, когда человек, принявший решение, пытается, как говорится, «собирать в кучку» свое сознание и самого себя, и затем, внутренне подготовившись и собравшись с силами, добровольно подставляет свой рот своему мучителю и спасителю от зубной боли. Здесь важно то обстоятельство, что человек собирает себя и все свои силы в одно целое. В импульсивном волевом акте такое «собирательство» происходит мгновенно. Волевой акт – это, как уже говорилось, осмысленная инициатива. Осмысление – это рефлексия, а действенное начало – это субъектность и устремленность к цели. Эти начала теоретически нельзя применить, но они загадочным образом совпадают в волевом действии, поскольку в этом действии человек тотально целостен и проявляет себя как личность. Только взрослый человек способен сознательно «включать» и «выключать» свою волю, независимо от ситуации, обстоятельств и даже своего самочувствия, по своему волевому решению.

Прослеженная нами линия волевого развития в онтогенезе может быть названа магистральной линией развития личности. Развитие – это чрезвычайно сложный и многоуровневый процесс. Можно выделить пять относительно самостоятельных, но на самом деле теснейшим образом взаимосвязанных линий движения в общем процессе развития:

- 1) органический рост, созревание (телесные изменения);
- 2) развитие психики (функции, процессы, способности);
- 3) социализация (воспитание члена общества);
- 4) культурное развитие (образованность, интеллигентность);
- 5) личностное развитие (жизнь по совести, внутренняя свобода).

Именно волевое развитие является стержнем личностного развития, а оно, по нашим данным, определяющим образом сказывается на течении и полноценности всех остальных линий общего процесса развития человека в онтогенезе.

Развитие – это процесс, не поддающийся осмыслению в рамках обыденного сознания и методологии классической науки. Категория развития существенно отличается от житейского употребления этого слова. Нередко в обыденной жизни мы называем развивающимся все, что хотим похвалить. Однако к развитию как саморазвитию способна только такая тотальность, такая целостная система, которая имеет «входы» и «выходы» в самой себе, способ-

ная порождать из себя новое качество более высокого уровня. Об этом писал В.В. Давыдов<sup>6</sup>. С нашей точки зрения, такой тотальностью является только человек как личность.

Указанные выше пять линий в процессе развития могут иметь относительно самостоятельное существование, однако в полноценном процессе развития они органично слиты. Развивается человек в целом, а у человека есть и психика, и тело, и сознание. С этих позиций можно подвергнуть сомнению в правомочности и обоснованности даже такое привычное словоупотребление, как «психическое развитие». Не способна психика к развитию как саморазвитию. Точно так же не развивается тело человека, не формируются его телесные органы и функции сами по себе в силу генетически заложенных программ биологического созревания. Развитие свершается только в том случае, если в этот процесс вовлечен человек в целом, и телесно, и душевно, и духовно.

Подтверждений сказанному можно найти множество, и они общеизвестны. Так, все знают о пагубном влиянии депривации общения на развитие ребенка. Проявления крайних случаев «госпитализма» таковы, что дети до трех лет не держат голову, а смертность среди этих детей на порядок превосходит среднестатистические показатели в этом возрасте. Дети-маугли так и не овладевают прямохождением, не говоря о других психологических способностях человека. У глухих детей не развивается должным образом грудная клетка, поскольку межреберные мышцы не получают нужную нагрузку, какую они имеют у говорящего ребенка. Поэтому у глухих детей повышена опасность легочных заболеваний. Психическое развитие существеннейшим образом влияет на процессы органического созревания и телесного развития ребенка. В свою очередь, психическое развитие тоже не самодостаточно и не происходит «само по себе». Психическое развитие происходит постольку, поскольку оно находится под воздействием высшей формы движения – под обуславливающим влиянием личностного развития.

Личностное развитие – это высшая, но, наверное, не конечная цель человеческого бытия. Личность – это свободная индивидуальность. Это словосочетание использовал К. Маркс, и, наверное, его можно взять на вооружение. Свобода и воля – тесно увязанные между собой понятия.

Л.С. Выготский в уже цитированной работе по проблеме воли отмечает: «Как известно, работа Левина заключается в изучении структуры аффективно-волевых действий и в стремлении доказать,

что аффективная деятельность человека и волевая деятельность в основном строятся на одном и том же. Однако очень скоро Левин обнаружил факты, которые он обобщил следующим образом. Оказалось, что аффективное действие само по себе ни в какой степени еще не является действием волевым, что ряд действий, которые всегда в психологии рассматриваются как типично волевые, на самом деле не обнаруживают природы подлинно волевых действий, а лишь близко стоят к ним»<sup>7</sup>. Волевые и аффективные акты – это качественно разные вещи, точно так же волю нельзя свести к интеллектуальным процессам. Воля – это высший инструмент в самоосуществлении человеком себя как личности. Личностное развитие несомненно зависит от всех нижележащих пластов этого движения, но именно оно является тем высшим уровнем, который определяющим образом сказывается на всех остальных составляющих этого процесса.

В статье «Проблема умственной отсталости» Л.С. Выготский очень сочувственно относится к взглядам Э. Сегена, посвятившего жизнь работе с умственно неполноценными детьми. «Так, Э. Сеген указывал на то, что из всех недостатков этих детей самый главный – недостаток воли.

Расстройство воли, по его словам, гораздо важнее, чем все остальные физиологические и психические расстройства, взятые вместе. Воля – это рычаг всех действий, всех способностей – отсутствует у умственно отсталого ребенка. В куполе вашего здания недостает замыкающего его камня. Все здание рухнет, если вы, удовлетвовавшись только внешней отделкой и украшениями, удалитесь, не придав прочности вашей работе, т. е. не связав новых способностей, развитых вами в ученике, органической связью – свободной волей»<sup>8</sup>.

Волевые процессы исключительно трудно изучать. Все дело здесь в том, что волевые акты не являются «природными» в отличие от физиологических, эмоциональных или интеллектуальных процессов. В отличие от них воля не дана человеку как наличность, а задана как возможность. Свободу воли приходится завоевывать и отстаивать не только в детском онтогенезе, но и на всем протяжении взрослой жизни человека. Воли нет у человека от рождения. Это свойство его «непосредственно общественной» сущности. Поэтому только методология культурно-исторического подхода позволяет приблизиться к изучению этого вопроса.



- <sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 457.
- <sup>2</sup> Там же. С. 455.
- <sup>3</sup> Там же. С. 459.
- <sup>4</sup> Там же. С. 460.
- <sup>5</sup> Там же. С. 461.
- <sup>6</sup> *Давыдов В.В.* Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие: Материалы по симпозиуму (июнь–июль 1966 г.). М.: Просвещение, 1966. С. 35–48.
- <sup>7</sup> *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 461.
- <sup>8</sup> Там же. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. С. 231.

## ФЕНОМЕНЫ ЛИЧНОСТИ

---

Т.М. Жильцова

### АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ КАТЕГОРИИ СМЫСЛА ЖИЗНИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Анализируется понятие смысла жизни. Обосновывается актуальность его исследования. Рассматриваются существующие в психологической науке представления о смысле жизни. Формулируются два подхода к трактовке данной категории. Первый подход – отождествление смысла жизни и цели жизни. Второй подход – анализ смысла жизни как самостоятельного концепта. Выделяются основные характеристики и функции смысла жизни и цели жизни. Обосновывается необходимость разведения понятий цели жизни и смысла жизни.

*Ключевые слова:* смысл жизни, цель жизни, характеристики смысла жизни и цели жизни, функции смысла жизни и цели жизни.

#### Актуальность изучения смысла жизни

«Смысл жизни» – категория, пришедшая в психологическую науку из философии, плотно здесь обосновавшаяся и ставшая в настоящее время одним из важнейших предметов изучения. Чем же вызван такой интерес к проблеме смысла жизни? Австрийский психолог В. Франкл в своей книге «Человек в поисках смысла жизни»<sup>1</sup> указывает на актуальность для современного человека ноогенного невроза – невроза потери смысла жизни. Причин его возникновения несколько: XX в. – век резких исторических, политических, социальных и экономических перемен, период, когда многие теряли все, что имели и во что верили, все, что наполняло их жизнь содержанием и смыслом; революции и войны уносили тысячи жизней, выжившие оказывались в лагерях,

---

© Жильцова Т.М., 2012

уезжали на чужбину – и все равно стремились жить, выживать и любить жизнь. Каковы источники этого негаснущего стремления жить и неувядающего жизнелюбия? С уверенностью можно сказать, что один из таких источников – наличие у каждого конкретного человека смысла жизни и стремление его сохранить или обрести заново.

Еще одну причину ноогенного невроза можно увидеть в чрезвычайно быстрых темпах прогресса на рубеже XX–XXI вв., заставляющего человека непрерывно адаптироваться к новым возможностям организации своей жизни и осмысливать их. Один из авторов сборника «Психологические проблемы смысла жизни и акме» – В.И. Меренков – отмечает, что в современном быстро меняющемся мире у человека нет опыта реализации умножившихся смыслов, поэтому их реализация сопровождается стрессами и напряжением<sup>2</sup>. Крайним проявлением этого может также стать ситуация потери человеком смысла собственной жизни. Р. Мэй комментировал такое явление следующим образом: «Необычайно возросшие возможности в области технологий не позволяют нам осуществлять контроль над ними, и каждый дальнейший шаг в этой области воспринимается многими как новый толчок к нашему возможному уничтожению»<sup>3</sup>.

Особенностью современности Р. Мэй отмечает и обрушивающийся на человека большой объем разнообразной информации по СМИ – радио, телевидению, каналам спутниковой связи – и уменьшающуюся при этом внутреннюю уверенность человека относительно собственного бытия<sup>4</sup>.

Актуальное для современного общества стремление к карьерному росту часто приводит к отождествлению профессиональной деятельности с жизненным призванием, в результате чего рано или поздно человек сталкивается с ощущением своей бесполезности.

Ряд авторов (П. Тиллих, В. Франкл) причиной возникновения чувства смыслоутраты называют разрушение старых традиций в отсутствие новых: «Содержания традиции <...> утрачивают способность быть содержательными сегодня. А современная культура еще менее способна предложить содержание»<sup>5</sup>.

Все это делает актуальным изучение смысла жизни. Однако нерешенными остаются даже первичные вопросы: как формируется смысл жизни, откуда берется, когда, в каком возрасте или при каких обстоятельствах он появляется у человека и как осуществляется на протяжении дальнейшей жизни? – все эти вопросы еще ждут своих ответов.

В этой работе мы рассмотрим, какие представления о смысле жизни существуют в науке на данный момент, путем детального анализа постараемся выделить из них наиболее точные и чистые определения, не зашоренные другими, близкими на первый взгляд понятиями; предложим возможные свойства и функции той психологической реальности, которая стоит за термином «смысл жизни». Говоря здесь о психологической реальности, мы имеем в виду в данном случае не только узкую научно-психологическую, но и в целом гуманистическую, включающую в себя и антропологическую, и телеологическую реальности. Эти сферы оказываются связанными понятием «смысл жизни», и ниже мы постараемся это обосновать.

В 2011 г. нами было проведено пилотажное исследование, направленное на выявление того, как испытуемые понимают смысл жизни, как представлено это понятие в обыденном сознании. В эксперименте приняли участие 52 испытуемых в возрасте от 17 до 39 лет, которым предлагалось ответить на следующие вопросы.

Напишите 5–7 слов-ассоциаций, которые возникают у Вас на словосочетание «смысл жизни». Когда Вы впервые задумались о смысле жизни? Как, по Вашему мнению, наличие смысла жизни сказывается на судьбе человека? Изменяется ли смысл жизни с возрастом? Возникало ли у Вас ощущение потери смысла жизни? Если да, с чем это было связано? Возникает ли это ощущение у Вас сейчас и с какими обстоятельствами это связано?

Результаты исследования показали, что почти в половине случаев происходит подмена смысла жизни целью (или целями) жизни, актуализация проблемы смысла жизни оказывается мало зависящей от возраста, функции же смысла жизни состоят в организации жизни, в предоставлении человеку ресурсов и мотивации на пути достижения целей. Такие результаты ставят перед нами как исследователями несколько вопросов: правомерно ли синонимичное употребление понятий «смысл жизни» и «цель жизни», чем вызвана возрастная разница в степени заинтересованности человека проблемой смысла собственной жизни, существуют ли другие функции смысла жизни и т. д.? В этой статье мы ограничимся рассмотрением первого вопроса: анализ литературы свидетельствует о том, что путаница понятий присутствует не только в сознании случайных испытуемых, составивших нашу выборку, но и в научных теоретических концепциях. Поэтому решение вопроса о том, что же такое смысл жизни как психологическая категория и синонимична ли она категории цели жизни, позволит нам, путем

разведения этих понятий, выявить специфику каждого из них и тем самым, возможно, выработать новый понятийный аппарат данной проблемной области. Гипотетически мы можем предположить несколько вариантов взаимоотношений понятий «смысл жизни» и «цель жизни»: отношения тождества, зависимости (смысл жизни первичен по отношению к цели жизни, и наоборот) и полного их различения.

### Смысл жизни и цель жизни

Анализ существующих в науке представлений о смысле жизни позволяет выделить две группы вариантов трактовки этой категории. Концепции первой группы отождествляют понятия «смысл жизни» и «цель жизни». Концепции второй группы рассматривают смысл жизни как самостоятельную категорию.

**1. Тождество понятий.** К этой группе можно отнести концепции В.Э. Чудновского и А.А. Бодалева с его последователями. Первый из них определяет смысл жизни как «отражение в сознании субъекта особенностей иерархии целевых установок его жизни и деятельности, ставших для него жизненно значимой ценностью чрезвычайно высокого порядка»<sup>6</sup>. А.А. Бодалев утверждает, что «...конкретный человек должен научиться выражать смысл жизни в целях, которые он ставит перед собой, в средствах, которые он выбирает для их осуществления, и в результатах, которые он получает, познавая мир, строя свое общение с людьми, проявляя себя как созидатель-профессионал в выбранной им области труда»<sup>7</sup>. Первое определение делает рядоположенными понятия смысла жизни, целевых установок и ценностей. Оно свидетельствует о наличии иерархически организованных для человека сфер жизни, значимость которых столь велика, что они приобретают статус ценности. Таким образом, можно сказать, что речь идет не о жизни в целом, а о нескольких ее наиболее существенных, по мнению субъекта, областях. Подчеркивается и осознанный характер столь значимых для человека целевых установок. По мнению А.А. Бодалева, смысл жизни выражается в целях, средствах их достижения и в результатах познания мира, общения и профессиональной деятельности человека. Таким образом, намечаются три сферы реализации смысла жизни – познание мира, общение с людьми и творческая реализация – созидательность – в области труда. Смысл жизни предполагает активность человека, связанную с необходимостью

Т.М. Жильцова

«выражать», т. е. осуществлять свой смысл жизни посредством целей, средств и результатов своей жизнедеятельности.

Если мы обратимся теперь к вопросу понимания цели жизни, то увидим много общего с описанным выше пониманием смысла жизни. Стоит, правда, сразу оговориться, что большинство авторов дают определения термина «цели», и лишь по контексту становится понятно, что предложенная трактовка может быть применима и к цели жизни.

Психологический словарь Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко<sup>8</sup> в статье «Цель» отсылает нас к трем более общим понятиям – воли, деятельности и интенции. Воля определяется как способность человека *действовать в направлении поставленной цели*, преодолевая при этом внутренние препятствия (курсив мой. – Т. Ж.). Специфичным для волевого поведения является наличие внутреннего интеллектуального плана, организующего все имеющиеся у человека в данный момент побуждения в направлении такой их иерархизации, при которой *ведущим мотивом* становится сознательно поставленная *цель*. Интенция в узком смысле слова является направленностью на цель, *целевой замысел* действия (курсив мой. – Т. Ж.). Таким образом, цель понимается здесь как мотив, замысел, подчеркивается осознанность цели, ее побуждающий и направляющий деятельность субъекта характер.

Словарь по этике И. Кона определяет цель как «*заранее предполагаемый* (мыслимый, желаемый или предполагаемый) *результат* действия или деятельности людей, на осуществление которого они направлены», и поясняет далее, что «целесообразный характер деятельности человека помимо постановки цели предполагает выбор наиболее пригодных из имеющихся в наличии средств для ее осуществления»<sup>9</sup>. Данное определение цели практически повторяет понимание смысла жизни А.А. Бодалевым: цель определяется посредством предполагаемого результата и выбора субъектом адекватных средств его достижения. Кроме того, отмечается осознанный характер цели (заранее *предполагаемый* результат). Таким образом, цель понимается как замысел, реализация которого требует активности человека.

Тематический философский словарь Н.А. Некрасовой определяет цель как «идеальный *образ* и предвосхищающая *модель* *жизненной ситуации* человека, ставшей основой его жизнедеятельности на *определенное время*»<sup>10</sup>. Здесь для нас важным является понимание цели как идеальной модели жизненной ситуации, а также учет временного фактора: цель актуальна лишь то время, пока

данная жизненная ситуация является основой жизнедеятельности человека, пока она воспринимается таковой человеком.

Таким образом, мы вплотную подошли к возможности сформулировать определение цели жизни, но прежде чем осуществить эту задачу, отметим важную характеристику жизненных целей – их масштаб: цели жизни формируются в *лично значимых* для человека *областях* и, как правило, они имеют *долгосрочную перспективу*. Таким образом, можно сказать, цель жизни – это образ желаемых достижений человека. Достижения эти относятся часто к какой-либо определенной области или сфере: спорт, здоровье, образование, создание семьи и т. д. Следует также отметить, что целей жизни может быть несколько и количество их соответствует количеству значимых для человека сфер жизни, в которых он хотел бы максимально себя реализовать. Цели жизни, как правило, типичны: они усваиваются человеком как присущие конкретному социуму способы организации жизни. По мере своего развития человек выбирает из них наиболее соответствующие и актуальные его возрасту и его представлениям о собственной жизни.

## **2. Трактовка смысла жизни как самостоятельной категории.**

К такому пониманию склоняется большинство изученных нами авторов. Однако их концепции различаются по степени точности понимания смысла жизни. Так, например, Д.А. Леонтьев определяет смысл жизни как концентрированную и описательную *характеристику* «наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за *общую направленность* жизни субъекта как целого»<sup>11</sup>. Если Д.А. Леонтьев определяет смысл жизни как характеристику смысловой системы, то К.В. Карпинский<sup>12</sup> понимает его как *систему уникальных* по своему содержанию, *обобщенных* и относительно *неизменных* в масштабе жизни смысловых структур, занимающих *центральное*, иерархически высшее место в смысловой структуре личности и *слабо зависящих от динамики конкретных жизненных обстоятельств* (курсив мой. – Т. Ж.). Данные авторы, на наш взгляд, сузили семантическую область понятия смысла жизни, ограничив его принадлежность исключительно к смысловой сфере, но не отметив при этом специфики его содержания. Однако для нас важны характеристики смысла жизни, отмеченные данными авторами. Речь идет о том, что смысл жизни задает общую направленность жизни, является уникальным и относительно неизменным в ходе жизни человека.

Более точно к трактовке вопроса о смысле жизни подошел, на наш взгляд, С.Л. Рубинштейн<sup>13</sup>, который утверждает, что смысл

жизни связан со *смысловым анализом человеческого поведения*, который становится путем духовной жизни, что, в свою очередь, позволяет определить, что для человека значимо, как происходит изменение акцентов, переоценка ценностей человека. Несколько страниц ранее автор пишет: «человеческая жизнь выступает как замысел (сначала неосознанный), а затем как его реализация. Детерминированность человека свойствами его решений и одновременно не только *ответственность* за то, что он делает, но и за то, чем он *будет становиться*, за самого себя ... *человек не только сам относится к миру и определяется им, но сам определяет это свое отношение* (курсив мой. – Т. Ж.)...»<sup>14</sup>. И еще чуть ранее: «существует отношение, возникающее при раскрытии и осознании объективного, различного при разных условиях соотношения жизни и смерти <...> Таким образом *возникает необходимость создания концепции жизни субъекта* (курсив мой. – Т. Ж.), человека, из которой уже вытекало бы как естественное, закономерное такое или иное отношение к жизни и смерти»<sup>15</sup>.

Нам кажется очень важным, что С.Л. Рубинштейн указывает на жизнь человека как на замысел, который требует своей дальнейшей реализации. Мы встречались уже с похожей идеей образа (модели), когда в нашей статье шла речь о цели. Однако тогда мы говорили об *образе ситуации*, теперь же – о *замысле всей жизни человека*, что, в свою очередь, ближе, на наш взгляд, к смыслу жизни. Также важной нам кажется идея о необходимости создания концепции жизни субъекта. Хотелось бы обратить особое внимание на слово «концепция». Возможно, из всех рассмотренных здесь вариантов понимания смысла жизни такой является наиболее точным. Утвердиться в этом положении нам позволяет работа С. Франка «Смысл жизни», в которой автор пишет, что «смысл жизни осмысливает человеческие дела, может вдохновлять человека на истинно великие дела, но никакое дело не может осмыслить само по себе человеческой жизни»<sup>16</sup>. В этой мысли очень точно отражены отношения между действиями человека, его жизнью и смыслом: дело или поступок как самостоятельные составляющие нашей жизнедеятельности не способны задать и придать смысл ни сами себе, ни жизни в целом, и лишь смысл (замысел) помогает человеку выйти в иную – надситуативную – плоскость – плоскость жизни. И тогда вслед за С.Л. Рубинштейном можно сказать, что «человек сам относится к миру и сам определяет это свое отношение».

Такой взгляд позволяет охарактеризовать смысл жизни как концепт, определяющий трактовку человеком его взаимоотно-



шений с миром, его поступков, событий его жизни; делающий жизнь не только целенаправленной, поведение и сознание не устремленными на какой-то результат, но дающий возможность понять и принять, что каждая мельчайшая деталь в жизни не случайна, но необходима, что без нее жизнь каждого человека была бы другой, понимание того, что, что бы ни происходило – это единственно возможный для каждого вариант жизни. В таком контексте мы можем говорить об уникальном для каждого человека смысле жизни.

Таким образом, можно сформулировать предварительное определение интересующего нас понятия. Смысл жизни – это уникальный для каждого человека концепт его собственной жизни, определяющий ее восприятие и понимание и позволяющий отнестись к своей судьбе как единственно для себя возможной.

### Характеристики цели жизни и смысла жизни

Приведенные выше определения позволяют выделить несколько общих характеристик для понятия цели, которые, по нашему мнению, являются и характеристиками цели жизни.

1. Цель – есть результат, образ или модель, отсроченные в будущее и, таким образом, заданные нам из будущего. Такой заданностью цель детерминирует направленность в будущее и нашего сознания и поведения, т. е. задает им определенный вектор, а тем самым добавляет им динамики.

2. Динамичность целей проявляется и в том, что они на определенное время могут становиться ведущими мотивами, побуждающими субъекта к проявлению активности.

3. Важным здесь является и то, что цели порождаются самим субъектом, иными словами, он свободен в выборе наиболее желательных для себя целей.

4. Еще одной особенностью цели является то, что, как результат или образ результата действия, она реально достижима. Доступность, часто в практическом плане, обеспечивает человеку чувство уверенности в реальности, ее надежности и подвластности человеку, а его действиям сообщает характер завершенности. Возможно, здесь кроется одна из причин подмены в обыденном сознании людей понятий цели и смысла жизни: жизнь удобнее и психологически безопаснее воспринимать как последовательность достижимых целей, чем посредством ее осмысления.

Прежде чем перейти к характеристикам смысла жизни, рассмотрим кратко, каковы представления психологической науки о категории смысла. В отечественной психологии большое внимание проблеме смысла уделяли Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и другие авторы. Проблема смысла возникает в работах этих авторов в контексте необходимости разводить значение и смысл слова. Под значением принято понимать объективно сложившуюся в процессе истории систему связей, которые стоят за словом: «значение есть устойчивая система обобщений, стоящая за словом, *одинаковая для всех людей* (выделено автором. – Т. Ж.), причем эта система может иметь разную глубину, разную обобщенность, разную широту охвата обозначаемых им предметов, но она обязательно сохраняет неизменное “ядро” – определенный набор связей»<sup>17</sup>. Под смыслом же понимается «индивидуальное значение слова, выделенное из этой объективной системы связей; оно состоит из тех *связей*, <...> которые имеют отношение к *данному моменту и к данной ситуации* <...> «смысл» – это привнесение субъективных аспектов значения соответственно данному моменту и ситуации (курсив мой. – Т. Ж.)»<sup>18</sup>. При этом «референтное значение» является основным элементом языка, а «социально-коммуникативное значение» или «смысл» является основной единицей коммуникации и связан с *конкретной аффективной ситуацией* использования слова субъектом. «За словом всегда стоит многомерная система связей. Эти связи разнообразны <...>. В норме преобладающую роль играют *смысловые* связи (ситуационные или понятийные), которые меняются в зависимости от *поставленной перед испытуемым задачи...* (курсив мой. – Т. Ж.)»<sup>19</sup>. В своей работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский отмечает, что смысловая система представляет собой единство аффективных и интеллектуальных процессов.

Таково понимание проблемы значения и смысла в работах Л.С. Выготского, которое разрабатывалось дальше А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним.

А.Н. Леонтьев предлагает иную трактовку проблемы. В значениях представлена свернутая «идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой»<sup>20</sup>. В процессе развития ребенок осваивает сначала предметно отнесенные значения, которые, интериоризируясь, образуют, в свою очередь, отвлеченные значения. Их «движение» в системе индивидуального сознания и составляет умственную деятельность. Это обстоятельство, по мне-

нию А.Н. Леонтьева, ставит нас перед необходимостью различать «сознаваемое объективное значение и его значение для субъекта». Для обозначения последнего А.Н. Леонтьев вводит понятие личностного смысла. Личностный смысл возникает благодаря воздействию на человека мотивов, которые «как бы “оценивают” жизненное значение для субъекта объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах, придают им личностный смысл...»<sup>21</sup>. Далее А.Н. Леонтьев отмечает, что значения, функционируя в системе индивидуального сознания, «реализуют не самих себя, а движение воплощающего в них себя личностного смысла – этого *для-себя-бытия конкретного субъекта* (курсив мой. – Т. Ж.)»<sup>22</sup>.

Описанные концепции категории смысла позволяют нам увидеть, что одним из условий его существования является уникальность. Но если А.Н. Леонтьев говорит об уникальном – индивидуальном – сознании, о конкретном «для-себя-бытии», то Л.С. Выготский говорит о конкретности ситуации, об особенностях задачи, возникающей перед субъектом. Кроме того, смысл, по мнению А.Н. Леонтьева, возникает при воздействии на человека мотивов, по мнению же Л.С. Выготского – аффективно-волевой сферы.

Определив содержание категорий отдельно смысла и смысла жизни, поговорим теперь о специфике характеристик последнего.

Первую характеристику обозначим как трансцендентность смысла жизни. Ряд авторов (И. Ялом, В. Франкл, Р. Мэй, С.Л. Рубинштейн и др.) отмечают, что смысл жизни трансцендентен. И. Ялом утверждает, что осмысленность жизни связана с трансцендентными ценностями, которые выходят за пределы собственного Я. С.Л. Рубинштейн в книге «Человек и мир» несколько раз обращает внимание читателя на необходимость человека выходить за границы собственного Я и собственной жизни: «Смысл жизни каждого человека определяется только в соотношении содержания всей его жизни в отношении с другими людьми. Сама по себе жизнь вообще такого смысла не имеет»<sup>23</sup>. Далее он пишет, что философское осмысление жизни связано с появлением рефлексии, которая выводит человека мысленно за пределы жизни, человек как бы занимает позицию вне ее. В. Франкл объясняет трансцендентность направленностью «человеческого бытия всегда вовне на нечто, что не является им самим, на что-то или на кого-то: на смысл, который необходимо осуществить, или на другого человека, к которому мы тянемся с любовью»<sup>24</sup>. Р. Мэй утверждает способность человека выходить за пределы наличной ситуации неотъемлемой частью сознания себя, своего Я: «очевидно ведь, что простое осознание

себя отдельным индивидом в мире предполагает способность дистанцироваться и со стороны взглянуть на себя и на сложившуюся ситуацию, дабы оценить ее и действовать, выбирая среди бесконечного многообразия возможностей»<sup>25</sup>.

Трансцендентность смысла жизни определяется, таким образом, во-первых, обращенностью человека на другого, особым к нему отношением. С.Л. Рубинштейн пишет, что людям свойственно относиться друг к другу как к маскам, «как олицетворенным носителям функций», такое отношение неверно, и лишь его преодоление позволяет отнестись к человеку, воспринять его во всей полноте человеческого бытия: «Показать человеку все богатство его жизни – этим больше всего можно его укрепить и ему душевно помочь жить полной жизнью в данных условиях»<sup>26</sup>. Во-вторых, способностью и готовностью человека преодолевать собственные пределы и пределы наличной ситуации. В-третьих, наличием у человека определенной позиции по отношению к жизни, смерти, а через это – к вечности. Эту позицию очень четко выразил С. Франк: «Моя жизнь может быть осмыслена, если она обладает вечностью»<sup>27</sup>.

Следующей характеристикой смысла жизни является религиозность. Этой позиции придерживаются И. Ялом, отмечая, что осмысленность жизни положительно связана с глубинными религиозными убеждениями, В. Франкл, указывая, что мы несем ответственность за реализацию смысла жизни не только перед совестью, которая, по его мнению, является проводником к смыслу, но и перед еще одной инстанцией, имеющей облик Личности. «Более того, – пишет В. Франкл, – это своеобразная *сверхличность* (выделено автором. – Т. Ж.)», и имя ее – Бог: «за человеческим сверх-Я стоит Божественное “Ты”»<sup>28</sup>, а наша совесть есть, по мнению В. Франкла, трансцендированное «Ты». В пользу религиозности смысла жизни высказываются и отечественные философы и психологи. Так, например, С. Франк называет два условия, необходимых для того, чтобы жизнь имела смысл: «существование Бога и наша собственная причастность Ему». Религиозность смысла жизни может быть представлена не только верой в Бога. Б.С. Братусь, выделяя в смысловой сфере человека несколько уровней, отмечает, что высший из них связан с религией, даже если она является атеистической: на этом уровне «определяются субъективные отношения человека с беспредельным, устанавливается его личная религия, то есть отношения к конечным вопросам и смыслам жизни. Эта религия может быть даже атеистической, исключаяющей Бога, но она всегда продукт некоей веры...»<sup>29</sup>.

Третья характеристика смысла жизни связана с категорией времени, и связь эта двояка. С одной стороны, мы сталкиваемся с фактом собственной смерти, придающим нашей жизни свойство временности и конечности. Учитывая его, «мы не имеем права упускать ни единой из возможностей, сумма которых в результате и делает нашу жизнь действительно полной смысла»<sup>30</sup>. Интересны также мысли С.Л. Рубинштейна об отношении к смерти: «Мое отношение к собственной смерти определяется двумя обстоятельствами: во-первых, тем, насколько завершённой, а не оборванной будет к моменту наступления смерти моя жизнь, насколько хоть в какой-то мере будет закончен ее замысел <...> а во-вторых, в какой мере я не покинул, не бросил, не оставил на произвол судьбы тех людей, которым я нужен»<sup>31</sup>.

С другой стороны, мы сталкиваемся с необходимостью находить смысл в каждой конкретной ситуации. Смысл этот не только и, возможно, не столько отнесен в будущее или прошлое, но должен присутствовать и в настоящем человека. Особенно очевидно это следует из работ психологов экзистенциального направления (В. Франкл, Р. Мэй, И. Ялом). Таким образом, проблема смысла жизни может стать актуальной для человека в любых, по крайней мере взрослых, возрастах. Тогда мы можем говорить о своеобразной «всевременности» смысла жизни. В своем пределе свойство всевременности смысла жизни обладает, на наш взгляд, и собственной трансцендентностью: оно позволяет человеку определенным образом отнестись не только к своему субъективному прошлому, настоящему и будущему, но и к смерти, к конечности и бесконечности.

Следующая характеристика смысла жизни делает его уникальным для каждого человека. С.Л. Рубинштейн отмечает, что на протяжении жизни человек оказывается в специфических исторических условиях и жизненных обстоятельствах, их сочетание определяет поиск и порождение субъектом собственных смыслов, что, в свою очередь, определяет их уникальность. В таком контексте смысл жизни является одновременно объективно и субъективно заданным, что, по мнению В. Франкла, помещает человека в своеобразное «поле напряжения», возникающее между бытием и смыслом, «я есмь» и «я должен», реальностью и идеалом. В. Франкл пишет, что сама жизнь задает вопросы людям: «требование ситуации адресовано самой личности, а не исходит от нее»<sup>32</sup>. От человека же зависит то, какие именно вопросы он видит и что именно он «считывает» с канвы событий своей жизни. Путь поиска смысла во

Т.М. Жильцова

многим определяется совестью человека. Выше мы отмечали, что именно ее – совесть – В. Франкл рассматривает как проводник к смыслу жизни, объясняя свою позицию тем, что совести открыто «то, что еще не существует, а лишь должно существовать»<sup>33</sup>. Мы можем сказать, что совесть создает своеобразную зону ближайшего развития человека на пути обретения им смысла своей жизни.

Обнаружение смысла жизни не является, однако, единственной задачей человека: смысл жизни должен быть реализован. Это непрерывный процесс, основной движущей силой которого является описанное выше поле напряжения, в котором оказывается человек в процессе бытия: «быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления <...> Это значит жить в поле напряжения, возникающего между полюсами реальности и идеалов...»<sup>34</sup>. Необходимость осуществления обретенного смысла сопровождает человека на протяжении всей его жизни, в противном случае возникает ощущение смыслоутраты, бессмысленности собственного бытия, субъективно жизнь воспринимается остановившейся. Поэтому мы можем выделить еще одну характеристику смысла жизни – его процессуальность, – которая выражается в необходимости постоянного движения человека по пути осуществления смысла своей жизни.

Итак, подводя итоги этой части анализа, обозначим еще раз главные характеристики смысла жизни:

- трансцендентность;
- религиозность;
- всевременность;
- уникальность;
- процессуальность.

### Функции смысла жизни

Последнее, что хотелось бы осветить в статье – это функции смысла жизни. Понять их отчетливее позволит, на наш взгляд, сравнение с функциями цели жизни. Цель жизни, будучи образом желаемой действительности, играет мотивирующую, побуждающую роль в деятельности человека. Кроме того, она позволяет человеку скорректировать в случае необходимости свое движение в направлении достижения, позволяет критично отнестись к так называемому индивидуальному стилю жизни. Фундаментальная функция смысла жизни как концепта жизни состоит в утвержде-

нии бытия человека, в утверждении самой необходимости жить и выживать в любых обстоятельствах. Смысл жизни позволяет человеку осмыслить историю своей личности, принять уникальность своей судьбы, а также заставляет человека быть в постоянном движении на пути реализации смысла собственной жизни. Осмысленная жизнь – это всегда жизнь, полная активного отношения к миру, активного с ним взаимодействия, причем активность может осуществляться не только в видимом, практическом плане, но и в ментальном – в активной жизнеутверждающей позиции по отношению к миру. Жизнь без целей будет пуста, жизнь без смысла станет невозможной.

Таким образом, проведенный анализ позволил нам обозначить существенные различия понятий цели и смысла жизни. В первом приближении мы постарались уточнить специфику категории смысла жизни и пришли к нескольким значимым выводам. Смысл жизни – категория, определяющая сложную психологическую реальность. Эта реальность тесным образом связана со способностью человека к самотрансцендированию и установлению своих личных отношений с Богом. Осмысление жизни провоцирует человека на постоянный поиск и осуществление единственно верного и уникального для каждого человека смысла. Функции же смысла жизни – правильное понимание личной истории и принятие человеком своей судьбы, направление всей его активности на осуществление «концепции» своей жизни – помогают ему ответственно отнестись к своим решениям и поступкам и максимально полно прожить временной отрезок длиной в жизнь.

---

Примечания

- <sup>1</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
- <sup>2</sup> Меренков В.И. Детерминация судьбы человека его смыслом жизни в современной ситуации // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XI симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова. М., 2006. С. 21.
- <sup>3</sup> Мэй Р. Открытие бытия: очерки экзистенциальной психологии. М.: Ин-т общегуманитар. исслед., 2004. С. 5.
- <sup>4</sup> Там же. 224 с.
- <sup>5</sup> Тиллих П. Избранное. Теология культуры. М.: Юрист, 1995. С. 38.
- <sup>6</sup> Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 15.

Т.М. Жильцова

- 7 *Бодалев А.А.* Учиться властвовать собой // Психологические проблемы смысла жизни и акме... С. 16.
- 8 Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак; ОЛМА-Пресс, 2003. 666 с.
- 9 Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. М.: Политиздат, 1975. С. 374.
- 10 *Некрасова Н.А., Некрасов С.И., Садикова О.Г.* Тематический философский словарь. М.: МГУ (МИИТ), 2008. 164 с.
- 11 *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1997. С. 250.
- 12 *Карпинский К.В.* Человек как субъект жизни. Гродно: ГрГУ, 2002. 280 с.
- 13 *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
- 14 Там же. С. 80.
- 15 Там же.
- 16 *Франк С.* Смысл жизни. М.: АСТ, 2004. С. 34.
- 17 *Лурия А.Р.* Язык и сознание. Ростов н/Д: Феникс, 1998. С. 60.
- 18 Там же.
- 19 Там же. С. 139.
- 20 *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. С. 110.
- 21 Там же. С. 116.
- 22 Там же. С. 118.
- 23 *Рубинштейн С.Л.* Указ. соч. С. 77.
- 24 *Франкл В.* Указ. соч. С. 29.
- 25 *Мэй Р.* Указ. соч. С. 170.
- 26 *Рубинштейн С.Л.* Указ. соч. С. 78.
- 27 *Франк С.* Указ. соч. С. 50.
- 28 *Франкл В.* Указ. соч. С. 126.
- 29 Цит. по: *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. С. 101.
- 30 *Франкл В.* Указ. соч. С. 192.
- 31 *Рубинштейн С.Л.* Указ. соч. С. 82.
- 32 *Франкл В.* Указ. соч. С. 190.
- 33 Там же. С. 97.
- 34 Там же. С. 285.



## ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

---

Н.Е. Веракса, С.А. Зададаев

### ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И W-МЕРА РАЗВИТИЯ ДВУМЕРНОЙ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ

В статье описываются структурные особенности диалектического мышления и исследуются возможности их математической формализации. С этой целью предложена естественная  $W$ -мера развития объектов категории  $D_2$ , образованная предельными вероятностями при моделировании диалектических преобразований цепями Маркова, позволяющая осуществлять количественный анализ развития диалектических структур.

*Ключевые слова:* диалектическое мышление, двумерная структура диалектического мышления, цикличность диалектического мышления, диалектическая задача, диалектические мыслительные действия.

Л.С. Выготский подчеркивал, что он диалектик, что диалектическая психология должна осознать свое развитие, что «все истинно научное мышление движется путем диалектики»<sup>1</sup>. Другими словами, можно говорить о том, что Л.С. Выготский рассматривал диалектику как профессиональную форму мышления ученого. Поэтому исследование диалектического мышления как особой формы познавательной деятельности человека не только находится в контексте культурно-исторической традиции, но и является ее необходимой составляющей.

### Структура и содержание диалектического мышления

Главная сложность, которая возникает при изучении мыслительных процессов, состоит в том, чтобы найти язык для их описания. Здесь, к сожалению, существует давняя традиция, в соответствии с которой мышление описывается либо через структуру процесса, либо через его содержание. В качестве примера этих двух подходов можно привести ассоциативную или информационную теорию. Однако и в том, и в другом случае мыслительный процесс раскрывается не полно: он сводится к алгоритмам действия или к описанию содержания, с которым имеет дело субъект (однако даже при самом подробном описании специфика мыслительного акта теряется, поскольку сам мыслительный процесс является живым, а описание уже ставшим). В связи с этим процесс мышления оказывается недостаточно раскрытым и изученным. Это особенно видно в образовательных технологиях, претендующих на обучение мышлению. В большинстве из них учащиеся успешно решают те задачи, которые соотносятся с классом известных и заранее решенных и разобранных педагогом задач. В тех же случаях, когда они сталкиваются с новыми задачами, их решение оказывается трудным, что хорошо показали гештальт-психологи при анализе продуктивного мышления.

Совершенно ясно, что нельзя игнорировать структуру мыслительного процесса, но эта структура должна раскрывать именно мыслительный процесс, т. е. процесс порождения нового знания. Конечно, мы могли бы допустить, что новое знание находится где-то вне субъекта, т. е. в реальности внешней по отношению к субъекту, а субъект как бы открывает для себя ранее неизвестное свойство этой реальности, тем самым совершая творческий мыслительный акт. Отчасти такое «географическое» объяснение мы находим в работах О. Зельца. Его трактовка творческого мыслительного акта основана на антиципирующей схеме, которая является достоянием субъекта. Она «вырывает» недостающий фрагмент из реальности и, таким образом, завершает решение поставленной задачи. Однако этот подход к пониманию мыслительного процесса характеризуется тем, что мышление субъекта как бы действует каждый раз заново, здесь и теперь, игнорируя предыдущий опыт. Другими словами, можно было бы сказать, что мышление не развивается.

Действительно, если мы понимаем мышление как продуктивный, творческий процесс, т. е. как каждый раз новое движение мыс-

ли, то говорить о развитии оказывается просто нельзя, поскольку мысль, рождаясь и умирая, всякий раз другая. Перед нами же встает задача, с одной стороны, показать единство процесса диалектического мышления, с другой – раскрыть его продуктивность и развитие. Понятно, что о развитии чего-либо можно говорить только в том случае, если мы удерживаем две стороны: сохранение и изменение. Соответственно, и при характеристике развития мышления мы должны понять, что сохраняется, а что изменяется. Например, очевидно, что можно исследовать развитие интеллекта, если понимать под ним инструмент адаптации. Но как можно говорить о развитии мышления? Мы можем обратиться к развитию структуры мыслительных актов.

Для этого необходимо найти адекватные единицы диалектического мышления. На пути поиска таких единиц встает задача осознания того, является ли данная единица структурным элементом, или она является единицей содержания. Структура бессодержательна. Действительно, два разных содержания могут иметь одну и ту же структуру, а одно и то же содержание может принадлежать разным структурам.

В феноменах, открытых гештальт-психологами, представлены случаи, когда одно и то же содержание включается в различные структуры. Мы хотим подчеркнуть, что структура не только отличается от содержания, но и противоположна ему. Противоположность структуры и содержания показал Л.С. Выготский в своей «Психологии искусства».

Видимо, единица диалектического мышления должна принадлежать и содержанию и структуре, т. е. и быть структурным элементом, и быть единицей содержания. Но в этом случае структура самой единицы должна быть противоположна ее содержанию. В качестве такой единицы мы выбрали отношения противоположности. Своеобразие этих отношений заключается в том, что их можно выделить в любом содержании, и если допустить, что отношения противоположности являются единицей диалектического мышления, то тогда мы можем утверждать, что относительно этих единиц возможно задать структуру процесса диалектического мышления. Эта структура будет формальной при условии, если наш анализ не будет двигаться дальше анализа отношений между выбранными единицами. Однако вместе с тем единица является еще и содержательной, т. е. за ней стоит конкретный фрагмент анализируемого содержания. Это означает, что диалектическое мышление одновременно является не только

Н.Е. Веракса, С.А. Зададаев

формальным, но и содержательным процессом, обобщенным и вместе с тем единичным.

Обобщенность этого процесса обусловлена его следованием диалектическим отношениям, т. е. отношениям между единицами, а единичность процесса будет связана с тем, насколько субъекту удастся в конкретной ситуации выделить противоположности (единицы диалектических мыслительных преобразований). Таким образом, появляется принципиальная возможность, с одной стороны, описать диалектическое мышление как некоторую формальную структуру, а с другой – как содержательный индивидуальный процесс. Содержательность этого процесса будет связана с анализом самого материала, движением по нему (по условиям ситуации и по преобразованию материала в единицы диалектического процесса). Тем самым мы подходим к пониманию того, что такое диалектическое мышление.

### Цикличность диалектического мышления

Диалектическое мышление мы можем рассматривать как особый процесс преобразования ситуации. Этот процесс имеет как вертикальные, так и горизонтальные составляющие. Вертикальные составляющие состоят в трансформации ситуации в диалектические единицы (и обратно), а горизонтальные составляющие – в преобразовании самих диалектических единиц. В этом смысле мы можем описать диалектическое мышление как процесс оперирования противоположностями, связанный с переходом от конкретной ситуации к абстрактным единицам, их преобразованием и последующим возвращением в конкретную ситуацию. Сложность понимания этого процесса заключается в том, как уже было отмечено ранее, что он может выступать только как чисто содержательный, т. е. как переход от одного фрагмента содержания к другому фрагменту содержания или как чисто формальный, подобно тому, как это описывается в формальной логике. Видимо, процесс диалектического мышления всегда живой и предполагает движение в горизонтальном и вертикальном направлениях.

Уже само данное определение диалектического мышления содержит в себе известную цикличность, которая связана с ортогональными переходами (т. е. с движением во взаимно перпендикулярных направлениях). Такие переходы являются существенной характеристикой диалектического мышления. Они характерны не

только для самого мышления, но их можно обнаружить и в реальности. Достаточно представить себе систему пространственных координат, движение в которых может быть представлено как движение в ортогональных координатах. Точно так же можно говорить о системе циклических процессов (как, например, смена времен года во времени и в пространстве – в зависимости от времени года и от географической широты положения местности).

Сложность диалектического мышления связана с тем, что в качестве единиц анализа могут быть выбраны как диалектические, так и недиалектические фрагменты содержания. В качестве иллюстрации можно привести такой пример. Можно задать диалектический вопрос: «Что является противоположным стулу?» Большинство взрослых ответит либо «не знаю», либо назовут стол. Если мы хотим говорить о диалектическом мышлении, то необходимо выбрать такие фрагменты содержания, которые лежат в основании данного явления (или ситуации) и находятся в диалектических отношениях (отношениях противоположности). Когда упоминается стул и стол как оппозиции друг другу, то показать их оппозиционность довольно трудно. Сложность заключается в том, что обычно человек сидит на стуле и работает за столом, и в этом смысле эти два объекта служат основанием для состояния работы. Понятно, что стол создан как объект, способствующий удобству для работы, равно как и стул, т. е. работать сидя на стуле легче, чем стоя (аналогично работать за столом легче, чем делать это на весу или на коленях). Поэтому для того, чтобы выделить противоположности, нужно, прежде всего, выстроить полный диалектический цикл, в структуру которого входит данный объект.

Для того чтобы описать его, нужно найти системообразующие основания этого цикла. Они, конечно же, так или иначе, присутствуют в любом элементе цикла. Значит, они существуют и в стуле. Учитывая, что единицы диалектического мышления (помимо того, что они противоположны друг другу) противоположны внутри себя. Более того, они уже прозвучали в нашей первичной характеристике ситуации: это противоположности «отдых – работа». Следовательно, наш цикл должен отражать такие объекты, которые составляют единый цикл по основанию «отдых – работа». Здесь также имеется одна тонкость. Объекты должны принадлежать именно одному циклу. В этом смысле, например, удочка может выступить символом отдыха, но она не входит в цикл стула, как особого объекта, имеющего «свое иное», а не вообще «иное». В рамках этого цикла нам нужно найти такой предмет, который, с одной стороны, входил

бы в цикл стула, а с другой стороны, был бы предметом, который нес на себе наиболее явно обобщенную оппозицию к труду. Не трудно видеть, что таким объектом является кровать. Именно с кроватью связано значение отдыха. Предметом, оппозиционным кровати, выступает стол, являющийся символом работы (конечно, мы понимаем, что работать можно и лежа в кровати, а отдыхать, сидя за столом, но все-таки если брать сущностную характеристику стола и кровати, то в одном случае один из них более адекватно рассматривать как противоположность отдыху, а другой – труду). Тогда стул опосредствует свойства кровати (мы отдыхаем, сидя на стуле) и стола (так как одновременно является предметом для работы). Предметом, оппозиционным стулу, будет кресло, потому что оно также опосредствует, с одной стороны, идею отдыха, а с другой стороны, идею работы. Однако если стул в большей степени представляет идею работы, то кресло, скорее, представляет идею комфорта, т. е. отдыха. Таким образом, мы видим, что специфика диалектического мышления связана с пониманием того, что выступает в качестве единиц диалектического мышления. Если мы возьмем в качестве единиц кровать и стол (как противоположные), то тогда становится ясно, в каких отношениях находятся стол, стул, кровать и кресло. Если же мы остановимся на отношениях стола и стула, то мы можем их объявить противоположными, но нам будет трудно найти опосредствующие между этими предметами звенья и описать соответствующий процесс мышления. Конечно, этот цикл можно заполнять более подробно. Тогда, например, диван будет предметом, опосредствующим кровать и кресло, а оппозиционным ему будет, видимо, скамья. Можно вместо дивана предложить кресло-кровать, тогда оппозиционным предметом будет стул с подлокотником для письма и т. д.

Мы приходим к одному важному свойству диалектического мышления, которое можно обозначить термином «полнота». Полнота диалектического мышления связана с обозначением простейшего диалектического цикла. Другими словами, диалектические единицы, как минимум, должны образовывать эту простейшую диалектическую структуру. Если такой структуры не образуется, то велика вероятность субъективности и несовершенства первого шага диалектического мышления. Можно приводить бесконечное число примеров, в которых выделяется элементарная диалектическая структура. Как уже отмечалось, такая структура включает противоположности и их два опосредствующих звена, которые также противоположны друг другу. Рассмотрим, например,

географические отношения: север противоположен югу, а восток – западу. В природных явлениях зима противоположна лету, а весна – осени; в семейных отношениях мать противоположна отцу, а дочь – сыну; в спортивных отношениях противоположны команды соперников, а судья противоположен зрителю; в изобразительном искусстве художник противоположен картине, а критик – зрителю и т. д.

Однако еще раз следует подчеркнуть, что полнота диалектической структуры не ограничивает характера диалектических преобразований в процессе диалектического мышления. Сам процесс преобразования может совершаться, не разворачивая всю диалектическую структуру, а, наоборот, скрывая ее, порождая новые диалектические структуры и также не раскрывая их полностью. Основная сложность структурных отношений в процессе диалектических преобразований заключается в том, что сами структуры, по которым движется диалектическое мышление, могут быть разного уровня, и тогда элементы этих структур также могут быть разного уровня, а соответственно, трудно будет увидеть ход диалектической мысли. В качестве примера единиц диалектических структур разного уровня можно привести систему цветов. Если задать вопрос о том, каковы диалектические единицы в системе цветов, какой цвет является противоположным, например, голубому, то ответить на него будет непросто без понимания соответствующей структуры единиц такого содержания, как цвет. Эта структура выстраивается следующим образом. За основание мы можем взять два цвета – желтый и синий. В сочетании эти цвета дают зеленый цвет, а оппозиционный зеленому цвету – красный. Красный вместе с зеленым порождают черный цвет, а оппозиционный черному – белый. В такой последовательности выстраивается диалектический цикл цветовых единиц. Уже после того, как мы выбрали сами цветовые единицы и получили основные цветовые сущности, в дальнейшем можно выстроить любую гамму цветов путем чисто количественного смешения этих сущностей. Так, например, голубой цвет может быть получен путем смешивания белого и синего цветов. А ему будет противоположен светло-желтый цвет. Из приведенного примера мы видим, насколько сложен процесс диалектического мышления именно при создании исходных единиц диалектических преобразований. Всякий раз выбор этих единиц, т. е. фрагментирование содержания, индивидуален, а дальнейшие преобразования оказываются во многом предопределенными исходным выбором.

### Диалектическая задача

По аналогии с пониманием мыслительной деятельности, принятым в психологии мышления, можно сказать, что диалектическое мышление есть процесс решения диалектической задачи. В качестве примера рассмотрим тривиальную ситуацию явления дождя. Анализируя данное явление, можно задаться различными вопросами: «Как долго он будет идти?»; «Сильный он или слабый?»; «Каковы будут его последствия для экологии?» и т. д. Все подобные вопросы могут быть расценены как постановка задачи, но они не будут выступать как задачи диалектические. Своеобразие диалектической задачи заключается в том, что в ней отражается процесс преобразования ситуации относительно таких ее свойств, которые положены как противоположности. В нашем случае в качестве диалектических задач могут выступить следующие: «Как будет выглядеть дождь зимой?»; «Что противоположно дождю?»; «Может ли быть сухой дождь?».

Может показаться, что постановка диалектической задачи является искусственной, как будто за ней нет ничего, кроме пустой игры ума. Однако это не так. Дело в том, что диалектическое мышление анализирует возможные состояния различных объектов и явлений, позволяя описать их системно. Единицами описания выступают циклические процессы. Например, мы можем описать природный погодный цикл, в котором находит место и дождь: безоблачная погода – пасмурная погода – дождь – прояснение. Такой цикл, с одной стороны, представляет реальность, а с другой – он репрезентирует те границы, в которых происходит движение диалектического мышления. Дело в том, что любой циклический процесс ограничен крайними состояниями, которые выступают как противоположности. Важно отметить, что диалектические задачи могут возникать в контексте различных последовательностей изменения каких-либо событий, но изменения не всегда описываются полностью. Так, мы можем поставить задачу о том, что является противоположным состоянием мира (война), и задать вопрос о том, что произойдет с государством, если у него не будет врагов. Ответы на эти вопросы предполагают опору на изменяющиеся процессы, за которыми в конечном итоге лежит движение мышления относительно противоположностей. При этом нужно иметь в виду, что один и тот же объект выступает как единица различных диалектических преобразований. Например, мужчина может быть единицей в оппозиции и к понятию «женщина», и к понятию «слабый», и к



понятию «ребенок» и т. д. Таким образом, диалектическая задача может быть определена субъектом к одному объекту или явлению различными способами, в зависимости от того, какая сторона этого объекта или явления будет взята в качестве единицы, передающей отношения противоположностей, и в какой процесс она встроена. Выбрав ту или иную единицу анализа, диалектическая задача будет определять направление движения диалектического мышления либо вглубь (в этом случае само явление будет выступать как целое), либо переводить его на новый уровень (тогда явление будет представлять собой часть целого). В качестве примера рассмотрим такой объект, как человек, и выделим следующие оппозиции: мужчина – женщина и человек – животное. Если в первом случае мышление движется в направлении анализа подструктур самого явления, то во втором оно переходит на другой уровень, где человек является частью целого (человек и животное – живые существа).

Хотелось бы отметить, что для диалектической задачи не имеет особого значения, как мы определяем то или иное явление. Например, мы можем говорить о человеке и как о животном, и как о существе социальном. Более того, мы можем рассуждать о том, как биологическое в человеке превращается в социальное, а социальное – в биологическое. Подобные вопросы выступают как своеобразные диалектические задачи, возникающие безотносительно к ситуации, в которой на данный момент существует явление. Другими словами, диалектическая задача может быть поставлена по отношению к любому объекту и явлению, произвольно, по умыслу субъекта. При этом она, конечно, может быть более или менее удачной, поскольку может соответствовать решению актуальной проблемы, либо будет продуктом абстрактного диалектического размышления, за которым не видна его практическая полезность.

Помимо указанных случаев постановки диалектической задачи по воле субъекта, могут быть и такие ситуации, в которых субъект оказывается вынужденным решать диалектическую задачу. Ситуации подобного типа мы называем противоречивыми. Под противоречивой понимается такая ситуация, в которой объект выступает для субъекта как обладающий противоположными, взаимоисключающими свойствами. Аристотель говорил о том, что противоречивые ситуации должны быть устранены из человеческого познания. Если человек сталкивается с подобной противоречивой ситуацией, то он должен найти объяснение, которое снимет указанное противоречие: нельзя нечто утверждать относительно какого-то объекта и одновременно отрицать это. Такой тип ситуаций широко известен.

Обычно мы стремимся преодолеть противоречие и в этом смысле ставим перед собой диалектическую задачу: что правильно – «А» или «не-А», или ни то ни другое (неверным является и «А», и «не-А»). Противоречивая ситуация фактически обосновывает существование диалектического мышления, но данное обоснование направлено на то, чтобы устранить диалектическое мышление из анализа объекта и представить его как внутренне непротиворечивое содержание. На наш взгляд, противоречивые ситуации, хотя и вынуждают человека мыслить диалектически, т. е. ставят перед ним диалектическую задачу, не отражают полного спектра диалектических задач. Специфика диалектического мышления как раз и заключается в том, что субъект может поставить любую диалектическую задачу.

Для того чтобы показать эффективность диалектического мышления, достаточно привести случаи, демонстрирующие целесообразность постановки той или иной диалектической задачи и ее последующего решения в различных сферах человеческой деятельности.

### Диалектические мыслительные действия

Решение диалектических задач осуществляется на основе применения соответствующих диалектических мыслительных действий. Первое диалектическое действие, которое мы выделяем, называется превращение. Суть этого действия состоит в том, чтобы проанализировать объект как сам себе противоположный. Когда родители смотрят на маленького ребенка и пытаются представить его взрослым, увидеть будущие черты – это фактически один из примеров действия превращения. Точно так же можно рассматривать случаи противоположного стремления представить взрослого человека в детском возрасте. Практически большинство детективов основано на действии превращения: законопослушный персонаж начинает рассматриваться как потенциальный преступник.

Изобретения, основанные на действии диалектического превращения, описываются, например, в работах Г.С. Альтшуллера<sup>2</sup>. Для тренировки технического мышления он предлагает такую задачу: «Завод получил заказ на изготовление больших стеклянных фильтров в виде цилиндров диаметром в один и высотой в два метра. Вдоль фильтра должны были идти ровные сквозные отверстия. Посмотрели инженеры на чертеж и ахнули: в каждом фильтре нужно сделать тысячи тонких отверстий. Как же сделать эти отверстия?»<sup>3</sup>.

Решение, основанное на действии диалектического превращения, заключается в том, чтобы рассмотреть в качестве отверстий не отверстия, возникающие при сверлении, а материал, расположенный между цилиндрическими отверстиями. Такое превращение, совершаемое в мышлении, цилиндрических отверстий в материал, а того, что их окружает – в отверстия, дает сравнительно простое решение этой технической задачи: можно взять тонкие стеклянные стержни, сложить их вместе и получить таким способом цилиндр нужного диаметра с множеством отверстий.

Действие диалектического опосредствования характеризуется тем, что оно направлено на решение задачи по нахождению таких условий, при которых два взаимоисключающих свойства оказываются сосуществующими. Можно привести пример из области политики. Допустим, у нас имеется два государства, которые недружелюбно относятся друг к другу. Но если находится третье государство и выступает как сила, которая готова подчинить себе эти оба государства, то тогда наступает период объединения и тогда два враждующих государства оказываются в состоянии сотрудничества. В качестве примера достаточно вспомнить военную коалицию против фашистской Германии во время Второй мировой войны, когда Советский Союз вступил в коалицию с Англией и США, которые до этого считались политическими противниками СССР.

В искусстве применение действия диалектического опосредствования выражается в появлении такого нового направления, как сюрреализм, который объединяет в себе два взаимоисключающих подхода – абстрактный и реальный. Не менее очевидной формой опосредствования двух взаимоисключающих функций является хорошо всем знакомый карандаш с прикрепленной к нему резинкой. Этот прибор способен выполнять две взаимоисключающие функции: проводить линию и стирать проведенную линию.

Действие диалектического перехода характеризуется тем, что субъект решает задачу постепенного изменения объекта в свою противоположность. Например, мы можем представить последовательный процесс постройки дома, который начинается с постепенного возведения сооружения от пустого места до законченного строения. В действии перехода представлено именно постепенное изменение состояния объекта от одной противоположности к другой. В таком переходе отражается начальный, промежуточный и конечный этапы процесса. Фактически промежуточный этап есть опосредствование между начальным и конечным состоянием. В этом смысле промежуточный этап обладает свойствами и

начального, и конечного состояния и может рассматриваться как опосредствование этих состояний. Поэтому диалектический переход в отличие от диалектического превращения характеризуется наличием опосредствования между противоположностями.

В техническом творчестве характерным примером применения данного диалектического действия является анализ особого режима, в котором находится какой-либо объект. Например, если мы рассмотрим такой объект, как подводная лодка, то для него характерны будут четыре режима – надводный, подводный, погружение и всплытие. Эти режимы отражают определенные представления о состоянии объекта, которые воспроизводят в мысленном плане переход объекта из одного состояния в ему противоположное. Такие же переходы фактически характеризуют движение всех объектов, способных находиться в противоположных состояниях. Точно так же это действие относится к литературе (например, когда описываются изменения героя произведения) и к искусству (например, широко известна тема старения женщины, отраженная в полотнах многих живописцев).

С действием диалектического перехода тесно связано действие диалектического обращения. Задача, которая решается с помощью этого действия, заключается в том, чтобы проанализировать процесс в обратном порядке, то есть поменять местами начальное и конечное состояния. При этом выполнение данного действия предполагает удержание исходного направления процесса для того, чтобы мысленно преобразовать его в обратную сторону. Данное мыслительное действие применяется в техническом творчестве. Например, холодильник может быть преобразован в нагреватель, понижающий трансформатор – в повышающий в зависимости от того, в каком направлении будет организован процесс работы прибора. На действии диалектического обращения была построена работа радаров. П.К. Ощепков так сформулировал главную идею радиолокации: «Мне было ясно, что никакие способы обнаружения цели, основанные на улавливании излучения, испускаемого самой целью, здесь не могут годиться. Я стал с жаром доказывать, что дать ключ к решению проблемы может только переход к принципиально новым методам, основанным на использовании энергии, посылаемой самим наблюдателем»<sup>4</sup>. Данное объяснение укладывается в схему действия диалектического обращения. Если раньше процесс обнаружения летящего объекта представлялся следующим образом: летящий объект испускает сигнал, который должен уловить наблюдатель, то есть в направлении от объекта к наблюдателю, то

П.К. Ощепков обратил этот процесс и предложил посылать сигнал в обратном направлении: от наблюдателя к объекту.

Действие диалектического объединения направлено на то, чтобы установить в объекте наличие взаимоисключающих свойств. Обычно использование этого действия тесно связано с использованием действия опосредствования. Логика его применения следующая: возникает ситуация, в которой объект должен обладать взаимоисключающими свойствами, которые известны заранее, еще до того, как появится объект. Затем подбирается или конструируется объект, который обладает данными свойствами. В качестве примера применения действия объединения можно обратиться к техническим изобретениям. Решение целого ряда технических задач основано именно на поиске таких объектов, которые обладают взаимоисключающими свойствами. Например, во многих двигателях используется система охлаждения, которая основана на свойстве охлаждающего вещества одновременно принимать и отдавать тепло. Нужно подчеркнуть, что, прежде чем создать двигатель, изобретатель должен был мысленно представить себе это вещество, обладающее взаимоисключающими свойствами. Применение этого действия обнаруживается и в литературном творчестве, где герой обладает как положительными, так и отрицательными свойствами (например, Печорин).

Диалектическое мыслительное действие отождествления направлено на решение задачи, заключающейся в том, чтобы показать тождественность противоположностей. Данное действие используется в различного рода доказательствах. Так, например, известное суждение «истинно, что истины нет» представляет собой как раз яркий пример отождествления, в котором одна противоположность (отсутствие истины) отождествляется с другой противоположностью (наличие истины). В рамках этого суждения существует две возможности: либо истина есть, либо ее нет. Если мы остановимся на второй возможности, признавая факт отсутствия истины, тем самым мы признаем, что это и есть истина. Другими словами, отсюда следует, что само суждение «истинно, что истины нет» является истинным. Это действие применяется также в литературном творчестве. Так, Ф.М. Достоевский пишет: «Европа создала благородные типы француза, англичанина, немца, но о будущем своем человеке она еще ничего не знает. Заметь себе, друг мой, странность: всякий француз может служить не только своей Франции, но и даже человечеству, единственно под тем лишь условием, что остается наиболее французом; равно – англичанин

и немец. Один лишь русский, даже в наше время, т. е. еще гораздо раньше, чем будет подведен всеобщий итог, получил уже способность становиться наиболее русским именно лишь тогда, когда он наиболее европеец. Это и есть самое существенное национальное различие наше от всех, и у нас на этот счет – как нигде. Я во Франции – француз, с немцем – немец, с древним греком – грек и тем самым наиболее русский»<sup>5</sup>. Суть применения этого действия заключается в данном случае в том, что, по Ф.М. Достоевскому, человек становится тем больше русским, чем больше он чувствует себя иностранцем. Другие примеры применения действия отождествления в литературном творчестве связаны с опознанием какого-либо литературного героя, который по сюжету представляется сначала незнакомым, а затем оказывается, например, родственником (на чем, в частности, построены многие сюжеты В. Шекспира).

Действие диалектического замыкания связано с поиском такой ситуации (таких условий), в которой исходная противоположность обращается сама на себя. В качестве примера можно привести поговорку: «Не рой другому яму, сам в нее попадешь». В данном случае подразумевается, что у человека есть враг, которому он хочет сделать что-то нехорошее и для этого использует какой-то метод (роет яму) в надежде с его помощью устранить своего врага. Но фактически этот метод может быть обращен не на врага, а на него самого.

Замыкание также применяется в технике, например в двигателях, вращающих колеса. В четырехтактном двигателе работа одного поршня затрачивается не только на вращение вала, но и на возврат другого поршня в рабочую позицию. Это приводит к тому, что другой поршень совершает работу и возвращает в исходную позицию первый поршень. Таким образом осуществляется замыкание между рабочим и нерабочим состояниями поршней. Принцип замыкания в информатике получил название принципа обратной связи, когда какое-то действие корректируется на основе своего результата, т. е. происходит обращение действия самого на себя. Хотим подчеркнуть, что точно так же во всех случаях применение действия замыкания связано не только с построением какой-либо конструкции, но, прежде всего, с мысленным решением диалектической задачи и ее конкретной реализацией. Данное действие применяется в литературном творчестве по принципу «бумеранга».

Хотелось бы подчеркнуть одно существенное обстоятельство, с которым мы сталкиваемся при описании диалектических мыслительных действий. Оказывается, что такие действия существуют не

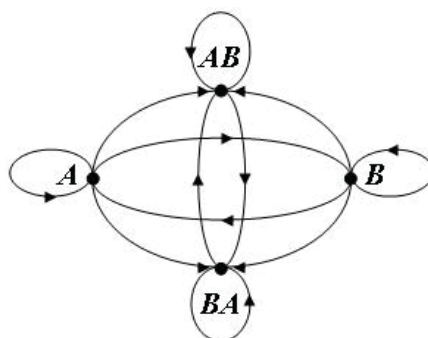
как изолированные приемы преобразования, а, в свою очередь, составляют определенную диалектическую структуру. Так, например, опосредствование противоположно действию объединения; действие перехода противоположно действию обращения. Это обстоятельство указывает на то, что диалектические действия образуют единый аппарат диалектического мышления. Подобные свойства диалектических мыслительных действий натолкнули нас на мысль, что они не только организованы в единую структуру, на основе которой может быть разработан структурно-диалектический метод познания, но и сам метод может быть описан в виде математической модели. Эта модель была разработана С.А. Зададаевым.

При этом мы хотим подчеркнуть, что диалектическое мышление и структурно-диалектический метод не сводятся к математической модели, но сама математическая модель открывает новые перспективы в развитии культурно-исторической психологии. Перейдем к ее описанию.

Сделаем предварительные пояснения. В качестве наглядного примера, передающего простейшую диалектическую структуру, будем иметь в виду диалектический цикл. Именно его математическую модель мы прежде всего и будем строить.

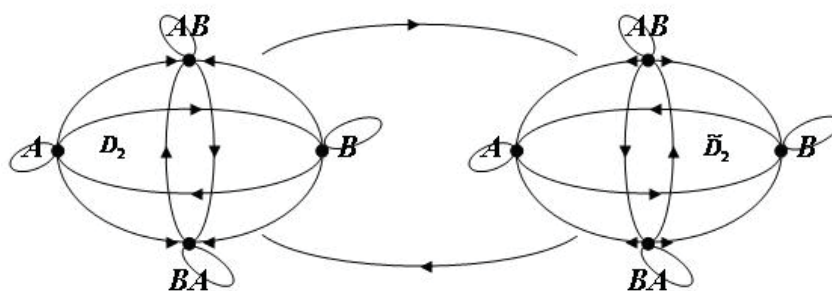
#### Двумерная диалектическая структура – модель диалектического цикла

Итак, будем понимать под двумерной диалектической структурой математическую<sup>6</sup> категорию  $D_2$ , исчерпывающую множество элементарных дискретных диалектических преобразований<sup>7</sup> и построенную следующим образом<sup>8</sup>:



На практике единичные морфизмы (стрелки-петли), соответствующие *диалектической динамической стагнации*, обычно не отображают. Однако в рассматриваемом исследовании они перестают иметь второстепенное значение.

Также следует отметить, что одновременно с категорией  $D_2$  всегда рассматривается двойственная ей категория  $\tilde{D}_2$ , в которой морфизмы (стрелки) имеют обратное направление. Именно такая пара математических категорий  $D_2 - \tilde{D}_2$  полностью описывает диалектические преобразования *динамической стагнации, обращения (превращения), объединения и опосредствования*<sup>9</sup>. Например, движение по *диалектическому циклу* может быть задано категорией  $D_2$ , построенной на паре объектов  $D_2$  и  $\tilde{D}_2$ :



### Однородные марковские цепи в пространстве возможностей

Для удобства восприятия описываемого ниже марковского процесса объекты  $\{A, B, AB, BA\}$  категории  $D_2$  будем представлять себе как некоторые возможные состояния системы  $A_i$ . Например: {день, ночь, утро, вечер} или {холод, жара, прохлада, тепло}. В дальнейшем мы снимем подобные ограничения, но для моделирования меры развития  $D_2$  нам потребуется некоторое время удерживать смысл *вероятностной меры* именно состояния системы.

Идея однородных цепей Маркова<sup>10</sup> кратко может быть сформулирована следующим образом: если заданы вероятности переходов  $p_{ij}$  между всеми возможными состояниями системы  $A_i \rightarrow A_j$  и эти вероятности не зависят от времени (однородность цепей), то при весьма общих условиях существуют и единственны *предельные*



вероятности  $P_i^*$ , имеющие смысл вероятностей обнаружения системы в состоянии  $A_i$  по истечении достаточного периода времени. Причем предельные вероятности  $P_i^*$  не зависят от первоначального состояния системы – в этом и заключается характеристическое отличие цепей Маркова, выраженное в «забывчивости» системы.

Перейдем к описанию однородной марковской цепи в пространстве возможностей, определенных морфизмами  $D_2 - \tilde{D}_2$ .

Присвоим объектам  $\{A, B, AB, BA\}$  категории  $D_2$  порядковые имена состояний, т. е. объект  $A$  будет пониматься как первое состояние системы  $A_1$ ;  $B$  – второе  $A_2$ ;  $AB$  – третье  $A_3$  и соответственно  $BA - A_4$ .

Зададим каждому морфизму категорий  $D_2$  и  $\tilde{D}_2$  вероятности  $p_{ij} = P(A_i \rightarrow A_j) \in [0,1]$ , учитывая при этом, что единичные морфизмы и *изоморфизмы* (противоположные по направлению стрелки одной пары объектов) одинаковы по диалектическому смыслу в обеих категориях<sup>11</sup>. При этом вероятности  $p_{ij}$  должны удовлетворять условию нормировки:

$$\forall i \in \{1,4\} : pi_1 + pi_2 + pi_3 + pi_4 = 1,$$

выражающему тот факт, что любое состояние достоверно перейдет в какое-либо другое состояние  $A_i \rightarrow A_{j \neq i}$  или останется без изменения, формально трансформируясь в себя  $A_i \rightarrow A_i$  по единичному морфизму.

Таким образом, сформирована матрица размера  $(4 \times 4)$  вероятностей перехода между объектами диалектической структуры  $D_2$ :

$$A = \|p_{ij}\|_{4,4},$$

каждая строка которой имеет сумму, равную 1.

Согласно теореме Маркова [7] о предельных вероятностях в случае не «сильной» вырожденности матрицы  $A = \|p_{ij}\|_{4,4}$  предельные вероятности  $P_i^*$  существуют и единственны. Для нахождения  $P_i^*$  требуется решить вырожденную систему линейных алгебраических уравнений с аналогичным указанному выше условием нормировки:

$$\begin{cases} P^* = P^* \cdot A, \\ \sum_{i=1}^4 P_i^* = 1, \end{cases}$$

Н.Е. Веракса, С.А. Зададаев

где  $P^* = (P_1^*, P_2^*, P_3^*, P_4^*)$  – строка искоемых предельных вероятностей. Более точную формулировку условия теоремы Маркова о невырожденности матрицы переходов  $A$  можно представлять себе как конечную достижимость состояний. Если из любого состояния системы можно за конечное число шагов оказаться в этом же состоянии или любом другом, то условие теоремы выполнено. В нашем контексте переход между состояниями возможен и осуществляется по морфизмам структур  $D_2$  и  $\tilde{D}_2$ , которым приписаны ненулевые значения вероятностей  $p_{ij}$ .

#### Пример тривиального принуждения. Движение по циклу

Как указывалось выше, движение по диалектическому циклу не может быть описано морфизмами одной лишь категории  $D_2$  без двойственного рассмотрения. Не вдаваясь в подробности, отметим лишь, что переход по обратным морфизмам *диалектического объединения* (что соответствует *диалектическому опосредствованию*) описывается принудительным переходом в объемлющем цикле  $D_1$  к морфизмам двойственной категории  $\tilde{D}_2$ , и наоборот. Это, в свою очередь, однозначно задает вероятности трансформаций состояний  $A_i$ .

Рассмотрим тривиальный пример марковской цепи, регулирующей движение по диалектическому циклу без *диалектических стагнаций* и *обращений*, т. е. движение по циклу в одну сторону без задержек и перескоков. Матрица переходов примет следующий вид:

$$A = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Нетрудно видеть, что нули на главной диагонали  $p_{ij} = 0$ , запрещающие единичные морфизмы, нивелируют задержки; равенства  $p_{12} = p_{21} = 0$  и  $p_{34} = p_{43} = 0$  реализуют запрет на обращение для исключения перескоков; а оставшиеся нулевые вероятности задают направление движения, препятствуя обратным разворотам согласно периодической смене морфизмов категорий  $D_2$  и  $\tilde{D}_2$ .

Оставшиеся четыре единицы:  $p_{13} = 1$  соответствует достоверному переходу состояния  $A_1 = A$  в состояние  $A_3 = AB$ ;  $p_{24} = 1$  достоверно переводит  $A_2 = B$  в  $A_4 = BA$  и т. д., образуя простейшую *дискретную сериацию*:

$$(A_1 = A) \xrightarrow{p_{13}=1} (A_3 = AB) \xrightarrow{p_{32}=1} (A_2 = B) \xrightarrow{p_{24}=1} (A_4 = BA) \xrightarrow{p_{41}=1} (A_1 = A).$$

Далее, транспонируем матричное уравнение задачи об определении предельных вероятностей для столбца  $(P^*)^T$ :

$$\begin{cases} A^T \cdot (P^*)^T = (P^*)^T, \\ \sum_{i=1}^4 P_i^* = 1. \end{cases}$$

Вид первого матричного уравнения в системе совпадает с определением собственных значений и собственных векторов матрицы  $A^T$ . Заметим, что сумма столбцов транспонированной матрицы  $A^T$  всегда должна быть равна 1, но в нашем конкретном случае и сумма каждой строки также равна 1. Это позволяет без прямого решения выписать ответ, используя теорему о числе и векторе Фробениуса [6]: если сумма каждой строки в неотрицательной матрице равна одному и тому же числу  $\lambda_A \neq 0$ , то  $\lambda_A$  – число Фробениуса, а  $X_A = (\alpha, \alpha, \alpha, \alpha)^T$  для  $\forall \alpha > 0$  – соответствующий вектор Фробениуса. Это означает справедливость равенства

$$A^T \cdot X_A = \lambda_A X_A.$$

Следовательно, вектор Фробениуса  $X_A$  оказывается решением исходного матричного уравнения из-за того, что по суммам строк  $\lambda_A = 1$  и получаем первоначальный вид  $A^T \cdot X_A = X_A$ . Учитывая, что объекты диалектического цикла достижимы (например, не более чем за 4 перехода, исходя из указанной выше *сериации*), задача имеет единственное решение  $P^* = (X_A)^T$ . Таким образом, остается удовлетворить условию нормировки:

$$\sum_{i=1}^4 P_i^* = \sum_{i=1}^4 (X_A)_i^T = \alpha + \alpha + \alpha + \alpha = 1 \quad \Leftrightarrow \quad \alpha = \frac{1}{4}.$$

В итоге строка предельных вероятностей для диалектического цикла принимает выражение, очевидное изначально:

$$P^* = \left( \frac{1}{4}, \frac{1}{4}, \frac{1}{4}, \frac{1}{4} \right).$$

### Моделирование нетривиальных вероятностей перехода

В предыдущем пункте мы не столкнулись с проблемой определения вероятностей переходов, так как условия движения по циклу однозначно определили все 16 вероятностей  $p_{ij}$ . Однако достаточно отказаться от временной или какой-либо другой образующей цикличности, и мы немедленно получаем принципиальную неопределенность вероятностей переходов. Именно эта неопределенность и составляет основную измерительную проблему. Обратная задача – по предельным вероятностям  $P_i^*$  наблюдения состояний  $A_i$  определить вероятности переходов  $p_{ij}$  – кажется еще более неразрешимой из-за общей необратимости функциональных связей 16 переменных:

$$P^* = f(p_{11}, p_{12}, \dots, p_{44}), i \in \{1, \dots, 4\}.$$

Таким образом, нам следует, с одной стороны, достаточно упростить вероятности внутренних переходов, с другой стороны, сохранить дефиницию диалектических преобразований, которые особым образом регулируют хаотичное движение по пространству возможностей  $D_2 - \bar{D}_2$ . Можно было бы назвать такое движение *случайным диалектическим блужданием* по аналогии с терминологией броуновского движения.

Рассмотрим один из возможных экспериментов, совокупно измеряющий вероятности переходов. Переведем исследуемую систему в состояние первого *диалектического уровня*  $A - B$ , то есть  $A_1 - A_2$ , и после первой же трансформации состояния зафиксируем переход согласно: диалектическому *объединению* в состояние  $AB = A_3$  или в состояние  $BA = A_4$ , а также условно недиалектическому преобразованию, сохраняющему уровень  $A_1 - A_2$ . При этом нам безразлично, в каком именно состоянии –  $A = A_1$  или  $B = A_2$  – система находилась или оказалась. Действительно, для диалектического *объединения* необходимы оба диалектически *противоположных* объекта предыдущего слоя  $A$  и  $B$ . Система должна быть развита относительно данных состояний для самой возможности перехода на новый диалектический уровень. С какого именно состояния происходит

непосредственный переход в марковском процессе, конструктивно уже не является принципиальным из-за независимости предельных вероятностей от начальной стадии.

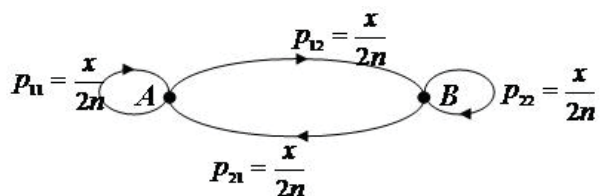
Произведем серию из независимых таких наблюдений, в результате чего получим:

- $x$  – количество недиалектических ответов системы;
- $y$  – количество диалектических объединений в  $AB$ ;
- $z$  – количество диалектических объединений в  $BA$ ,

где  $n = x + y + z$ . Для определенности далее будем считать, что  $z \leq y$ , в противном случае переобозначим наоборот объекты  $AB$  и  $BA$  для выполнения этого условия.

Будем моделировать вероятности переходов, исходя из следующих ниже принципов диалектических преобразований и смысла измеренных чисел  $\{x, y, z\}$ .

Слой  $D_1$  содержит пару  $A_1 - A_2$ , имеет симметричные *диалектические стагнации* и симметричное *обращение*, доля таких состояний  $\frac{x}{n}$ . Нагружаем морфизмы соответствующими симметричными вероятностями переходов:

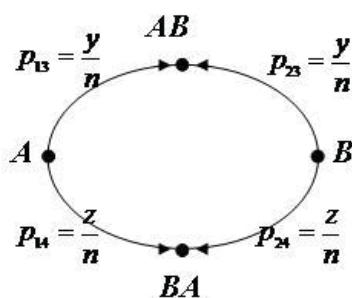


Можно показать, что итоговые предельные вероятности не зависят от распределения доли  $\frac{x}{n}$  по морфизмам *стагнации* и *обращения*. Здесь мы выбрали симметричный случай, следуя логике безразличия в паре  $A_1 - A_2$ .

Диалектическое *объединение* пары  $A_1 - A_2$  в объект  $A_3 = AB$  имеет долю  $\frac{y}{n}$ , а в объект  $A_4 = BA$  имеет долю  $\frac{z}{n}$ , причем вес объектов  $A$

Н.Е. Веракса, С.А. Зададаев

и  $B$  одинаков в силу изначальной симметрии слоя  $D_1$ . Следовательно, соответствующие вероятности принимают значения:



Действительно, распределение вероятностей переходов по морфизмам *объединения* выводится посредством формулы полной вероятности. Так, например, для *объединения* в  $AB$  получим:

$$P(D_1 \rightarrow AB) = P(A \rightarrow AB|A)P(A) + P(B \rightarrow AB|B)P(B) = p \frac{1}{2} + p \frac{1}{2} = p.$$

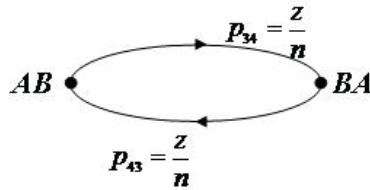
Учитывая, что  $P(D_1 \rightarrow AB) = \frac{y}{n}$ , приходим к выражению  $p = \frac{y}{n}$ . Аналогично доказывается и распределение вероятностей для объекта  $BA$ .

Слой  $D_2$  содержит пару  $A_3 - A_4$  и, вообще говоря, имеет несимметричные *диалектические стагнации*. Мы трактуем структуру  $D_2$  как диалектическое *развитие* от слоя  $D_1$  к слою  $D_2$ . В этой связи если система склонна к объединению, то менее склонна к распаду, и наоборот. Это позволяет нам считать задержки в объектах и пропорциональными вероятностям перехода в них с нижнего уровня. Таким образом, примем вероятности единичных морфизмов для объекта  $AB$  как  $p_{33} = \frac{y}{n}$ , а для объекта  $BA$  соответственно  $p_{44} = \frac{z}{n}$ :

$$p_{33} = \frac{y}{n} \quad \text{AB} \quad p_{44} = \frac{z}{n} \quad \text{BA}$$

Перейдем к моделированию вероятностей перехода, формирующих диалектическое *обращение* в слое  $D_2$ . Здесь можно рассматривать различные представления о несимметричности изоморфизмов. Остановимся на максимально возможном симметричном обращении объектов  $AB$  и  $BA$ , не домысливая поведение системы за гранью измеренных чисел.

Принцип построения *обращения* слоя  $D_2$  не должен отличаться от использованных выше рассуждений относительно слоя  $D_1$ , в котором вероятности *обращения* были выбраны симметричными и равными *стагнациям* объектов  $A$  и  $B$ . Учитывая, что по обозначению объект  $BA$  наблюдался не чаще объекта  $AB$  ( $z \leq y$ ), выберем в качестве вероятностей  $p_{34} = p_{43}$  долю единичного морфизма объекта  $BA$  в силу  $\min \left\{ \frac{y}{n}, \frac{z}{n} \right\} = \frac{z}{n}$ :



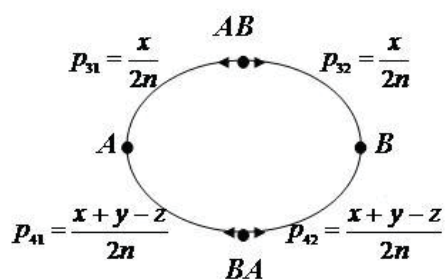
Оставшиеся вероятности переходов, отвечающие диалектическому *опосредствованию*, теперь нетрудно вычислить как обратные к найденным выше:

$$P(AB \rightarrow D_1) = 1 - P(AB \rightarrow AB) - P(AB \rightarrow BA) = 1 - \frac{y}{n} - \frac{z}{n} = \frac{x}{n},$$

$$P(BA \rightarrow D_1) = 1 - P(BA \rightarrow BA) - P(BA \rightarrow AB) = 1 - \frac{z}{n} - \frac{z}{n} = \frac{x + y - z}{n}.$$

Далее аналогично, применим формулу полной вероятности и окончательно получим:

Н.Е. Веракса, С.А. Зададаев



Выпишем матрицу  $A$  полученных вероятностей переходов:

$$A(x, y, z) = \begin{pmatrix} \frac{x}{2n} & \frac{x}{2n} & \frac{y}{n} & \frac{z}{n} \\ \frac{x}{2n} & \frac{x}{2n} & \frac{y}{n} & \frac{z}{n} \\ \frac{x+y-z}{2n} & \frac{x+y-z}{2n} & \frac{z}{n} & \frac{z}{n} \end{pmatrix}.$$

Для удобства введем вспомогательную матрицу  $C = nA^T$ :

$$C(x, y, z) = \begin{pmatrix} x/2 & x/2 & x/2 & (x+y-z)/2 \\ x/2 & x/2 & x/2 & (x+y-z)/2 \\ y & y & y & z \\ z & z & z & z \end{pmatrix}.$$

Подставим в матричное уравнение задачи для предельных вероятностей матрицу  $C$ :

$$AT(P^*)^T = (P^*)^T \Leftrightarrow \frac{1}{n} C^T(P^*)^T = (P^*)^T \Leftrightarrow C^T(P^*)^T = n(P^*)^T.$$

Таким образом, для матрицы  $C$  получаем задачу на определение собственных векторов, отвечающих собственному значению  $\lambda = n$ .



Заметим, что сумма каждого столбца матрицы  $C = nA^T$  должна быть теперь равна не единице, а числу  $n$ , что, в свою очередь, означает  $\lambda A = n$ , и соответствующий вектор Фробениуса  $X_A$  является решением уравнения для  $C$ . Из теории собственных чисел и векторов для матриц следует, что для первоначальной системы с матрицей  $A$  решением также будет вектор Фробениуса  $X_A$  матрицы  $C$ ; а следовательно, строка искомым предельных вероятностей состояний будут задаваться

$$P^* = (X_A)^T.$$

В отличие от примера движения по циклу полученная матрица не обладает одинаковой суммой каждой строки. Здесь уже требуется решать саму задачу на вектор Фробениуса. Опуская громоздкие выкладки, выпишем нормированный на единичную вероятность итоговый ответ:

$$X_A = \begin{pmatrix} P_1^* \\ P_2^* \\ P_3^* \\ P_4^* \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \frac{xy + xz + yz + x^2 - z^2}{4xy + 4xz + 4yz + 2x^2 + 2y^2 + 2z^2} \\ \frac{xy + xz + yz + x^2 - z^2}{4xy + 4xz + 4yz + 2x^2 + 2y^2 + 2z^2} \\ \frac{xy + y^2 + z^2}{2xy + 2xz + 2yz + x^2 + y^2 + z^2} \\ \frac{z}{x + y + z} \end{pmatrix}.$$

Будем называть найденные предельные вероятности в ограничениях построенной модели:  $W$ -мерой структуры  $D_2$  и обозначать:

$$P^* = (X_A)^T = (P_1^*, P_2^*, P_3^*, P_4^*)^{Def} = W(x, y, z).$$

### **$W$ -мера как количественная мера развития структуры $D_2$**

Вернемся к исходным отправлениям, когда нам было удобно считать объекты структуры  $D_2$  в качестве состояний системы. Строка состояния системы, выраженная в предельных вероятностях  $W(x, y, z)$ , по сути, может быть интерпретирована с позиций статистического определения вероятности. А именно, вероятность наступления какого-либо события  $G$  – это доля данного события

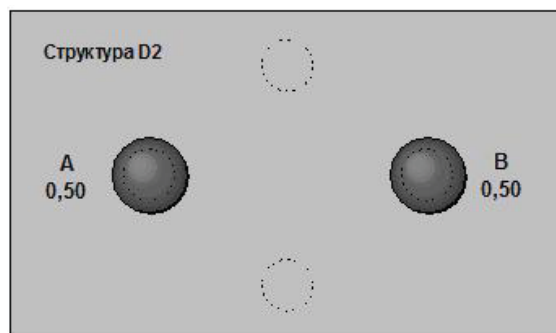
Н.Е. Веракса, С.А. Зададаев

среди всех возможных. Переформулируем смысл строки  $W(x, y, z)$ , отказавшись от интерпретации состояний:

$W(x, y, z)$  – **строка развития диалектической структуры, представляющая в своих четырех числовых координатах относительные доли развития объектов  $D_2$ .**

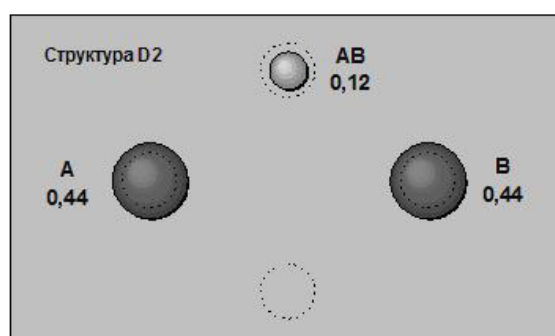
Если угодно, можно считать эти доли относительными массами объектов структуры или их линейными размерами. В качестве иллюстративного примера рассмотрим несколько виртуальных комбинаций наблюдаемых  $\{x, y, z\}$  и соответствующую им  $W$ -меру  $D_2$ .

Пусть измеренные 10 переходов абсолютно недиалектичны  $\{x, y, z\} = \{10; 0; 0\}$ . Представим  $W$ -меру категории  $D_2$  графически, где координаты вектора развития  $W(10; 0; 0) = (0,5; 0,5; 0; 0)$  показаны размерами четырех шаров. Для сравнения там же отобразим пунктиром случай равномерного развития  $W(2\beta, \beta, \beta) = (0,25; 0,25; 0,25; 0,25)$ :

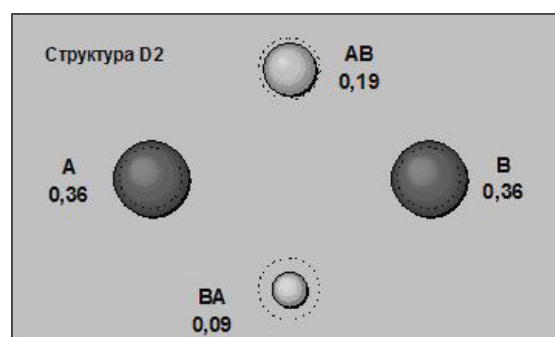


Здесь и далее следует особо оговорить отсутствие (неразвитость) каких-либо объектов категории  $D_2$ . С точки зрения диалектики вопросов не остается: нет диалектических трансформаций – нет и новых объектов. С позиции теоремы Маркова матрица переходов достаточно разрежена нулями – не все вершины достижимы, теорема не имеет универсальной силы. Действительно, если задать начальное состояние системы на объекте второго неразвитого слоя, то фактически задача не должна иметь решения. Однако в наших рассуждениях мы опирались на старт системы с развитого *a priori* уровня  $D_1$ , что позволяет считать полученные предельные вероятности вполне естественными. Ясно, что при этом недостижимые объекты аналитически получили нулевой  $W$ -вес. В этой связи можно заметить, что алгебра оказалась диалектичнее анализа.

Рассмотрим далее комбинацию  $\{x, y, z\} = \{30; 4; 0\}$ , что соответствует вектору состояний системы  $W(30; 4; 0) = (0,44; 0,44; 0,12; 0)$  и графику структуры:



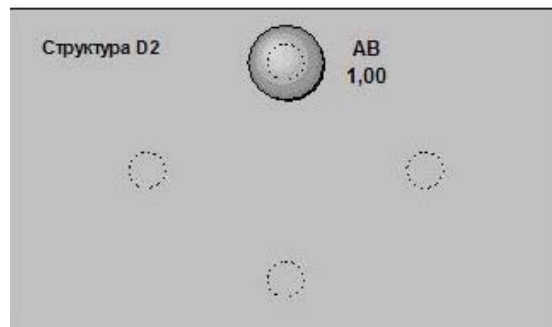
Логика примеров очевидна:  $\{x, y, z\} = \{25; 7; 3\}$   $W(25; 7; 3) = (0,36; 0,36; 0,19; 0,09)$ .



Построенная в работе  $W$ -мера развития диалектической структуры  $D_2$  является вполне адекватным количественным инструментом анализа.

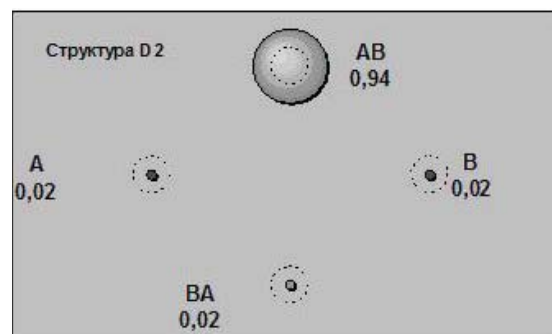
Видимым ограничением  $W$ -меры является неприменимость модели в тех, можно сказать, экстремальных случаях, когда слой  $D_1$  оказывается неразвит. Например, строка развития  $W(0, \beta, 0) = (0; 0, 1, 0)$  противоречит исходным позициям эксперимента в части фиксации начального состояния в первом слое  $D_1$ , который в ответе как раз и исключен:

Н.Е. Веракса, С.А. Зададаев

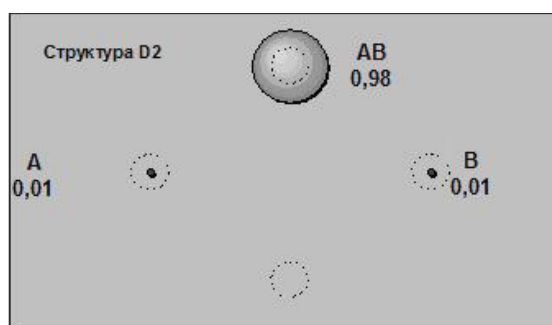


Однако если вместо  $z=0$  или вместо  $x=0$  поставить сколь угодно малое, но ненулевое число, то модель уже справляется:

а)  $W(0; 50; 1) = (0,02; 0,02; 0,94; 0,02)$ :



б)  $W(1; 50; 0) = (0,01; 0,01; 0,98; 0)$ :



С другой стороны, в таких предельных состояниях и нет ничего противоестественного. Действительно, в ряде примеров, стартовав с первого слоя, система достоверно не вернется обратно, подобно любому необратимому процессу.

Таким образом,  $W$ -мера может рассматриваться в качестве количественной характеристики любого развития объектов диалектической структуры  $D_2$  в модели симметричного слоя  $D_1$  и несимметричного слоя  $D_2$ .

Отметим, что строка состояния  $(P_1^*, P_2^*, P_3^*, P_4^*)^{Def} = W(x, y, z)$  является элементом 4-мерного пространства, лежащем в двумерной гиперплоскости. Нетрудно видеть, что одна свободная переменная неизбежно теряется на условие нормировки вектора вероятностей. Потеря же второй переменной связана с искусственным уравновешиванием диалектических ролей объектов  $A$  и  $B$  первого слоя  $D_1$ . Последнее допущение не является принципиальным в подобном моделировании, а выражает определенные трудности экспериментального определения частот диалектических переходов.

## Заключение

Исследование развития диалектического мышления сопряжено с рядом трудностей. Одна из них обусловлена тем, что содержательно всякий мыслительный акт неповторим. Поэтому возникает необходимость поиска тождественных оснований при решении различных диалектических задач. В качестве таких оснований выступают отношения противоположности, в которые вступают элементы различных ситуаций. Диалектическое мышление в этом случае можно рассматривать как процесс оперирования этими отношениями. В этом процессе всегда есть содержательные и структурные компоненты. Само диалектическое мышление предстает как движение в ортогональных направлениях: от содержания к структуре, в пространстве структуры, от структуры к содержанию и в пространстве содержания.

Оценить развитие диалектического мышления оказывается возможным через оценку развития диалектической структуры мышления. При этом мы полагаем, что структура диалектического мышления отличается от структуры других форм мышления. Для оценки развития структуры необходимо разработать соответствующую математическую модель. Она была представлена в виде категории  $D_2$ . Однако количественная оценка развития структуры

Н.Е. Веракса, С.А. Зададаев

также представляла сложность, поскольку необходимо было найти такие показатели, которые бы допускали количественную оценку этой структуры. В связи с этим был использован аппарат цепей Маркова. В пользу его применения говорило два обстоятельства. Во-первых, в психологии уже существуют попытки использования марковских цепей для анализа образного содержания, во-вторых, диалектические структуры отражают возможные преобразования ситуации. Таким образом, одному из нас удалось сконструировать показатель, позволяющий количественно оценить развитие структуры диалектического мышления у конкретного субъекта. В качестве такого показателя выступила  $W$ -мера. Особенность этого показателя заключается в том, что он позволяет оценивать развитие структуры динамических явлений, что открывает новые возможности в изучении психологии диалектического мышления и других многопараметрических процессов.

#### Примечания

- <sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. 5. М., 1983. С. 37.
- <sup>2</sup> *Альтшуллер Г.С.* Найти идею. Новосибирск, 1986.
- <sup>3</sup> Там же. С. 27.
- <sup>4</sup> *Ощепков П.К.* Жизнь и мечта. М., 1967. С. 53.
- <sup>5</sup> *Достоевский Ф.М.* Подросток. М., 1961. С. 483.
- <sup>6</sup> *Букур И., Делямур А.* Введение в теорию категорий и функторов. М.: Мир, 1972.
- <sup>7</sup> *Веракса Н.Е.* Диалектическое мышление. Уфа, 2006. 212 с.
- <sup>8</sup> *Веракса Н.Е., Зададаев С.А.* Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель. Диалектическое обучение. М., 2005.
- <sup>9</sup> *Веракса Н.Е.* Указ. соч.; *Веракса Н.Е., Зададаев С.А.* Указ. соч.
- <sup>10</sup> *Гнеденко Б.В.* Курс теории вероятностей. М., 1988. 448 с.
- <sup>11</sup> *Веракса Н.Е., Зададаев С.А.* Указ. соч.

## ЧЕЛОВЕК В ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВИТИЯ

---

Е.Е. Кравцова

### КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ НАТУРАЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ

Центральной идеей культурно-исторической теории Л.С. Выготского была идея о трансформации натуральных психических функций в высшие психические функции. При этом основное отличие натуральных психических функций от высших психических функций в том, что последние являются осознанными, опосредствованными и произвольными.

В статье обобщаются данные экспериментальных исследований, которые позволяют заключить, что центральные психологические новообразования литических периодов встраиваются в структуру центральных психических функций и тем самым обеспечивают их становление как высших психических функций.

*Ключевые слова:* центральное психологическое новообразование, центральная психическая функция, натуральные функции, высшие психические функции, воображение, эмоции, восприятие, речь.

Центральной идеей Л.С. Выготского, реализованной им в культурно-исторической концепции, была идея, связанная с трансформацией натуральных психических функций в высшие психические функции. При этом основное отличие натуральных психических функций и высших психических функций связано с их характеристиками – опосредствованием, произвольностью и осознанностью.

Проблема трансформации натуральных психических функций в высшие психические функции не является сугубо теоретической. Без ее решения невозможно ни построить обучение, ни сконструировать

ровать коррекцию, ни создать условия для полноценного психического и личностного развития в онтогенезе.

С одной стороны, идея трансформации натуральных психических функций в высшие психические функции, как и сама теория Л.С. Выготского, до сих пор вызывает горячие споры. При этом одни оппоненты обвиняют Л.С. Выготского в биологизаторстве и натурализме, тогда как другие видят недостатки культурно-исторической теории в приверженности ее автора к стану социологизаторов.

Основная причина и тех, и других обвинений связана, по нашему мнению, с отсутствием четкого описания механизмов становления высших психических функций или с непониманием того, как натуральные психические функции приобретают статус высших.

Сегодня никого не надо убеждать, что в начале развития ребенок не умеет управлять своими психическими процессами, и вполне справедливо утверждение о том, что не ребенок управляет своей памятью, вниманием, эмоциями, а память, эмоции и внимание, так же как и другие психические функции, управляют ребенком.

Постепенно человек обретает способность управлять своими психическими процессами, и они, по мнению Л.С. Выготского, обретают статус высших психических функций.

Однако этот процесс, опять-таки согласно мысли Л.С. Выготского, происходит не спонтанно, а требует особых условий. Так как обучение, согласно идее Л.С. Выготского, ведет за собой развитие, условия, способствующие становлению высших психических функций, обычно связывают с организацией обучения.

Именно поэтому, с нашей точки зрения, основное русло, в котором работают последователи, ученики и ученики учеников Л.С. Выготского, связано с образованием (обучением).

Если посмотреть на основные достижения в этой отрасли, то, пожалуй, можно выделить две основные идеи, которые, как позиционируют их авторы, основываются на идеях культурно-исторической теории.

*Первая* и, пожалуй, самая распространенная *идея* связана с проблемами интериоризации. Ребенок осваивает внешне представленную ему информацию в виде способов деятельности, алгоритмов решения задач и т. п., и они становятся психологическими средствами, при помощи которых он познает (продолжает познавать) окружающий его мир.

С одной стороны, с этим нельзя не согласиться. Однако, по мысли Л.С. Выготского, сама интериоризация должна помочь ребенку



(человеку), прежде всего, разобраться в себе самом. В этом контексте усваиваемые способы деятельности и алгоритмы решения задач обеспечивают изменения и уточнения в «Я»-концепции.

Таким образом, если понимать интериоризацию как перенос внешнего во внутреннее и видеть ее основную функцию в овладении знаниями, умениями и навыками, то она теряет свой культурно-исторический смысл. Культурно-исторические основы интериоризации обеспечивают **лично-ориентированный** характер обучения, ведущего к становлению и развитию образа «Я» (самосознания).

*Вторая идея* – в обучении, построенном на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского, касается так называемого развивающего обучения. При этом авторы, часто несмотря на кардинальные направления в подходах к организации этого обучения, подчеркивают, что развивающее обучение ориентировано не на актуальное развитие обучающихся, а на зону их ближайшего развития.

В контексте интересующей нас проблемы превращения натуральных психических функций в высшие психические функции реализация этой идеи означает, что в обучении, ориентированном на зону ближайшего развития (ЗБР), возникают механизмы становления высших психических функций.

Однако анализ направлений развивающего обучения позволяет усомниться не только в том, что такое обучение обеспечивает становление высших психических функций, но даже и в том, что оно обеспечивает развитие обучающегося.

Так, с точки зрения Л.С. Выготского, ЗБР хотя и характеризует потенциальное развитие человека, но является уже сформированной, сложившейся. Таким образом, с позиций Л.С. Выготского, обучение, ориентированное на ЗБР, никак не может быть названо развивающим. В лучшем случае это обучение позволяет трансформировать потенциальное развитие в актуальное развитие, или, пользуясь терминологией Л.С. Выготского, оно обеспечивает реализацию зоны ближайшего развития. При этом ребенок или взрослый с «маленькой» по величине ЗБР так и будет уступать тем, у кого ЗБР больше по величине. К тому же в этом подходе за рамками внимания исследователей остается вопрос о том, а что происходит с «новой» ЗБР, когда «старая» ЗБР стала содержанием актуального развития. С этим, как нам представляется, столкнулись некоторые представители одной из концепций развивающего обучения, указав, что сформированная в начальной школе учебная

Е.Е. Кравцова

деятельность оказывается при переходе в среднюю школу невос-  
требованной (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков).

Другая претензия к направлениям, в которых внимание иссле-  
дователей концентрируется на организации особого развивающего  
обучения, касается того, что в них остается без внимания вопрос о  
том, как это развивающее обучение влияет на становление высших  
психических функций. Конкретизация сказанного означает, что  
современные подходы к развивающему обучению не дают ответ на  
вопрос о том, как связано построение обучения, например, в младшем  
школьном возрасте со становлением высших психических функций  
в данном периоде. Наиболее известные подходы к развивающему  
обучению в младшем школьном возрасте, несмотря на противопо-  
ложное решение стратегии обучения детей (от наглядного к общему  
или от абстрактного к конкретному), оказываются одинаково бес-  
помощными в ответе на вопрос, как предложенное ими обучение  
обеспечивает становление высших психических функций. Вместе с  
тем без ответа на данный вопрос невозможно построить собственно  
развивающее обучение младших школьников.

Итак, ни интериоризация, ни построение развивающего обу-  
чения не позволяют даже приблизиться к вопросу о механизмах  
становления высших психических функций. Анализ работ Л.С. Вы-  
готского позволяет полагать, что трансформация натуральных пси-  
хических функций в высшие психические функции связана с более  
широкими основаниями.

Если следовать замечанию Л.С. Выготского о том, что старая  
психология не могла даже приблизиться к исследованию психоло-  
гии личности, так как не знала истории развития высших психи-  
ческих функций, то основания становления высших психических  
функций следует искать в закономерностях развития личности  
ребенка.

По мнению Л.С. Выготского, каждый возрастной период разви-  
тия личности характеризуется с помощью:

- центрального психологического новообразования;
- центральной психической функции;
- социальной ситуации развития.

А.Н. Леонтьев не только добавил в эту триаду понятие веду-  
щей деятельности, но сделал его сущностным при определении  
психологического возраста. При этом есть основания говорить, что  
таким образом современная психология во многом потеряла свои  
культурно-исторические основы. Так, признание понятия ведущей  
деятельности в качестве основополагающего понятия предполагает

деятельность в качестве основного механизма становления высших психических функций. Вместе с тем оказалось, что при определении мотива той или иной ведущей деятельности, самого психологического компонента деятельности существуют серьезные трудности. К примеру, Л.С. Славина определяет мотив игры как желание детей поиграть. В то же время есть убедительные основания, что игра детей детерминируется другими факторами. Аналогичным образом обстоит дело и с мотивом общения. Так, М.И. Лисина подчеркивала, что ребенок общается со сверстником, чтобы посмотреть на себя в зеркало. При этом исследования общения детей со сверстниками показывают, что ребенок не только не мотивирован познанием себя, но часто интенсивное общение ребенка со сверстниками ничего не меняет в его образе «Я». Аналогичным образом обстоит дело и с определением мотива учебной деятельности. С одной стороны, некоторые исследователи указывают на то, что мотив учения связан со способностью ребенка погружаться в материал. Вместе с тем часто концентрация внимания на материале оказывается фактором, мешающим обучению.

Потерей культурно-исторических основ можно объяснить и вторую проблему современной психологии развития, касающуюся механизма перехода одного периода психического развития к другому. Характеристика психологического возраста через понятие ведущей деятельности фактически оставляет за бортом внимания вопрос о том, как, например, ведущая учебная деятельность сменяет ведущую игровую деятельность. Так, к примеру, решая пресловутую проблему психологической готовности детей к школьному обучению, надо обосновать переход от ведущей игровой деятельности к ведущей учебной деятельности.

Решение этой проблемы, предложенное Е.Е. Сапоговой и В.В. Давыдовым, состоящее в том, что учебная деятельность сменяет игру, когда последняя исчерпывает себя, противоречит хотя бы тому, что большинство младших школьников продолжают с удовольствием играть. Помимо этого, учебная деятельность, становящаяся ведущей в младшем школьном возрасте, в своих начальных формах, по мнению В.В. Давыдова, существует в коллективно-распределенной форме, которая по форме очень похожа на игру.

Л.С. Выготский настоятельно подчеркивает, что самым существенным образованием возраста, концентрированно выражающим его особенности, является **возрастное психологическое новообразование**. Л.С. Выготский выделяет два вида возрастных новообразований – литическое и критическое. При этом Л.С. Выготский

Е.Е. Кравцова

считал, что если новообразования литического периода развиваются и даже тогда, когда сменяются другими новообразованиями, продолжают играть важную роль в развитии ребенка, то новообразования критических периодов уходят со сцены психического развития.

По мнению Л.С. Выготского, центральная психическая функция потому может быть названа центральной, что она находится в центре развития в том или ином психологическом возрасте. При этом ее центральный статус обеспечивает ей то, что к концу возраста она становится высшей психической функцией.

Социальная ситуация развития, как следует из текстов Л.С. Выготского, во многом определяется особенностями центрального психологического новообразования и центральной психической функции, а главное – общением, которым обеспечивается их развитие.

Сказанное позволяет искать механизмы трансформации натуральных психических функций в высшие психические функции в характеристиках психологического возраста, предложенных Л.С. Выготским.

Изучению культурно-исторических оснований трансформации натуральных психических функций в высшие психические функции были посвящены специальные исследования, в которых принимали участие дети раннего (с 2 до 3 лет), дошкольного (с 3 до 7 лет) и младшего школьного возраста (с 7 до 10 лет). При этом мы изучали, как восприятие и эмоции (центральные психические функции соответственно раннего и дошкольного периодов развития) обретают статус высших психических функций.

Изучение становления эмоций<sup>1</sup> как высшей психической функции мы начали с экспериментального изучения особенностей развития воображения в дошкольном возрасте.

В первой методике детям предлагалось по кусочку (пазлу) установить, от какой он картинки. При этом ему демонстрировалось 7 картинок с изображениями животных.

Во второй методике был изображен домик с крышей и трубой, рядом с домом собачья конура, перед домом небольшой огород, цветочная клумба, забор, пруд, около пруда растут деревья. По небу плывут облака, летают птицы. На каждом из перечисленных предметов нарисован кружок. Точно такие же по величине кружки с изображением кошки, собаки, девочки, груши, яблока, птицы, моркови, цветка предлагались ребенку. Его просили расположить кружки на картине посмешнее – не там, где они должны находиться,

Культурно-исторические основания трансформации натуральных... функций...

а расставить на другие места, причем главное, надо было подумать, почему тот или иной персонаж очутился там.

Третья методика, которую мы использовали для изучения воображения в дошкольном возрасте, представляла собой модифицированный вариант незаконченных предложений.

Четвертая методика, которую мы использовали, была методика «Несуществующее животное». При этом при оценке рисунков детей мы не ставили цели анализировать рисунок полностью по тесту. Нам важно было узнать, как ребенок придумает несуществующее животное, берет ли он форму уже известного существующего животного, путем перекомбинирования, т. е. с добавлением или убиранием каких-то частей, или придумывает что-то новое. А также какое название придумает несуществующему животному.

Наконец, последней пятой методикой была проективная методика «три желания» (Шванцара). Детям последовательно предлагались три ситуации:

1. Представить себя волшебником, производящим три Чуда «Для всех». /В предварительной беседе выяснялись представления ребенка о волшебнике/.

2. Вообразить себя всемогущим и выразить три своих заветных желания: «Для себя».

3. Представить себя в качестве всемогущего «Для другого». /Отождествить себя с самым близким взрослым и высказать три его заветных желания/.

Кроме принятия роли анализировалось содержание выражаемых желаний и комментариев по следующим параметрам: а) разнообразии желаний; б) содержание опосредствования; в) уровень социального опосредствования; г) уровень эмоциональной децентрации.

Уровень опосредствования определялся по степени учета социальных обстоятельств, личных возможностей и перспективы в выражаемых желаниях.

Под уровнем эмоциональной децентрации понималось то, насколько и как способен ребенок воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей.

На основании анализа вышеперечисленных методик нами были выделены следующие компоненты и уровни развития воображения.

*На первом уровне* воображение ребенка детерминировано предметной средой. Например, ребенок в первой методике берет самый большой кусочек и говорит: это кусочек от собачки. Здесь красное, и там красное, здесь фигура такая же, как и на картинке.

Было видно, что задание на воображение они пытаются выполнять в русле восприятия. И отнесение того или иного пазла к конкретной картинке, и аргументы ребенка показывают, что они еще детерминированы собственным восприятием, или, если воспользоваться терминологией Л.С. Выготского, оптическим полем.

Дело качественно меняется, когда экспериментатор убирал целые картинки. Дети меньше ориентировались на собственное оптическое поле, однако при выборе пазла и отнесении его к картинке точно так же руководствовались схожестью линий, форм и т. п.

*Второй уровень* воображения отличается тем, что находящиеся на нем дети уже руководствуются своим прошлым опытом. Так, к примеру, ребенок во второй методике сажает кошку на дерево и говорит: «У нас летом на даче кошка залезла на дерево и не смогла спуститься. Мой папа ставил лестницу и снимал ее».

Или в третьей методике дети рисуют несуществующее животное и комментируют: «Я видел мультик, там такой зверь всем помогал и был добрый».

*Третий уровень* развития воображения детей дошкольного возраста отличается тем, что ребенок оказывается независим от предметной среды и прошлого опыта. Можно сказать, что у него возникает особая надситуативная внутренняя позиция.

Такие дети, к примеру, так оканчивают предложенный им рассказ (предложение): «Мне приснился удивительный сон. Как будто я превратилась в принцессу сказочного царства и живу во дворце. Во дворце было много комнат. В одной комнате жили сказочные цветы и деревья, в другой комнате стояла большая волшебная лодочка-качели. Я села на эту лодочку и поплыла по воздуху. Еще в одной комнате жили разные птицы и цветной попугай. Была еще одна комната с большим бассейном. В этой комнате жила русалочка. Я поиграла с ней, поплавала в бассейне, покатала ее на лодочке. Мы с ней очень подружились. А когда я проснулась, это оказалось только сном».

При рисовании несуществующего животного дети, как правило, компилировали части разных животных. Такими же компилирующими, состоящими из разных частей были и названия животных.

Итак, на основании полученных результатов мы пришли к выводу о том, что можно выделить три компонента воображения – предметную среду, прошлый опыт и надситуативную внутреннюю позицию. Последняя, внутренняя позиция является центральным компонентом воображения, но воображение характеризуется всеми выделенными компонентами в совокупности. Однако разные

уровни воображения (в дошкольном возрасте их выделилось три) детерминируются разными компонентами воображения. Так, дети младшего дошкольного возраста способны занять надситуативную позицию только при соответствующей предметной среде, дети среднего дошкольного возраста могут создать воображаемую ситуацию при адекватной рефлексии их опыта. И только дети старшего дошкольного возраста оказываются независимыми от реальной действительности (настоящей и прошлой) в том смысле, что оказываются способными занять соответствующую позицию воображения.

Дальнейшее исследование того, как эмоции становятся высшими психическими функциями, мы посвятили изучению произвольности эмоциональных процессов в дошкольном возрасте. С этой целью использовался специально составленный опросник для родителей, в котором мы по-разному моделировали ситуацию чтения ребенку книги. Помимо этого, мы использовали методики: «Нарисуй страшное», «Мое настроение», «Назови по фотографиям, в каких ситуациях у тебя бывает такое лицо».

Анализ полученных результатов позволил нам выявить логику развития эмоций в дошкольном возрасте. Рассмотрим их на примере ситуации чтения.

Российские дети, как правило, очень любят ситуацию, когда взрослые читают им, даже тогда, когда дети сами умеют читать. Обнаружилось, что эта любовь качественно меняется на протяжении дошкольного возраста.

Так, *на первой стадии* детям в общем все равно, что им читают и читают ли вообще. Главное, что они выделяют в этой ситуации, это их тесный контакт со взрослым. Они близко прижимаются к нему, садятся на колени и т. п. Изменение книжки (сказки), чтение или рассказ, разговор или молчание ничего не меняют в отношении детей. Все сказанное позволяет говорить, что эмоции еще тесно вплетены в общение ребенка со взрослым. При этом эмоции ребенка еще не осознаются им и не управляются. К примеру, ребенок может огорчаться, бояться, сердиться и т. п., но не догадается, сесть ко взрослому на колени или попросить его сесть рядом.

*На второй стадии* дети уже ориентированы на чтение, при этом самым главным для них является выбор сказки. Дети очень протестуют, когда взрослый, устав читать одну и ту же сказку, предлагает почитать другую. Более того, многие родители отмечают, что ребенок любит не просто чтение одной и той же сказки, но сказку, напечатанную в конкретной книге. Так, некоторые родители и педагоги

отмечали, что любимая ситуация совместного чтения вызывала резкую негативную реакцию ребенка тогда, когда брали другую книжку с этой сказкой, мотивируя, что эта книга более новая, что в ней иные новые картинки и т. п. Ребенок предпочитает любимую сказку в любимой книге с любимыми рисунками и т. п. Все это позволяет говорить о предметном характере эмоций.

Эта стадия связана с некоторым новым качеством эмоций. Так, конечно, ребенок еще не умеет ими управлять, но в некоторой степени они начинают предвосхищать действие. Так, ребенок несет любимую книгу, или отказывается садиться ко взрослому на колени до тех пор, пока тот не возьмет любимую сказку.

*Третья стадия* развития эмоций детей дошкольного возраста может быть названа *ситуативной*. Ребенок сидит перед телевизором и говорит: «Больше не будет мультиков, больше не будет мультиков». На замечание мамы, что следует выключить телевизор или просто пойти гулять, ребенок говорит: «Я вчера так же говорил, так показали целых три фильма».

Он любит уже не конкретную сказку, а сборник сказок. При этом он даже любит искать в новой книге знакомые сказки. На этой стадии развития эмоций у детей возникает интерес к тому, кто придумал эту сказку, какие еще сказки, книги написал автор, есть ли у книги продолжение, снят ли по ней фильм и т. п. Анализ особенностей эмоций позволяет говорить, что их ситуативность непосредственно связана с их прошлым опытом.

Представляется, что именно эта стадия развития эмоций имеет непосредственное отношение к выделенному Л.С. Выготским обобщению переживаний, характеризующих вхождение ребенка в кризис семи лет. Ребенок получает возможность, с одной стороны, провоцировать (конструировать) ситуации, которые вызывали у него положительные эмоции, или, наоборот, избегать ситуаций, которые вызвали у него отрицательные эмоции.

Последняя, четвертая стадия развития эмоций, обнаруженная нами у детей младшего школьного возраста, позволяет говорить о том, что ребенок выходит за рамки ситуации и может посмотреть на нее из «точки во вне» (К. Левин). Ребенок любит не книгу или сказку, а саму ситуацию, когда с близким взрослым можно посидеть вместе, вместе посмеяться или погрузиться над сказкой или поговорить с ним по душам и т. п. Внешне она напоминает первую стадию развития эмоций. Ее кардинальное отличие в том, что теперь ребенок вполне способен управлять собственными эмоциями. Он конструирует соответствующие ситуации, он в случае необхо-



Культурно-исторические основания трансформации натуральных... функций...

димости может подождать, когда взрослый, к примеру, освободится, он даже может представить соответствующую ситуацию в уме и испытать от нее настоящие эмоции, как от реальной ситуации.

Анализ становления произвольности эмоциональных процессов свидетельствует, что на последней, выделенной нами стадии развития эмоций они приобретают статус высших психических функций.

При сопоставлении развития воображения и эмоций у детей дошкольного возраста обнаружилось, что сначала воображение выделяется в самостоятельную психическую функцию, начинает детерминироваться соответствующими компонентами, а затем и эмоции приобретают соответствующий характер. Иными словами, воображение опережает развитие эмоций и во многом определяет их характер. При этом эмоции, приобретая определенные черты (предметность, прошлый опыт и надситуативную позицию) воображения, постепенно становятся высшими психическими функциями.

Итак, согласно полученным данным психологическим основанием становления эмоций как высшей психической функции является **включение воображения в эмоциональные процессы**. Именно воображение обеспечивает возникновение «предвосхищающих эмоций» (А.В. Запорожец) или «обобщение переживания» (Л.С. Выготский).

При изучении становления восприятия как высшей психической функции мы ориентировались на воображение, учитывая известное высказывание К. Маркса, на которое часто ссылался Л.С. Выготский, о том, что ключ к анатомии обезьяны лежит в анатомии человека<sup>2</sup>.

Этому также способствовало указание Л.С. Выготского на воображаемую или мнимую ситуацию, являющуюся критерием и показателем игры. Как было выявлено при изучении воображения, оно возникает как переосмысление реальной действительности. Иными словами, первые уровни воображения предполагают, что ребенок воспринимает реальную действительность (то, что Л.С. Выготский называет оптическим полем) и затем вкладывает в свое восприятие (конструирует) иной смысл.

При изучении развития восприятия в раннем возрасте мы использовали методику Л.С. Выготского. Ребенку предлагалась кукла, которая сидела перед ним. Взрослый просил малыша вслед за собой повторить фразу «Кукла стоит».

Оказалось, что выполнить это задание не просто не только для детей раннего возраста, но также для некоторых детей дошкольно-

го возраста. Анализ полученных результатов позволяет выделить некоторые стадии развития восприятия в раннем возрасте.

*На первой стадии* детям не понятна инструкция взрослого, они ее не принимают. Они смотрят на куклу и говорят «кукла стоит».

*На второй стадии дети* также не справляются с заданием, правда, теперь они не просто говорят «кукла стоит», ориентируясь на собственное восприятие, но пытаются всячески оправдать свое высказывание. «Она не может стоять», «У нее нет туфелек» и т. п. Высказывания детей свидетельствуют о том, что они в своих высказываниях хоть и не выходят за рамки своего непосредственного восприятия, однако ориентированы на инструкцию взрослого.

Дети, находящиеся на *третьей стадии* развития восприятия, с одной стороны, ведут себя так же, как и дети предыдущей группы, однако они выражают свое отношение к заданию, предложенному взрослым. «Нет. Не скажу. Кукла Маша не стоит, она сидит», «Ты что, не видишь, кукла Маша стоит. Так сказать нельзя».

Те дети, которых мы отнесли к *четвертой стадии* развития восприятия в раннем возрасте, как правило, молчали. При этом некоторые из них что-то шептали. Создавалось такое впечатление, что они не могут еще выполнить инструкцию, но и нарушить ее не хотят. Так, девочка после долгого молчания говорит: «Я так сказать не могу. Меня Дениска еще не научил». Или мальчик тоже после долгого молчания: «Я пойду спрошу у Наталии Витальевны, как надо так сказать».

Дети, находящиеся на *пятой стадии* развития восприятия, справились с предложенным заданием, правда, при определенных условиях. «Можно пойду в другую комнату, там скажу». Выходит из группы в другую комнату, через некоторое время возвращается и говорит, что он так сказал там. Долго упрашиваю ребенка сказать в этой комнате. Закрывает глаза: «Кукла Маша стоит».

Дети на *шестой стадии* развития восприятия выполняли задание взрослого частично, они могли произнести только глагол, но и то делали это с видимым усилием, понижая голос до шепота, хотя до этого разговаривали совершенно обычным голосом. После произнесения глагола менялось эмоциональное состояние детей: они как будто пугались произнесенного слова, испуганно глядели на взрослого, но не опускали глаза.

На *седьмой стадии* развития восприятия дети справились с заданием взрослого. Они спокойно говорили «кукла стоит», что свидетельствует о том, что они научились справляться с собственным восприятием, научились управлять им.

Наконец, на *восьмой стадии* развития восприятия дети не просто справились с заданием взрослого, но всячески подчеркивали, что действительность отличается от того, что от них просит взрослый. Иногда дети, отнесенные нами к этой группе, демонстрировали, что они понимают неправильность сказанного предложения, но делают это из-за отношений со взрослым.

Полученные данные в общем совпадают с описанными Л.С. Выготским особенностями развития воображения и свидетельствуют о том, что «воображаемый мир» или «воображаемая ситуация» возникает у ребенка параллельно наглядной ситуации и на первых порах эта реальная ситуация мешает проявлению и реализации детского воображения.

Это позволяет сделать два важных вывода. Первый вывод касается того, что возникновение воображения как центрального психологического новообразования дошкольного возраста непосредственно связано с особенностями развития в предыдущем возрасте, и в частности с центральной психической функцией раннего возраста.

Второй вывод связан с тем, что возникновение истоков воображения, проявляющееся в постепенной независимости ребенка от реального (оптического) поля, означает становление восприятия как высшей психической функции.

Поиски механизмов становления восприятия как высшей психической функции мы начали с исследования особенностей речи детей раннего возраста.

Ребенку предлагалась коробка, в которой крышка имела стеклянную вставку, что давало возможность видеть все игрушки, находящиеся в коробке. При этом ему говорилось о том, что коробка заколдована и крышечка не откроется и игрушки достать нельзя, если он придумает, как играть в эти игрушки (находящиеся в коробочке), то она расколдуется и крышечка откроется.

Затем коробочка открывалась и велось наблюдение за деятельностью детей.

Другой методикой, позволяющей судить о развитии речи детей раннего возраста, была методика, связанная со способностью детей понимать и самостоятельно конструировать речь при показе жеста. (Детям показывали, как чистят зубы, причесываются, едят, пьют. У детей просили, чтобы они показали, как кошка пьет молоко, как играют в футбол и забивают мяч, как прыгает большой и маленькие мячики, как будем куклу укладывать спать...)

По характеру выполнения задания дети поделились на следующие группы.

**Дети первой группы** внимательно с интересом смотрят на взрослого, на просьбу рассказать о том, что он делает, – молчат, пожимают плечами, ничего не отвечают. На предложение показать, как они будут выполнять то или иное действие, – молчат, также не предпринимают никаких действий.

**Дети второй группы** сначала так же воспринимали задание, как и дети первой группы, но после предложения показать, как они причесываются, чистят зубы, дети выполняли это задание, затем отвечали и на показ взрослого. На предложение показать какие-то действия животных взрослый получал отказ. То же самое касается и действий с куклой.

**Дети третьей группы** отличались большей активностью, они отвечали на все вопросы взрослого, показывали действия с предметами и изображали животных. На предложение взрослого показать, как они будут укладывать куклу спать, у детей происходило отождествление куклы с собой. Они закрывали глаза, качали головой, показывая, что они укачивают куклу, ложились на пол, если нет рядом детской кровати. Если в момент проведения эксперимента находились в спальне, то эти дети ложились на кровать.

**Дети четвертой группы** в своем поведении были похожи на детей предыдущей группы, разница наблюдалась при выполнении задания с куклой. У детей этой группы не было полного отождествления с куклой, а наблюдалось лишь частичное отождествление.

**Дети пятой группы** отвечают на все предложения взрослого активным изображением и показами. В действиях с куклой дети этой группы на словах объясняют, как они будут ее укладывать спать.

Анализ механизмов способности к выделению ключевых действий позволяет нам предположить, что они связаны с особенностями восприятия ребенка. Ребенок, который, каждый день причесываясь расческой или чистя зубы зубной щеткой, не в состоянии показать действия без наличия этих предметов, скорее всего воспринимает эти каждодневные ситуации отдельно и не обобщает их.

У ребенка, который легко воспроизводит «ключевые действия» без реальных предметов, произошло «обобщение восприятия».

Если попытаться проанализировать поведение детей, способных к выделению ключевого действия, то можно сказать, что они сумели обобщить свои отдельные ощущения и теперь обрели способность управлять собственным восприятием. При этом управление восприятием у детей этого возраста связано с тем, что они способны воспринимать то, чего нет на самом деле – специфические действия над волосами – как причесывание, движения руки

вверх и вниз над полом как игру в мяч и т. п. Однако у них еще ключевые действия полностью не вербализовались. Это означает то, что такие дети, конечно, могут сопровождать свои действия речью или звуками, имитирующими какую-то деятельность, но заменить, использовать речь без этих действий они еще не способны.

Сопоставление развития речи и восприятия детей раннего возраста позволяет обнаружить картину, аналогичную взаимосвязи эмоций и воображения в дошкольном возрасте. Речь в своем развитии опережает воображение и постепенно встраивается в его структуру. При этом речь меняет характер восприятия ребенка и делает его менее зависимым от оптического поля. Обретение независимости от собственного восприятия позволяет ребенку овладеть (управлять) собственным восприятием. А это, в свою очередь, обеспечивает возникновение высшей психической функции восприятия.

Итак, полученные экспериментальные данные и их анализ позволяют нам говорить о закономерностях становления высших психических функций. Центральное психологическое новообразование входит в структуру центральной психической функции и опосредствует его. Натуральное восприятие или натуральные эмоции неразрывно связаны с их субъектом. По мере становления высших психических функций речь начинает опосредствовать восприятие в раннем возрасте, а воображение – эмоции в дошкольном возрасте. Они как бы становятся между субъектом и его центральной психической функцией.

Однако центральные психологические новообразования сами развиваются, и каждая новая стадия в их развитии обеспечивает новую стадию в развитии высших психических функций. К примеру, надситуативная позиция воображения в дошкольном возрасте обеспечивает интеллектуализацию аффекта, являющуюся, по мнению Л.С. Выготского, новообразованием кризиса семи лет.

В критические возраста логика взаимодействия центральной психической функции и центрального психологического новообразования кардинальным образом меняется. Теперь уже центральная психическая функция, выступающая как высшая психическая функция, выступает психологическим средством по отношению к центральному психологическому новообразованию предыдущего периода. Это позволяет центральному психологическому новообразованию предыдущего периода приобрести статус высшей психической функции. Так, к примеру, управление собственным восприятием ведет к возникновению нового цен-

Е.Е. Кравцова

трального психологического новообразования – воображения, а способность детей дошкольного возраста управлять своими эмоциями приводит к тому, что ребенок начинает управлять собственным воображением. Оно перестает носить отчетливо смысловой характер и обеспечивает переход к конструктивному воображению, обеспечивающему психологическую и личностную готовность к школьному обучению.

---

Примечания

- <sup>1</sup> Исследование проводилось совместно с А.А. Усипбаевой.
- <sup>2</sup> Исследование проводилось совместно с Н.В. Разиной.

Г.А. Мишина

## К ПРОБЛЕМЕ ГЕНЕЗИСА ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

В статье рассмотрены понятия «высшие психические функции», «психологическое средство», представлен анализ теоретических и экспериментальных исследований, направленных на изучение ВПФ. Выдвинут тезис о речи как основном психологическом средстве, способствующем трансформации натуральных функций в высшие. Выделены общие и специфические характеристики речи как психологического средства.

*Ключевые слова:* высшие психические функции, генезис, речь как психологическое средство.

Проблема высших психических функций (далее – ВПФ), впервые выделенная Л.С. Выготским в самостоятельную и получившая наибольшее развернутое обоснование в его работе «История развития высших психических функций», и до сегодняшнего дня является не до конца разработанной.

Л.С. Выготский, говоря о психических функциях (а шире – линиях развития), разделил их на натуральные (естественные, элементарные, природные) и культурные (высшие). К первым были отнесены психические процессы, для которых характерна временная связь, устанавливающаяся благодаря совпадению двух раздражителей, одновременно воздействующих на организм. Ко вторым отнесены психические процессы, для которых характерна временная связь, создающаяся самим человеком с помощью искусственного сочетания стимулов. В дальнейшем учениками и последователями Л.С. Выготского (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым,

А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, П.Я. Гальпериным и другими) понятие «высшие психические функции» было дополнено. Так, А.Р. Лурия, исследуя механизмы формирования психических функций, отмечал: «...Сложные формы психической деятельности, известные под названием высших психических функций, представляют собой сложные функциональные системы, опирающиеся на совместную работу отдельных – иногда далеко расположенных – участков мозга, каждый из которых выполняет свою, достаточно специфическую роль, внося в осуществление всей функциональной системы свой, специфический для него вклад»<sup>1</sup>.

С.Л. Рубинштейн указывал: «Сущность психического развития заключается в развитии все новых форм действенного и познавательного отражения действительности: переход к высшей ступени всегда выражается в расширяющейся возможности познавательного и действенного проникновения в действительность. Это проникновение во внешнее объективное бытие неразрывно связано как с оборотной своей стороной с развитием внутреннего психического плана деятельности. В этом проявляется первая существенная общая тенденция психического развития...»<sup>2</sup>.

К элементарным были отнесены психические процессы, осуществляющиеся без опосредования знаками, возникающие как результат эволюции и направленные лишь на приспособление к внешней среде (Л.С. Выготский, М. Коул и другие).

Многие ученые не разделяли такой точки зрения, считая выделение натуральных функций уходом к натурализму от социального, за что и критиковали Л.С. Выготского. В качестве аргумента за такое выделение Л.С. Выготский приводил примеры дизонтогенеза: «...при распаде высших психических функций... в первую очередь уничтожается связь символических и натуральных функций, вследствие чего происходит отщепление ряда натуральных процессов, которые начинают функционировать по примитивным законам как более или менее самостоятельные психологические структуры...»<sup>3</sup>. Однако это только часть проблемы. По мнению ряда исследователей, наряду с прижизненно формирующимися психическими функциями (как раз и называемыми натуральными) возможно выделение и биологически обусловленных функций, т. е. тех, которые являются врожденными (например, элементарная чувствительность, элементарная мнемическая способность, базальные аффективные механизмы и т. д.) (Г.Г. Кравцов, О.С. Никольская и другие). Имеющиеся данные изучения поведения животных, сходства некоторых процессов, наблюдаемых как у животных, так



и человека (особенно на ранних этапах развития), примеры детей-маугли позволяют косвенно подтвердить возможность такого выделения.

Культурные же психические функции отличаются от врожденных и натуральных тем, что человек может управлять ими осознанно, т. е. в данном случае мы говорим о произвольности высших психических функций.

К последним Л.С. Выготским были отнесены «словесное мышление, логическая память, образование понятий, произвольное внимание, воля и другие». При этом основным условием происхождения, развития и изменения психических функций является социум, культура («она видоизменяет деятельность психических функций»). Высшие психические функции получают свое развитие только в процессе деятельности, взаимодействия людей. И Выготский, и Пиаже указывали, что на начальном этапе психические функции имеют форму внешних процессов, постепенно превращаясь во внутренние. Высшая психическая функция «представляет собой переход от социального к индивидуальному поведению путем интериоризации внешних социальных форм поведения» (Е.Е. Сапогова).

Отсюда и выделенные стадии развития ВПФ: первоначально как интерпсихические (внешние) функции, далее как внутренние (интрапсихические), т. е. от развернутого характера через создание внешних опорных средств в процессе деятельности во внутренние «умственные навыки»<sup>4</sup>. И это не только процесс количественных, но, в первую очередь, качественных изменений (они становятся более обобщенными, сокращаются).

На примере ряда психических функций (внимания, памяти) были выделены стадии в развитии культурного поведения. Стоит указать на то, что о наличии двух линий в развитии психических функций говорили и другие исследователи, например Т. Рибо, Э. Титченер и другие. Они выделяли произвольное, естественное, первичное внимание и произвольное, искусственное, вторичное внимание. Экспериментальное изучение развития внимания, проведенное Л.С. Выготским и его учениками, позволило определить следующие ступени в его развитии: примитивное (натуральное), наивно-психологическое, внешне опосредованное, внутренне опосредованное.

На сегодняшний день всеми исследователями выделяются такие черты, присущие высшим психическим функциям, как сложность, социальность, системность, произвольность и опосредованность

(Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина и другие).

Сложность заключается в структуре данных функций, связях как внутри высшей психической функции, так и с другими функциями, во взаимозаменяемости составляющих. При этом исследователи указывали, что это не застывшее «образование»: «в процессе онтогенеза происходит не только дальнейшее развитие этих функциональных систем, но и изменение мозговой организации»<sup>5</sup>.

Помимо сложности и социальности высшие психические функции характеризуются произвольностью – человек целенаправленно действует, изменяет поведение, сознательно управляет не только внешними, но и внутренними процессами, что и отличает его от примитивного человека. «Можно сказать, что идея высших психических функций исходит из представления о формировании и развитии волевых механизмов в человеке»<sup>6</sup>.

И если источник развития таких функций (общество, социум) не вызывает споров, то сам процесс формирования ВПФ до конца не изучен. Можно говорить о том, что наблюдаются расхождения в выделении наиболее существенной характеристики ВПФ. Дискуссионным до настоящего времени является и вопрос о развитии высших психических функций: они развиваются симультанно с натуральными психическими функциями или дискретно – постепенно «вырастая», «сменяя» их. Сам Выготский указывал, что «обе системы (натуральная и культурная) развиваются одновременно и совместно», и «вся трудность проблемы развития ВПФ ребенка заключается в том, что обе линии в онтогенезе слиты, реально образуют единый, хотя и сложный процесс» (Л.С. Выготский). По мнению Г.Г. Кравцова, воля как высшая психическая функция изначально является таковой.

Проблема ВПФ рассматривается в парадигме процесса культурного развития ребенка, а также проблемы поведения. Высшие психические функции рассматриваются в культурно-исторической теории именно как высшая форма поведения, отличающаяся от элементарного созданием и употреблением искусственных стимулов в качестве вспомогательных средств для овладения собственными реакциями. ВПФ представляет активную форму личности в ее проявлениях. Говоря о высших психических функциях, Л.С. Выготский указывал, что «...мы ставим эти функции в иное отношение к личности, чем примитивные психологические функции...»<sup>7</sup>.

Таким образом, центральным моментом культурно-исторической теории является именно то, что психическое развитие

происходит в процессе превращения натуральных (элементарных) психических функций в культурные (высшие). Этот механизм трансформации Л.С. Выготский связывал с процессом опосредования. «...Применение вспомогательных средств, переход к опосредующей деятельности в корне перестраивает всю психическую операцию, наподобие того, как применение орудия видоизменяет естественную деятельность органов и безмерно расширяет систему активности психических функций. То и другое вместе мы обозначаем термином высшая психическая функция или высшее поведение...» (Л.С. Выготский)<sup>8</sup>.

Следует указать, что проблема не определялась как новая для XX в. Опосредование являлось предметом ряда исследований, и первоначально в философии – в работах Ф. Бэкона, И. Канта, Г. Гегеля, Д. Дьюи и других. Более того, идея опосредования напрямую связывалась с идеей орудийности. Современные авторы, продолжая традиции, также обращаются к опосредованию и орудийности. Так, Ч.Х. Джадд говорил об орудиях, изобретенных человеком, как мощном факторе, определяющем ход цивилизованной жизни. А. Бергсон указывает, что «интеллект – это способность изготавливать искусственные объекты, в особенности орудия изготовления орудий, и неограниченно варьировать способы их изготовления. М. Коул рассматривает обсуждаемую идею через понятие «артефакт», который «есть некий аспект материального мира, преобразованный по ходу истории его включения в целенаправленную человеческую деятельность»<sup>9</sup>. При этом психолог отмечает, что по своей природе артефакты могут быть как понятийными, идеальными, так и материальными, соглашаясь с концептуальным подходом Э.В. Ильенкова.

В культурно-исторической теории выделяются орудия труда и знаки, под которыми понимается «всякий, искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным» (Выготский). Л.С. Выготский указывал, что у обоих орудий есть общее (аналогия) – это их опосредующая функция, но оба они не могут считаться равнозначными или равновеликими по выполняемой ими функции: «существеннейшим отличием знака от орудия и основой реального расхождения обеих линий является различная направленность того и другого. Орудие служит проводником воздействия человека на объект его деятельности, оно направлено вовне, оно должно вызывать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак

ничего не изменяет в объекте психологической операции, но он есть средство психологического воздействия на поведение – чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь. Обе деятельности столь различны, что и природа применяемых средств не может быть одной и той же в обоих случаях» (Л.С. Выготский)<sup>10</sup>.

Указанное выше позволяет говорить о том, что до сих пор на ряд вопросов, касающихся проблемы опосредования, использования знаков, еще не найдено определенных ответов. Например, какова природа средств; что еще, кроме слова, может рассматриваться в качестве знаков-средств; есть ли различие между знаком и знаком, являющимся средством (Г.Г. Кравцов).

В последнее время интерес ряда исследователей, работающих в русле идей Л.С. Выготского, связан с разработкой содержания такого понятия, как «психологическое средство» (Г.Г. Кравцов, О.И. Мотков, Т.Н. Котова, Л.Г. Кравцов и другие). «Психологические средства отличаются от любых других средств тем, что они занимают особое место в структуре целенаправленного действия, а именно, входят в состав способа действия и находятся между субъектом и предметом действия. Психологические средства включены в психические функции и процессы, то есть принадлежат внутренней, субъективной стороне действительности» (Г.Г. Кравцов)<sup>11</sup>. «Психологические средства – это изначальные и прижизненно формирующиеся психические функции и образования, служащие организации оптимального поведения по осуществлению потребностей, желаний и целей личности живого существа» (О.И. Мотков)<sup>12</sup>.

Если исходить из семантического значения данного понятия («то, что служит какой-либо цели, необходимо для достижения, осуществления чего-либо»), то обнаружится его вспомогательная функция, т. е. средство всегда находится «между», а также включено в действенное отношение, что подразумевает конечную точку движения – цель. Стремление к цели предполагает наличие активности, движения, действенного отношения к действительности. В начале этого движения стоит субъект, который из-за неудовлетворения наличным состоянием стремится изменить его, обращаясь к будущему, что, собственно, порождает цель. Чтобы ее достичь, необходимо нечто находящееся между самим субъектом и целью, с помощью которого возможно ее достижение. Это есть действие. Субъектом целенаправленного действия становятся, т. е. можно говорить, что до некоторых пор ребенок не является субъектом действия. Отсюда можно предположить, что должен быть ряд

условий, благодаря которым происходит это становление. И этот вопрос требует своего изучения.

Возвращаясь к действию, следует обратиться к теории деятельности, получившей наиболее полное освещение в трудах А.Н. Леонтьева. Согласно этому подходу единицей психологического анализа, единицей деятельности рассматривается само действие, характеризующееся той целью, на достижение которой направлено. При этом следует понимать, что «одно и то же действие может осуществляться разными операциями, и, наоборот, одними и теми же операциями могут осуществляться иногда разные действия. Это объясняется тем, что, в то время как действие определяется целью, операция зависит от условий, в которых эта цель дана... Говоря более точно, операция определяется задачей, то есть целью, заданной в условиях, требующих определенного способа действия» (А.Н. Леонтьев)<sup>13</sup>.

Обращает на себя внимание несовпадение понятия «действие» и понятия «операция». А.Н. Леонтьев говорил о том, что выделить операции возможно уже на стадии перцептивной психики, а несовпадение действия с деятельностью характеризует уровень человеческого сознания.

Также важным является и указание на то, что действие предполагает способ и те средства, с помощью которых оно осуществляется. И ими определяется внутреннее содержание действия. По А.Н. Леонтьеву, способ тождествен с системой операций, ведущих к достижению цели («Под операцией мы разумеем способ выполнения действия». – *А.Н. Леонтьев*). И что еще более важно, средство, оторванное от реального действия, является «овеществленной абстракцией». И это применимо как к орудиям, так и знакам. Таким образом, средства существуют только внутри определенного способа действия в единстве с соответствующими операциями. А.Н. Леонтьев говорил об этом следующим образом: «Орудие есть вместе с тем общественный предмет, то есть предмет, имеющий определенный способ употребления, который общественно выработан в процессе коллективного труда и который закреплен за ним. Например, топор, когда мы рассматриваем его как орудие, а не просто как физическое тело, это не только две соединенных между собой части, – та часть, которую мы называем топорщиком, и та, которая собственно является рабочей частью. Это вместе с тем тот общественно выработанный способ действия, те трудовые операции, которые материально оформлены, как бы кристаллизованы в нем. Поэтому-то владеть орудием – значит не просто обладать им,

но это значит владеть тем способом действия, материальным средством осуществления которого оно является» (А.Н. Леонтьев). Однако при этом в деятельностном подходе главной и определяющей является все-таки цель (по А.Н. Леонтьеву, предмет психологии понимается как внутренняя, субъективно-смысловая сторона деятельности), а способу не придается такого значения. При этом если известно только что-то одно, либо цель, либо способ, то действие будет только указанным, но не определенным. И в этом моменте наблюдается расхождение теории А.Н. Леонтьева и культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, согласно которой важность способа действия является принципиальным моментом.

Таким образом, можно выделить следующие особенности средства, в том числе и психологического – подчиненность: «сама функция “быть средством” по определению указывает на служебную, подчиненную роль предмета-средства или процесса-средства по отношению к какому-то другому управляющему предмету или процессу» (О.И. Мотков, 2007)<sup>14</sup>.

Другой особенностью (признаком) средства является его частичная осознанность и слитность с действующим субъектом (П.Я. Гальперин) – «та часть средства, которая является собственно рабочей и обращена к предмету, обычно осознается. Благодаря этому все “среднее звено” действия, т. е. способ, в состав которого включено средство, остается подконтрольным сознанию, а осуществляемое действие в целом сознательно управляемым» (Г.Г. Кравцов). Важным является указание именно на частичную осознанность, иначе бы мы имели дело не с действиями, а рефлексам, физиологическими движениями. Однако если средство начинает осознаваться, оно из средства трансформируется в предмет внимания субъекта. Таким образом, средство осознается только в той части, которая непосредственно воздействует на предмет (Г.Г. Кравцов).

Таким образом, средства-орудия и психологические средства объединяются подчиненностью и частичной осознанностью. И это общее позволяет отчасти объяснить природу и сущность последних.

Орудия имеют в своем строении две части – ту, которая воздействует на объект, и другую, обращенную к тому, кто им управляет (то есть субъекту). Их назначение будет различным. При этом часть, направленная на субъект, «учитывает» в своем строении тот способ использования, который наиболее удобным образом подходит для данного действия. Этому способу человек обучается через другого человека, именно так происходит процесс формирования

орудийных действий. Но основной частью у орудия будет та, которая направлена на объект, в ней будут заключены сущностные характеристики орудия-средства. Некоторая общность (указанная выше) психологического средства и средства-орудия позволяет провести аналогию в строении первого. Так, взяв знак, а именно – слово, как одно из основных психологических средств, возможно говорить о том, что смысл и значение (присущие слову основные характеристики) являются теми двумя частями, которые и составляют сущность «психологического средства». Смысл – это часть, направленная на самого субъекта, а значение – на объект, другого человека. Л.С. Выготский рассматривал значение как общеупотребительную, фиксированную зону смысла, а последний определял через отношение части к целому.

А.Н. Леонтьев в этом вопросе расходился с таким взглядом и искал решение данной проблемы сквозь призму деятельностного подхода – смысл следует связывать с понятием действия, как мы указывали выше, являющегося основной единицей психологического анализа, единицей деятельности. Согласно А.Н. Леонтьеву действие однозначно определяется целью, а та или иная конкретная деятельность столь же однозначно задается своим предметом, получающим в этом случае статус мотива деятельности. Смысл действия есть отношение мотива к цели – такова формула А.Н. Леонтьева (Г.Г. Кравцов). По А.Н. Леонтьеву, выделяется два значения – психологическое и лингвистическое. Значение является «идеальной формой существования предметного мира и личностного смысла, выражающего отношение субъекта к осознаваемым объективным явлениям». Именно личностный смысл является психологическим значением, которое выражается не только словесными, но и несловесными средствами. Данный подход был развернут в исследовании А.П. Стеценко<sup>15</sup>, направленном на изучение развития значений (вербальных и авербальных) через систему операциональных и предметных значений. Операциональное значение (определяющееся как когнитивный компонент) слито со структурой действия и объединяет в себе обобщение и общение. Предметное значение, обобщая свойства и отношения между предметами, связано с усвоением социального опыта, представленного в сенсорных эталонах.

Смысл и значение, только взятые вместе, позволяют рассматривать слово как психологическое средство. Аналогия с орудиями-средствами и обозначение в них основной частью ту, которая направлена на объект, позволяет поставить вопрос: а что в структуре слова можно считать основной частью – смысл или значение?

Для ответа рассмотрим случаи, когда возможно говорить о том, что слово, имея значение, тем не менее не имеет смысла (в случаях патологии, например, умственной отсталости так называемые речевые штампы). С другой стороны, слово, имея смысл, тем не менее не понимается другими людьми (из-за отсутствия общеупотребительного значения), т. е. не имеет значения (пример автономной речи). Однако стоит обратить внимание на одну деталь: в последнем случае слово не имеет смысла для незнакомых взрослых, а в ситуационном контексте близкие взрослые ребенка понимают то, что хотел он передать. На наш взгляд, мы можем говорить о том, что первоначально ребенок овладевает смыслом слова, так как не владеет еще языковыми средствами, позволяющими этот смысл передавать через «понятное взрослому звучание». Подтверждение этому мы находим и в исследовании, проведенном Т.В. Ахутиной и Т.Н. Наумовой<sup>16</sup>. Этими авторами смысл определялся как значение, зависящее от контекста (т. е. то, что имеет отношение к субъекту), как «ведущий компонент в строении внутренней речи». Указывалось, что смысловой синтаксис на ранних этапах развития речи ребенка организует и глубинную (семантическую), и поверхностную (фазическую) структуры высказывания, которые в этом периоде не расчленены. Полученными данными авторы доказали, что смысловой синтаксис предшествует семантическому. На наш взгляд, основным, важным и наиболее существенным в слове как психологическом средстве является именно смысл, та часть, которая обращена к субъекту. И в этом кардинальное отличие знака (именно слова) от орудия-средства.

А чем же психологические средства (орудия и знаки, в первую очередь слово) различаются? Обращаясь к нашей проблеме, следует указать, что в первую очередь психологическое средство (отличаясь от средства-орудия) существует только в составе способа действия, а не самостоятельно. Г.Г. Кравцов указывает, что «психологические средства осознаются в момент их использования только частичным образом, а именно, в той части, где средство обращено к предмету действия. В зоне ясного сознания находятся именно предмет действия и воздействующая на него грань средства. Цель действия очень часто отодвигается на второй план и даже иногда может потеряться». Относительно психологического средства это значит, что, совершая действие, мы отчетливо осознаем тот знак, которым воздействуем на предмет или человека, которому адресовано слово. Благодаря этому действие остается сознательно управляемым. Все это позволяет говорить о том, что психологическое средство не



только направлено «внутри» (в отличие от орудия-средства), но в первую очередь входит во внутренний состав психической функции. То есть средство принадлежит субъекту, в то же время имеет объективное существование.

Второй отличительной особенностью является структурная (наиболее существенной в структуре психологического средства является часть, направленная на самого субъекта).

Третьей отличительной особенностью (признаком) психологического средства от средства-орудия является включенность в иные отношения бытия: возникает в субъект-субъектных отношениях.

Главная функция психологического средства, по мнению исследователей, заключается в том, что оно позволяет овладеть ситуацией.

Возвращаясь к первоначальному аспекту – а именно трансформации натуральных психических функций в культурные, мы встали перед необходимостью определения из такого многообразия средств основных, тех, которые в наибольшей мере способствуют овладению собственным поведением, соответственно и трансформации натуральных психических процессов в высшие.

Можно говорить о том, что существует ряд психологических средств, главная функция которых заключается в том, что они позволяют человеку овладеть ситуацией, сделать ее подконтрольной сознанию. Исходя из такого понимания, речь может быть отнесена именно к психологическим средствам, с помощью которых человек первоначально изменяет свое поведение, а затем учится управлять своими психическими процессами.

Выше мы указывали на ряд исследований (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и другие), целью которых являлось изучение понятия «опосредование» и этапов формирования памяти и мышления как высших психических функций. Было показано, что именно благодаря включению слова в действие структура функции претерпевала качественное изменение.

В последнее время появились работы, в которых данный аспект был рассмотрен и на других функциях (Е.Л. Бережковская, Н.В. Разина и другие).

Для доказательства нашего тезиса о речи как основном средстве, способствующем трансформации натуральных функций в высшие, обратимся еще к одному положению теории Л.С. Выготского. А именно о том, что наибольшее несовпадение в развитии элементарных и культурных психических функций происходит в случаях патологии. «Случаи нарушенного развития позволяют

Г.А. Мишина

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» (Л.С. Выготский). Рассматривая нарушенное развитие, можно детально и «более отчетливо, подробно» увидеть то, что в норме оказывается практически «незаметным». В этих низких темпах развития А.Н. Леонтьев увидел большое преимущество для психолога-исследователя, получающего возможность «как бы с помощью замедленной киносъемки» проследить начало формирования психики, зарегистрировать факторы, решающим образом определяющие этот процесс.

Результаты психологических исследований (И.Л. Баскакова, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, М.П. Иванова, Б. Инельдер, В.И. Лубовский, Е.Н. Марциновская, А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев и другие) показали, что высшие психические функции оказываются наиболее несформированными при интеллектуальной недостаточности (на фоне относительной сохранности элементарных). Имеющиеся исследования показывают, что «установление во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом (например, в случае опосредствованного запоминания) у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительные» (И.Т. Власенко).

Роль речи в формировании психических процессов явилась предметом пристального внимания и изучения А.Р. Лурии, Ф.Я. Юдович, О.С. Виноградовой, сделавших вывод о том, что абсолютная доминантность смысловых систем (выше мы указывали на смысл как наиболее важную составляющую часть в психологическом средстве), присущая нормальному развитию, не характерна в случаях умственной отсталости, более того, напрямую зависит от степени снижения интеллекта.

Таким образом, теоретический и экспериментальный материал позволяет утверждать, что речь является тем основным психологическим средством, с помощью которого происходит трансформация натуральной психики в культурную (высшую).

#### Примечания

<sup>1</sup> Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956.

К проблеме генезиса высших психических функций

- <sup>2</sup> *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.
- <sup>3</sup> *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Он же. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
- <sup>4</sup> Там же.
- <sup>5</sup> *Лурия А.Р., Юдович Ф.Я.* Указ. соч.
- <sup>6</sup> *Андрienко Е.В.* К вопросу о проблемах развития высших психических функций в процессе воспитания и обучения // Педагог. 1999. № 6.
- <sup>7</sup> *Выготский Л.С.* Указ. соч.
- <sup>8</sup> Там же.
- <sup>9</sup> *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
- <sup>10</sup> *Выготский Л.С.* Указ. соч.
- <sup>11</sup> *Кравцов Г.Г.* Высшие психические функции в онтогенезе // Материалы 17-й конф. ЕЕСЕРА. Прага, 2007.
- <sup>12</sup> *Мотков О.И.* Природа личности: сущность, структура и развитие. М., 2007.
- <sup>13</sup> *Леонтьев А.Н.* Собр. соч. Т. 1. М., 1983.
- <sup>14</sup> *Мотков О.И.* Указ. соч.
- <sup>15</sup> *Стеценко А.П.* Психологическая структура значения и ее развитие в онтогенезе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
- <sup>16</sup> *Ахутина Т.В., Наумова Т.Н.* Смысловой и семантический синтаксис: детская речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. М., 1983. С. 196–208.

А.М. Прихожан

## ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Изучались особенности копинг-стратегий подростков 14–16 лет – воспитанников детского дома (94 чел.) и учащихся массовой школы (107 чел.). Обнаружено, что по параметру активности/пассивности копинг-стратегий воспитанники детского дома не отличаются от своих сверстников. Отличия проявляются в узости репертуара копинг-стратегий воспитанников детского дома. В отличие от данных Н.А. Сирота, В.М. Ялтонского в этой группе выявлена слабая представленность манипулятивных стратегий, что противоречит имеющимся в литературе данным (ср.: Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, 1993). Ставится проблема соотношения социальной оценки применяемых копинг-стратегий и их конструктивности/деструктивности в рамках индивидуального опыта.

*Ключевые слова:* копинг, подросток, подход к изучению совладающего поведения с позиции активности/пассивности личности, воспитанники детского дома, обедненная среда, конструктивность/деструктивность копинг-стратегий, роль предпочитаемых копинг-стратегий в формировании субъективного опыта.

При всем многообразии теорий и подходов, используемых в психологии развития, их допускается разделить на две большие группы, которые условно можно обозначить как «реактивную» и «активную». Основное различие между этими подходами состоит, в частности, в том, куда на временной шкале помещается детерминанта текущего поведения – в прошлое или будущее. Известно, что важнейшей особенностью проявления активности личности является предвосхищение вероятного и потребного будущего.

---

© Прихожан А.М., 2012

Использование принципа реактивности как объяснительного в научном исследовании базируется, как известно, на идеях Р. Декарта, позже закрепившихся в идеях бихевиоризма. Активность, напротив, предполагает направленность в будущее.

В понимании активности личности мы исходим из позиции Л.И. Божович: «Личность, достигшая полного развития, характеризуется наличием собственных взглядов и отношений, делающих человека относительно устойчивым и независимым от ситуативных воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является особая форма ее активности, связанная с наличием иерархического строения мотивационной сферы; человек, достигший такого уровня психического развития, способен действовать не только следуя непосредственным побуждениям, но в соответствии с сознательно поставленными целями и принятыми намерениями. Иными словами, для личности становится характерной активная, а не “реактивная” форма поведения. При таком понимании личность трактуется как целостная психологическая система, возникающая в процессе жизни человека и выполняющая определенную функцию в его взаимоотношениях с окружающей средой»<sup>1</sup>. Очевидно, что Л.И. Божович, говоря об активности личности, имела в виду не только и даже не столько активность поведения, сколько представление об активном, а не реактивном субъекте.

Активность личности как саморегулирующейся системы включает выбор, принятие решений, осуществляемых как на сознательном, так и на неосознанном, по сути, автоматизированном уровне. Это ставит исследовательскую задачу определения функций личностной активности и средовых эффордансов (субъективных моделей среды. – Дж. Гибсон<sup>2</sup>) в создании субъективного опыта, и особенно истории его формирования. Значительный интерес в этой связи представляет изучение стратегий копинг-поведения, одной из важнейших характеристик которых является их активный или пассивный характер. Использование стратегий первого рода предполагает деятельное воздействие на ситуацию для ее изменения, перестройки ради достижения цели. Использование вторых – избегание, уход от решения, отказ от цели.

В проведенном нами ранее совместно с Н.Н. Толстых исследовании детей, воспитывающихся в образовательном учреждении для детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей, было установлено, что одной из важнейших особенностей развития воспитанников этих учреждений является развитие у них реактивных форм поведения, деятельности, способствующих пассивной адап-

А.М. Прихожан

тации к условиям детского дома. Было показано, что преодоление этой реактивности является одним из важнейших направлений, позволяющих обеспечить полноценное личностное развитие таких детей и подростков<sup>3</sup>.

В этой связи можно полагать, что изучение копинг-поведения у воспитанников детского дома позволит получить значимые результаты по интересующей нас проблеме активности/пассивности копинг-стратегий и их роли в формировании субъективного опыта.

Изучение особенностей совладания с трудными ситуациями подростков, воспитывающихся в детском доме, имеет, безусловно, и практическое значение. Современная жизнь выдвигает особые требования к способности личности самостоятельно ставить жизненные цели и достигать, действовать в трудных условиях, часто вопреки возможностям, непосредственно предоставляемым ситуацией. Это делает развитие совладающего поведения одним из важнейших направлений работы психолога по развитию личности воспитанников. Такая работа, естественно, должна базироваться на исследовательских данных об особенностях копинг-стратегий и использования копинг-ресурсов воспитанников закрытых детских учреждений.

Этому вопросу и было посвящено наше исследование. В нем приняли участие 94 воспитанника учреждений для детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей – 42 девушки и 52 юноши в возрасте 14–16 лет. Полученные результаты сопоставлялись с данными по выборке массовой школы – 107 подростков того же возраста – 53 девушки и 54 юноши.

Для изучения особенностей копинг-поведения использовались копинг-тест С. Хобфолла (SACS)<sup>4</sup>. Для целей исследования применялась русскоязычная версия теста Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой<sup>5</sup>, адаптированная нами для работы с подростками. Методика прошла стандартную проверку и показала достаточную валидность и диагностическую надежность. Для получения дополнительного материала копинг-тест дополнялся следующим заданием: «Назови два любых способа поведения в трудной ситуации и приведи примеры из своей жизни или жизни твоих сверстников». Кроме того, использовалась проективная проба «Посоветуй другу» (Д. Хамблин, 1986<sup>6</sup>), для анализа которой использовалась также модель копинг-стратегий С. Хобфола.

Выбор для исследования многоосевой модели копинг-поведения С. Хобфола был обусловлен тем, что она непосредствен-

но направлена на выявление активных и пассивных стратегий преодоления. Помимо этого, она содержит два других биполярных конструкта – просоциальность/асоциальность и непосредственность/опосредованность копинг-стратегий, а также интегративный показатель конструктивности используемых стратегий.

Копинг-тест проводился коллективно, проективная проба – индивидуально.

Представим общие результаты работы, сфокусировав основное внимание в соответствии с темой статьи на особенностях копинг-стратегий воспитанников детского дома. Достоверность различий между группами определялась для количественных показателей – по критерию Манна-Уитни, для качественных – по t-критерию Стьюдента в модификации для качественных признаков. Далее анализируются только статистически достоверные различия со степенью вероятности не ниже 0,5.

Прежде всего необходимо отметить, что и у воспитанников детского дома, и у учащихся школы результаты пробы и копинг-теста существенно различаются. В обеих группах они проявляются как в количестве, так и в содержании названных стратегий, но проявляются по-разному.

Результаты изучения особенностей совладания с трудными ситуациями по тесту С. Хобфола в каждой из групп представлены в табл. 1. Гендерные различия в данной работе не рассматриваются.

Проанализируем полученные результаты. Прежде всего, остановимся на характеристике размаха по каждому показателю. Данные таблицы свидетельствуют о значительно большей вариативности степени выраженности копинг-стратегий у школьников по сравнению с воспитанниками интерната, что указывает на значительную индивидуальную вариативность показателей первой группы: по семи из девяти показателей результаты испытуемых этой группы охватывают практически весь диапазон оси. В группе воспитанников интерната подобный результат встречается лишь в трех стратегиях – «Импульсивные действия» и «Вступление в социальный контакт» – в этих случаях их результаты аналогичны данным группы школьников, – а также «Поиск социальной поддержки», который в группе школьников сосредоточен преимущественно в диапазоне высоких показателей, указывающих на значительное предпочтение этой стратегии.

Таблица 1

Предпочтение копинг-стратегий в группах подростков – воспитанников детского дома и учащихся массовой школы  
(средние показатели М – медиана,  
max – min – характеристика размаха)

Копинг-стратегии		Средние показатели – по группам (М/max – min)		Достоверность различий
Название стратегии	Ось модели С. Хобфолла	Воспитанники детского дома (94 чел.)	Школьники (107 чел.)	
Активные действия по разрешению ситуации (ассертивные)	Активность	22,5/ 20–30	21,5/ 9–28	–
Избегание	Пассивность	23,5/ 21–28	27,0/ 22–30	*
Осторожные действия	Пассивность	19,0/ 18–26	12,5/ 6–29	*
Поиск социальной поддержки	Просоциальность	14,0/ 7–25	28,0/ 23–30	*
Вступление в социальный контакт	Просоциальность	12,5/ 7–22	19,5/ 11–30	*
Асоциальные действия	Асоциальность	15,5/ 12–21	16,0/ 8–30	–
Агрессивные действия	Асоциальность	10,0/ 7–15	17,0/ 7–28	*
Импульсивные действия	Непосредственность	19,5/ 16–30	20,0/ 14–30	–
Манипулятивные действия	Опосредованность	9,5/ 6–15	25,0/ 17–30	*



Таким образом, первое, что мы можем зафиксировать – сравнительно большая однородность предпочтения стратегий совладания у воспитанников интерната, что указывает на недостаточную выраженность индивидуальных различий копинг-поведения, что в целом соответствует об определенном «сглаживании» индивидуально-личностных различий, их унификации у детей, растущих в условиях детских учреждений закрытого типа.

Тем больший интерес представляет, с нашей точки зрения, анализ тех совладающих стратегий, по которым получен наибольший разброс. Однако прежде чем перейти к их рассмотрению, необходимо проанализировать различия между группами по степени выраженности копинг-стратегий, охарактеризовав их уровень в каждой из групп.

Основываясь на представленных в табл. 1 данных, можно констатировать различия в предпочтениях стратегий совладающего поведения у школьников и воспитанников детского дома. Представленные ниже пункты шкалы даются в нашей редакции.

Рассмотрим сначала стратегии, относящиеся к оси «Активность/пассивность». Таких стратегий три. Охарактеризуем каждую из них подробнее.

Стратегия «Активные (ассертивные) действия по разрешению ситуации – единственная, отнесенная С. Хобфоллом к полюсу активности. В нее входят такие пункты шкалы, как «Ты никогда не сдаешься в трудных ситуациях» (1), «Когда кто-то из близких поступает с тобой несправедливо, ты стараешься не показывать свою обиду (10), «Ты считаешь, что в трудных ситуациях надо действовать самостоятельно, а не ждать помощи от других (19), «Тебе трудно сказать «нет», когда от тебя что-то требуют или о чем-нибудь просят» (28) и др. Из содержания пунктов ясно, что к указанной стратегии относятся такие формы поведения и переживаний, которые не просто характеризуют уверенность в себе, продуктивную способность к самоутверждению, к спокойной и твердой защите своих интересов, своей позиции с учетом мнений других людей (что следует из названия стратегии – ассертивные действия), но скорее характеризуют то, что в социальной психологии принято относить к показателям самоэффективности. Напомним, что А. Бандура определяет самоэффективность как «убеждения человека относительно его способности управлять событиями, воздействующими на его жизнь»<sup>7</sup>. Человек с высоким уровнем самоэффективности воспринимает проблемы, трудные ситуации не как непреодолимые препятствия, а как вызов, дающий ему возможность проверить и

подтвердить свои способности справляться с трудностями. Отметим, что самоэффективность в работах по копинг-поведению обычно рассматривается не как стратегия совладания, а как его ресурс.

Материалы табл. 1 свидетельствуют, что по этому показателю данные обеих групп близки и находятся в средне-верхней части шкалы. При этом, однако, в группе школьников разброс данных достаточно велик и включает и низкие, и средние, и высокие показатели. В группе воспитанников детского дома диапазон данных существенно уже и охватывает средне-высокие и высокие показатели.

Таким образом, подростки из закрытых детских учреждений не только демонстрируют высокий уровень предпочтения активной стратегии, но и почти единодушно оценивают себя как людей с хорошими показателями самоэффективности.

Полюс «Пассивность» представляют две стратегии – «Избегание» и «Осторожные действия». По показателям выраженности этих стратегий различия между группами достоверны. Стратегия «Избегание» раскрывается через такие пункты шкалы, как «Обычно ты откладываешь решение проблемы, надеясь, что она разрешится сама (6), «Иногда ты готов заняться чем угодно, лишь бы не думать о том, как справиться с возникшими неприятностями (15), «Ты обычно избегаешь ситуаций, которые требуют от тебя напряжения всех сил и за последствия которых ты должен отвечать» (42) и др. Эта стратегия большинством авторов оценивается как пассивная и неконструктивная. Вместе с тем существует точка зрения, что «Избегание, уход» – стратегия «уклонения», в отличие от подлинно пассивных, таких как ожидание, колебания, отсутствие необходимых действий, реакций и т. п.<sup>8</sup> Согласно данным Н.А. Сирота, В.М. Ялтонского<sup>9</sup> именно эта стратегия является одной из ведущих у воспитанников детского дома. В нашем материале эта стратегия в данной группе также оказалась значительно выраженной, однако в выборке школьников степень ее предпочтения оказалась достоверно выше. В обеих группах, как видно из таблицы, данные находятся в верхнем диапазоне шкалы. Кроме того, это единственная стратегия, в которой характеристика размаха данных в обеих группах оказалась практически одинаковой. Другими словами, эта стратегия в значительной степени предпочитается испытуемыми обеих групп.

Стратегия «Осторожные действия» раскрывается через такие пункты шкалы, как «Прежде чем что-то сделать, ты долго обдумываешь возможные решения: не хочешь рисковать» (4), «Обычно ты экономишь свои силы и только в крайнем случае готов "выложить»

ся полностью» (13), «Твой девиз – семь раз отмерь – один отрежь» (22) и др. В этом случае данные оказались сравнительно низкими в обеих группах, однако если школьники демонстрируют здесь низкий уровень, то воспитанники детского дома – средний.

Перейдем теперь к рассмотрению данных по оси «Просоциальность/асоциальность». Каждый ее полюс представлен двумя стратегиями. Просоциальный – стратегиями «Поиск социальной поддержки» и «Вступление в социальный контакт». Асоциальный – стратегиями «Асоциальные действия» и «Агрессивные действия».

По двум просоциальным стратегиям данные достаточно близки, они отражают сходные тенденции, которые более ясно выражены в стратегии «Поиск социальной поддержки», поэтому остановимся на ее результатах подробнее. Она содержит такие пункты шкалы, как «Когда тебе трудно, ты советуешься с друзьями и близкими людьми, спрашиваешь, что они сделали бы на твоём месте» (3), «Ты без стеснения обращаешься к другим людям, если тебе необходима поддержка и помощь» (12), «Ты считаешь, что, когда тебе трудно, плохо, надо поделиться своими переживаниями с близкими людьми, друзьями, – и сразу станет легче на душе» (30).

Стратегия «Поиск социальной поддержки» рассматривается в литературе с двух основных позиций – как одна из наиболее эффективных с точки зрения социализации личности<sup>10</sup> и как показатель актуализации в трудных ситуациях социальных потребностей: в близости, защите, информации, практической помощи, разрядке и успокоении и т. д.<sup>11</sup> Выделяются два вида социальной поддержки – психологическая (эмоционально-личностная, основанная на обратной связи, ориентированной на поддержание самоуважения человека, попавшего в трудную ситуацию, укрепление его самооценки) и инструментальная (советы, информация, конкретная помощь, в том числе и материальная).

Степень выраженности этой стратегии у воспитанников интерната оказалась низкой, при этом именно по ней получен наибольший разброс результатов. У школьников, напротив, все ответы попали в достаточно узкую зону, характеризующую высокую степень выраженности, а медиана оказалась близкой к возможному максимуму и самой высокой из всех рассмотренных стратегий (см. табл. 1). Другими словами, школьники в трудных ситуациях уверенно опираются на поддержку семьи и друзей.

Лишь немногие воспитанники детского дома надеются на социальную поддержку со стороны близких людей и друзей. Как уже отмечалось, в этой группе по указанной стратегии получен наи-

большой разброс данных, а медиана попадает в низкий диапазон, что указывает на слабую степень выраженности этой стратегии. Отметим, что столь же низкие показатели получены и по другой просоциальной стратегии – «Вступление в социальный контакт».

Другой полюс оси – асоциальность – также представляют две стратегии. Первая из них «Асоциальные действия»: «Ты считаешь, что для того, чтобы тебя уважали, необходимо показывать другим свою власть и превосходство» (26); «Ты ищешь слабости других людей, чтобы использовать их для своих целей» (44) и др. Как видно из табл. 1, данные по этой стратегии в обеих группах сходны – медиана находится в зоне средне-низких значений, т. е. подростки демонстрируют слабую степень предпочтения этих стратегий. Вместе с тем обращает на себя внимание значительно большая вариативность ответов в группе школьников – здесь есть как подростки, по сути отрицающие возможность применения подобных стратегий, так и те, кто оценивают их чрезвычайно высоко.

Результаты по второй, относящейся к данному полюсу оси стратегии – «Агрессивные действия» оказались сходными, хотя и менее выраженными.

Без дополнительных данных достаточно сложно сказать, насколько на эти результаты повлиял фактор социальной желательности. Пока можно привести только результаты наблюдений за выполнением теста – некоторые подростки, как в той, так и в другой группе, дойдя до соответствующего пункта теста, радостно восклицали: «Я знаю правильные ответы», «Это совсем легко», «Не поймаете» и т. п.

Третья ось – «Непосредственность/Опосредованность» включает две стратегии. Полюс непосредственности представлен стратегией «Импульсивные действия». По ней различий между выборками не получено, результаты обеих групп находятся в средне-высокой зоне и могут быть объяснены возрастными особенностями подростков и доступностью импульсивного поведения самонаблюдению – объяснение своих поступков «порывами», «приступами гнева» рассматривается как социально приемлемое, оправдывающее едва ли не любые действия, и потому обычно не вызывает необходимости в интер- или интрапсихической защите.

Полюс опосредованности выражает стратегия «Манипулятивные действия». Она раскрывается через такие пункты, как «Тебе часто приходится кривить душой – подыгрывать другим, подстраиваться – иначе своих целей не достигнешь» (16), «Пусть другие люди думают, что они могут легко повлиять на тебя, на самом деле

ты крепкий орешек, и это ты можешь заставить их действовать так, как нужно тебе (25), «Ты ищешь слабости других людей и используешь их для достижения своих целей» (43) и др. По этому показателю результаты групп резко расходятся – большинство школьников относят эту стратегию к числу наиболее предпочитаемых, хотя разброс данных в этой группе достаточно велик; у подростков из интерната, напротив, почти единодушно оценивают эту стратегию очень низко.

Полученные по тесту результаты в целом соответствуют данным дополнительных проб. Остановимся на них подробнее.

По результатам проективной пробы школьники назвали более 44 групп способов, как активных («Подумай, постарайся понять, как надо правильно поступить», «Попробуй разные способы, проверяй, какой лучше»), так и пассивных («Поплачь, будет легче», «Ничего не делай, все само закончится»), как социально одобряемых («Посоветуйся с родителями», «Не подавай вида, что тебе плохо»), так и социально неодобряемых («Сорви на ком-нибудь зло», «Хлопни дверью», «Напейся», «Уколись»). При этом в ответах школьников ярко выявилось стремление манипулировать другими («Добейся, чтобы родители все сделали», «Закати истерику»), что соответствует литературным данным (см.: А.В. Либина, 2008).

Воспитанники интерната в пробе «Посоветуй другу» назвали достоверно меньшее количество групп способов – 9, причем в основном пассивных («Ничего не надо делать», «Пережди», «Забудь», «Сделай вид, что ничего не произошло», «Спрячься», «Убегй»), а также социально неодобряемых и конфронтационных («Наори на кого-нибудь», «Выпей», «Подерись»).

Результаты этой пробы убедительно свидетельствуют прежде всего об узости репертуара копинг-стратегий воспитанников детского дома, что в целом соответствует многочисленным литературным данным, характеризующим развитие личности и овладение социальными навыками в условиях закрытых детских учреждений<sup>12</sup>. По показателям активности-пассивности используемых стратегий и их просоциальности/асоциальности статистических различий между группами не обнаружено.

Интереснее, однако, то, что воспитанники детского дома предложили очень мало манипулятивных стратегий, такие ответы были буквально единичны.

Результаты выполнения дополнительного задания шкалы, в котором требовалось назвать способы преодоления трудных ситуаций и проиллюстрировать их конкретными примерами, в

отношении активности/пассивности также оказались достаточно близкими – в обеих группах достоверно преобладали испытуемые, выбирающие для иллюстрации пункты, характеризующие стратегии пассивного типа, в основном избегание. Однако выбранные пункты, т. е. формы поведения, действий, в которых эти стратегии проявлялись, примеры их использования, их оценка существенно различались. В группе воспитанников доминировали действия, связанные со стремлением уйти от проблемы, избежать ее. При этом умение успешно сделать это оценивалось этими подростками как существенное достоинство, качество, необходимое для нормальной жизни: «Самое главное – не нарываться, уметь вовремя слиться (т. е. стать незаметным, не высовываться. – А. П.)». У школьников преобладают другие варианты действий – стремление уменьшить значимость ситуации, «отделить» ее от себя или переложить ответственность за ее решение на других людей (прежде всего – близких взрослых). Оценивая эти действия, школьники, как правило, отмечали их социальную нежелательность, что выражалось, в частности, в стремлении подчеркнуть временность, ситуативность предпочтения этих стратегий, стремление отказаться от них, как только сложатся благоприятные обстоятельства: «Конечно, я всегда надеюсь на помощь родителей, но это потому, что я еще учусь». В ответах школьников также достаточно часто встречалось объяснение предпочтения этих стратегий из-за нежелания, невозможности сделать над собой усилие, заставить себя при оценке этого как незначительного недостатка, который может служить оправданием.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что, по крайней мере, на вербальном уровне принципиальных различий в использовании активных и пассивных стратегий не выявляется. Без специальных исследований трудно объяснить различия между нашими данными и результатами других исследователей. Возможно, это связано с различиями в использованных методиках (в работе Н.А. Сирота, В.М. Ялтонского применялась методика «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д. Амирхана, содержащая три «базисные копинг-стратегии» – разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание). Возможно также, что на результаты повлияло то, что исследования проводились с интервалом в 17 лет. За это время существенно изменились и ситуация в детских домах, и характеристики воспитания детей в семьях. Этот вопрос, как уже отмечалось, требует специального исследования, в том числе и сопоставления на одной и той же выборке результатов нескольких методик, направленных на выявление копинг-стратегий.

Вместе с тем есть основания полагать, что полученные данные отражают прежде всего ценность и значимость указанных способов действий для современных подростков, вне зависимости от того, в каких условиях они растут и воспитываются. Основанием для такого предположения служат результаты проективной пробы – «Посоветуй другу» и дополнительного вопроса шкалы.

Наиболее значимыми из полученных результатов нам представляются данные, характеризующие отношение воспитанников детского дома к возможностям, коренящимся в общении, социальных контактах, получении социальной поддержки, поскольку они указывают на одну из главных проблем детей, воспитывающихся в закрытых учреждениях – проблему межличностных отношений, социальных связей. В литературе неоднократно отмечалось, что эти особенности связаны с отсутствием не только семейного влияния, но и условий для избирательности в общении – вынужденным ограничением общения с одной и той же, сравнительно узкой группой сверстников, которую он не может по собственной инициативе изменить<sup>13</sup>. Следует отметить, что на это положение, как правило, не влияет то, что воспитанники детского дома учатся в массовых школах, во многих случаях это лишь укрепляет их чувство обособленности от «семейных» сверстников, делает внешние границы их группы еще более закрытыми. Однако эта сплоченность против внешнего мира, внутри группы они остаются разобщенными. В целом полученные данные могут быть также объяснены тем, что подростки из детского дома воспитываются в относительно обедненной социальной среде. В исследованиях Е. Фрайденберга и Р. Левиса<sup>14</sup> было показано, что воспитание в обедненной социальной среде – ограниченный опыт общения, как со взрослыми, так и со сверстниками, мало каналов получения необходимой информации и т. п. – оказывает существенное влияние на выбор предпочитаемых копинг-стратегий, в том числе и слабую выраженность стратегии социальной поддержки и низкую оценку ее эффективности.

Представляется, что именно отсутствие уверенности в помощи и поддержке определенным образом сказывается и на низкой выраженности в группе воспитанников детского дома манипулятивной стратегии. Если отвлечься от оценочной стороны этой стратегии, то можно сказать, что она предполагает уверенность в своем положении среди других людей, умение вступать с ними в эффективное взаимодействие. Недаром, по данным Н.Е. Водопьяновой<sup>15</sup>, эта стратегия оказывается выраженной у так называемых успешных менеджеров.

А.М. Прихожан

Подводя итоги результатов исследования, изложенного в данной статье, необходимо отметить, что оно ставит множество вопросов и требует серьезных дополнительных исследований. Углубленного, прежде всего качественного, содержательного анализа требует вопрос об активности/пассивности. Кроме того, остается открытым вопрос о соотношении традиционно «негативно» оцениваемых копинг-стратегий и их конструктивности/деструктивности в рамках индивидуального опыта. Ряд авторов, особенно на ранних этапах исследования проблемы копинга, рассматривали эти дихотомии как синонимические<sup>16</sup>. Однако в настоящее время более распространена другая точка зрения, согласно которой, «полюс» (а по сути, социальная оценка) используемой копинг-стратегии не может автоматически приравниваться соответственно к конструктивности или деструктивности поведения: все зависит от особенностей ситуации. Вместе с тем нельзя не отметить, что доминирование в поведении определенных копинг-стратегий характеризует разный тип развития и не может не сказаться на формировании субъективного опыта, в том числе и с точки зрения обеспечения целенаправленного поведения.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. С. 367–368.
- <sup>2</sup> Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. 456 с.
- <sup>3</sup> Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. М., 2007. 416 с.
- <sup>4</sup> Hobfoll S.E. Stress, Culture, and Community: The Psychology and Philosophy of Stress. (The Springer Series in Social/Clinical Psychology). N. Y., 2004. 316 p.
- <sup>5</sup> Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005. 336 с.
- <sup>6</sup> Хамблин Д. Формирование учебных навыков. М., 1986. 160 с.
- <sup>7</sup> Bandura A. Human agency in social cognitive theory // American Psychologist. 1989. Vol. 44. P. 1175.
- <sup>8</sup> См., например: Белинская Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 1 (3). URL: <http://psystudy.ru/index.php/pum/2009n1-3/54-belinskaya3.html> (дата обращения: 04.09.2011).
- <sup>9</sup> Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Преодоление эмоционального стресса подростками, воспитывающимися в семье и в детском доме // Обозрение психи-



Особенности совладающего поведения подростков...

- атрии и медицинской психологии. 1993. № 1. С. 53–60; *Они же*. Особенности психотерапии детей, воспитывающихся в детском доме [Электронный ресурс] // Институт психотерапии и клинической психологии. URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=753> (дата обращения 06.08.2011).
- <sup>10</sup> См., например: *Белинская Е.П.* Указ. соч.
- <sup>11</sup> *Перре М., Лайрейтер Р., Бауман У.* Стресс и копинг как факторы влияния // Перре М., Бауман У. Клиническая психология. СПб., 2002. С. 358–392.
- <sup>12</sup> См., например: *Авдеева Л.И.* Особенности самооценки младших школьников, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 251 с.; *Брекина О.В.* Особенности процесса социализации выпускников детских домов и школ-интернатов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 149 с.; *Дети-сироты: развитие, воспитание, социальное устройство* // Психологическая наука и образование. Спецвыпуск. 2009. № 3. 104 с.; *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Указ. соч.
- <sup>13</sup> Подробнее см.: *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Указ. соч.
- <sup>14</sup> *Frydenberg E., Lewis R.* Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal. Fall 2000. Vol. 37. № 3. P. 727–745.
- <sup>15</sup> *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 336 с.
- <sup>16</sup> См., например: Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 2000. С. 226–227.

И.В. Сысоева

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ  
В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ  
В КОНТЕКСТЕ  
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Цель статьи – рассмотреть специфику общения, отношение к окружающему миру, изменения самосознания при переходе от подросткового к юношескому возрасту. А также попробовать переосмыслить игровую деятельность подросткового периода онтегенеза как средство конструирования собственной Я-концепции. Попытаться проследить особенности перспективы построения собственных семейных отношений в зависимости от собственного Я-образа.

*Ключевые слова:* Я-концепция, самосознание, игровая деятельность, общение, подростковый возраст, рефлексия, внутренний мир.

Одной из центральных характеристик подросткового возраста является становление Я-концепции. Совокупность представлений о себе представляет собой не просто сумму разных Я (Я-социальное, Я-реальное, Я-идеальное, Я-глазами других и т. п.), ее важным компонентом является способность управлять этими представлениями. Способность управлять не появляется у подростка спонтанно, он постепенно овладевает ею на протяжении всего подросткового периода и в юношестве начинает ею пользоваться. Рассматривая юношеский возраст, нельзя не остановиться на особенностях этого периода.

Первая особенность раннего юношеского возраста связана со сферой его общения. Так, если подростки ориентированы на сверстников, на компании, на возможность коллективного времяпрепровождения, то в раннем юношеском возрасте наступает, по меткому выражению писателя, «пустыня отрочества». В начале

---

© Сысоева И.В., 2012

раннего юношеского возраста молодой человек предпочитает общество самого себя или, в крайнем случае, общение с одним и тем же очень близким человеком. Этот близкий человек появляется как соратник «клуба по интересам», с которыми юноша определяется в этом возрасте. Затем происходит смещение акцента: от интереса к делу на «открытие» самого человека, его особенностей. Начинает разворачиваться общение по поводу деятельности, переходящее в личностное общение – интересно услышать мнение этого близкого человека по многим другим, не имеющим прямого отношения к общей деятельности вопросам. Юноше (девушке) становится необходим близкий человек, который, с одной стороны, проверен общим делом-интересом, а с другой – уже стал интересен не только как соратник по делу, но сам по себе. Оценка этого близкого становится более дифференцированной – ее составляющими становятся качества, имеющие отношение к «общему интересу», и качества, которые напрямую с деятельностью не связаны; человек-личность и человек-профессионал – две стороны, требующие разного подхода при взаимодействии.

По мере развития к позднему (старшему) юношескому возрасту субъект преодолевает эту «пустыню» общения, но к этому времени его коллективная деятельность и общение претерпевают качественные изменения. Если в подростковом периоде развития ребенок подражал самым разным привычкам и особенностям сверстников, не оценивая их ни с точки зрения нравственности, ни с точки зрения своей личностной специфики, то к концу раннего юношеского возраста (к позднему юношескому периоду развития) и в общении, и в совместной деятельности субъект оказывается способным к тому, чтобы сознательно выбирать те качества, которые ему необходимы для целенаправленного самоконструирования, и в то же время, быть не «как все», а в разных ситуациях презентировать свою индивидуальность.

Вторая особенность раннего юношеского возраста связана с отношением индивида к окружающему миру. Так, если подростки преимущественно направлены на предметное содержание, то молодые люди раннего юношеского возраста гораздо больше ориентированы на других людей. При этом, с одной стороны, их интересует их целостный образ (хороший или плохой) вне связи с характером и качеством выполняемой этими другими деятельности. Иначе говоря, молодые люди в раннем юношеском возрасте интересуются поступками и поведением другого человека, а не предметным содержанием выполняемой им деятельности.

По мере развития в раннем юношеском возрасте молодой человек приобретает способность воспринимать другого человека целостно. Именно это становится основой для возникновения идеалов и последующего произвольного самостроительства в соответствии с этими идеалами (в старшем юношеском возрасте).

Третья особенность развития в раннем юношеском возрасте касается самосознания или образа «Я». В начале юношеского возраста у молодых людей складывается довольно устойчивый образ себя. Этот образ становится основой для их мировосприятия и оценки других людей. Именно этот образ «Я» и обеспечивает юношам возможность выбирать деятельность не по тому, нравится она или нет его сверстникам, как это делает подросток, а согласно собственной внутренней сущности.

По мере развития к старшему юношескому возрасту субъект начинает понимать возможность самоизменения и его способы.

Анализируя особенности зоны ближайшего развития, Е.Е. Кравцова отмечает, что можно выделить специфику психического и личностного развития в том или ином возрастном периоде (Кравцова Е.Е., 2009). Исходя из этого, можно сделать два важных замечания. Первое касается психологического возраста учащихся, кто по своему паспортному возрасту вошли в этот период, но у них не только нет четкого образа «Я», но и не обнаружилась ориентация на свой внутренний мир, т. е. они не вступили в юношеский период развития. Второе замечание связано с тем, что часть учащихся в своем личностном развитии еще не вошли в юношеский возраст, в то время как по своему психическому развитию они преодолели подростковый кризис. Это выражается, прежде всего, в том, что они в самостоятельной деятельности мало ориентированы на свой образ «Я» и не имеют способов ни его осмысления, ни его изменения. В то же время при определенных условиях (как показано в нашем исследовании), они оказываются способными и осмыслить свое внутреннее пространство, и даже менять его в соответствии с правилами.

Особый интерес представляет анализ полученных результатов с точки зрения критериев волевого поведения – инициативы, осмысленности, надситуативности и проблемности. Анализ развития общения с окружающими в юношеском возрасте позволяет видеть изменение всех характеристик. Так, одиночество в начале юношеского периода развития свидетельствует об отсутствии инициативы и осмысленности. Затем постепенно появляется ситуативное (деловое) общение, которое уже может быть характеризовано инициативой. Однако смысл этой инициативы связан не с внутренним

миром человека, а с особенностями той или иной деятельности (ситуации). К концу раннего юношеского возраста у молодого человека появляется надситуативность – он уже ориентирован на личность человека, а не на специфику ситуации (деятельности). Помимо этого, он оказывается способен осмысливать и себя и другого и даже презентировать свою индивидуальность вовне.

Аналогичную картину можно увидеть и при анализе второй характеристики развития личности в раннем юношеском возрасте, связанной с отношением молодого человека к другим людям. В раннем юношеском возрасте человек обретает способность относиться к другому человеку целостно, т. е. надситуативно. При этом молодой человек способен выделять те или иные отдельные черты и характеристики другого и делать их предметом осмысленной инициативы (брать ориентиром для собственного самоконструирования).

Итак, развитие личности в раннем юношеском возрасте идет от индивидуальных размышлений или тесной дружбы с одним человеком, от выделения и нравственной оценки окружающих людей, от устойчивого образа «Я» к совместной деятельности, где есть возможность и самопрезентации, и актуализации, и произвольного заимствования необходимых для собственного развития черт, к выделению целостного образа другого человека, к пониманию возможности и способов самоизменения. Как уже отмечалось, третья особенность развития личности в раннем юношеском возрасте связана с образом «Я» молодого человека. Логика развития образа «Я» также свидетельствует о том, что он постепенно приобретает произвольный характер. Так, он меняется от позиции «Вот я какой» к позиции «Мне необходимо измениться, и я владею способами самоконструирования». Другими словами, образ «Я» постепенно становится надситуативным (вернее, внеситуативным) и может быть изменен с помощью осмысленной инициативы.

Эти изменения в юношеском возрасте происходят постепенно и нуждаются в создании определенных условий (с позиции Е.Е. Кравцовой являются показателями психического развития). Мы назвали эти условия – определенный вид игровой деятельности, а именно «игра в себя», иными словами, подросток должен уметь управлять собственными представлениями о себе, уметь по-разному презентировать себя и свой образ.

В раннем юношеском возрасте, в первую очередь, меняется направленность игровой деятельности. Если вспомнить объяснения героя с девушкой из фильма «Доживем до понедельника», то легко

увидеть, что теперь игра направлена на самого себя. Юноша говорит, что человеку надо влюбиться, а поскольку девушка, с которой он объясняется, самая привлекательная в классе, то он влюбился в нее. Представляется, что молодой человек, который впоследствии сжигает сочинения про то, что такое счастье, не влюблен в девушку, а играет в любовь. Если попытаться проанализировать содержание этой игры, то видно, что человек манипулирует со своей эмоцией и произвольно находит предмет для ее реализации. При этом он, как и два брата, игравшие в двух братьев, выделяет некоторые правила, сочетает их с сюжетом, который, по его мнению, и является сутью чувства первой любви.

В результате нашей работы мы выделили некоторые особенности игровой деятельности раннего юношеского возраста, которые похожи на игру героя из вышеупомянутого фильма. Во-первых, предметом игровой деятельности молодых людей этого возрастного периода являются их эмоциональные состояния, переживания. Во-вторых, воображаемая ситуация, лежащая в основе игровой деятельности в раннем юношеском возрасте, связана с ее опредмечиванием, или помещением в особые нереальные ситуации. В-третьих, игра юношей и девушек внешне очень похожа на реальную жизнь, но ее анализ позволяет сделать вывод о том, что это особый вид игры с правилами, сочетающимися «на равных» с сюжетом. Наконец, в-четвертых, в игровой деятельности в самого себя субъект предстает не натуральным, естественным образом, сообразно своему образу «Я», а по-другому, как правило, соответствующему идеальному образу. Мы считаем, что такая игра в себя является необходимым условием развития личности в раннем юношеском возрасте. Во-первых, об этом свидетельствуют характер и особенности полученных в ходе констатирующего эксперимента данных. Во-вторых, в современной психологии есть данные о том, что именно игровая деятельность обеспечивает развитие воли и произвольности в онтогенезе (Д.Б. Эльконин, Л.А. Кожарина, Г.Г. Кравцов, З.М. Истомина и другие). При этом в игре ребенок добровольно и осознанно подчиняется определенным законам, нормам, правилам. Игра в самого себя предполагает, что молодые люди не просто будут менять свое поведение и деятельность по определенной логике, но смогут управлять своей волей, так как предметом такой игры становится внутренний образ самого себя.

Специфика развития представлений о себе и способность ими пользоваться (играть в них) определяются уровнем развития игровой деятельности, с одной стороны (это тот уровень игровой дея-

тельности, который сложился на протяжении дошкольного детства, является максимально часто эксплуатируемым по всем другим жизненным статьям – играю в компьютерную игру с того уровня игровой деятельности, который у меня есть), и зрелостью Я-образа, с другой стороны. Эти особенности могут выступать критерием прохождения кризиса подросткового возраста, с одной стороны, и условием развития дальнейших отношений в разных сферах, с другой стороны.

Одной из таких сфер выступают семейные отношения, которые пытается выстроить человек, вступая на следующий возрастной этап. Выстраивая свои семейные отношения, вчерашний подросток опирается на представления о себе. Именно специфика представлений о себе определяет особенности восприятия другого человека. У подростка, с одной стороны, это отношения с его родителями (чем более зрелый образ себя, тем более дифференцированы представления о родителях, и на разных (дифференцированных) основаниях есть возможность выстраивать свои отношения с ними и разными способами решать конфликтные ситуации, которые возникают. С другой стороны, представления о себе и возможность ими управлять определяют особенности восприятия другого человека и выступают условием построения с ним взаимодействия. Специфика «игры в себя» определяет видение супруга/супруги, выступает условием построения благополучной/неблагополучной семейной ситуации отношений.

Есть некоторые основания полагать, что сами особенности построения взаимодействия являются производными от личностных характеристик человека (О.Г. Кулиш, Н.А. Круглова).

Полученные данные, в первую очередь, касаются детского онтогенеза. Вместе с тем представляется, что они могут помочь при определении психологического основания построения благополучных семейных отношений. Основания этого предположения: а) складывающийся (формирующийся) к концу детского онтогенеза образ идеальной семьи является средством восприятия реальных семейных отношений; б) данные разных опросов, а также результаты психологических исследований свидетельствуют, что часто конфликтующие супруги по-разному воспринимают одни и те же события, что нередко приводит к разводам и ссорам; в) неправильное (неадекватное) взаимодействие супругов в семье, являющееся основной причиной ссор и разводов, вызвано личностными особенностями супругов; г) согласно данным возрастной психологии личностные характеристики человека непосредственно связаны с его психологическим возрастом.

И.В. Сысоева

Особенности Я-образа (внешний, внутренний, внешне-деятельно-внутренний) – это возрастные стадии его развития. Кроме представлений о самом себе есть еще система самопрезентации другим. Эта система определяется, с одной стороны, самим образом, а с другой – «игрой с этим образом». Совокупность представлений о себе и способность их демонстрировать другим определяет специфические черты развития системы ценностей. Система ценностных ориентаций характеризуется следующими свойствами: устойчивость, сложноорганизованность, соотношение реально действующих и декларируемых, качественное наполнение (сами ценности). Эта система определяет не только поступки, но и поведение при взаимодействии с другими людьми (конформность, подверженность чужому мнению, способность оказаться под влиянием коммуникативного воздействия). Отдельные характеристики системы ценностей определяются свойствами я-представлений.

Таким образом, специфика Я-концепции и способность к адекватной самопрезентации своего образа другим людям выступает одним из условий становления системы ценностей. Второе наше замечание касается того, что особенности представлений о себе и умение ими управлять (играть) определяют восприятие партнера по взаимодействию. Это замечание означает, что владение «игрой в себя» выступает одним из механизмов построения супружеских отношений.



## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

---

М.В. Каминская

### «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ СИРОТСТВО» СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА И ПРОБЛЕМА ПОЗИЦИИ ВЗРОСЛОГО В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья является дискуссионной. В ней рассматривается проблема объединения предмета, метода, теории и практики учительского труда в рамках культурно-исторической психологии современного образования. Психограмма современного учителя обсуждается в ней не так, как общепринято, – через набор его профессиональных и личностно значимых качеств, а через средства культивирования «сверхприродной» человеческой жизни» его ученика<sup>1</sup>. На основе теоретического анализа научных идей Л.С. Выготского и его последователей предлагается взгляд автора на решение вопроса о позиции культурного взрослого в развивающем образовании.

*Ключевые слова:* эмпирически ориентированная психология, культурно-историческая психология, высшая психическая функция, метод генетического моделирования и проектирования образовательных систем, модель культурного развития в образовании, опосредствующая деятельность, совместное учебное действие, самоорганизованное учебное действие, форма и содержание действия взрослого, институт и персона учителя, позиция культурного взрослого в образовании.

## 1. Учитель как метафора и как образ интеллектуального наследодателя в культуре

В одном из хакасских мифов о сотворении мира рассказана история о юноше, который охранял вход в юрту к Богу и был изгнан с неба за жалость к неразумным людям. От имени, но вопреки воле Бога, он учил людей поступать по-человечески. И на земле он стал Учителем.

Образ учителя, как правило, относится к сакральным или к карикатурным, если он создается в литературе, а в повседневных спорах обывателей он обычно обсуждается «на злобу дня». Общество веками постигало суть учительства, тем не менее «учитель» продолжает оставаться архаичной метафорой *вещания, охранения, власти, воодушевления, личного примера, или воспитательной и обучающей машины*. А может быть, профессии «воздействовать на другого» уже не существует, и учитель – это мифическая профессия, в пространстве которой царит чиновничье состояние «напряженного, лихорадочного бесплодия»<sup>2</sup>?

Если проанализировать проблему учительства с позиций культурно-исторической психологии, становится ясным: потребность общества и каждого человека в учителе кардинально изменила свой характер. В XX в. на смену трансляции пришла другая схема исторического наследования – **диалог различных форм понимания в культуре** (В.В. Библер, Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили, Э.Ю. Соловьев, В.С. Степин и другие). Освоение такой сферы общественного опыта, как знание, перестало быть самоценным, из универсального источника сознательной деятельности человека оно перешло в ранг *средства саморазвития его личности*.

Современная культурно-историческая психология проектирует *развивающее образование*, в котором такая трансформация учитывается. С учетом креативной тенденции в освоении ребенком общественного опыта в нем кардинально изменены концепты «наследия» и «учителя»:

- 1) центральным конструктом такого образования является *единица развития*, под которой понимается пробно-продуктивное человеческое действие (Б.Д. Эльконин);
- 2) на смену *дисциплинарно-монологическому* содержанию и способу развертывания учебного материала пришло содер-

жание, построенное по принципу *изложения результатов исследования* (В.В. Давыдов). Оно стало интерактивным, т. е. задачным, разомкнутым, альтернативным и предполагающим продуктивного потребителя (М.К. Мамардашвили, Э.Ю. Соловьев, В.С. Швырев);

- 3) акцент с *трансляции* культурных содержаний от учителя к ученику перенесен на процесс *детско-взрослого учебного сотрудничества* в *квази-исследовании* (учебной деятельности).

Новая система координат для профессии «учитель» практически создана, но она, к сожалению, никак не объясняет, как возможно *саморазвитие* личности ребенка *благодаря* сотрудничеству с ним учителя в учебной деятельности. Одни авторы делают акцент только на психологических механизмах такого сотрудничества (Г.А. Цукерман, В.А. Слободчиков и другие), другие – только на предметно-содержательных (Б.Д. Эльконин, В.А. Гуружапов и другие). Но, по Выготскому, саморазвитие личности в процессе построения культурной формы по природе своей *парадоксально*: сама культурная форма обладает такой «принудительной властью»<sup>3</sup>, которая приводит человека к свободному переосмыслению своих будущих действий. Если с этим согласиться, то не обойтись без обсуждения такого вопроса: а существует ли тот психологический механизм, через который действует *не учитель*, а некая *идеальная форма* человеческой мысли, при помощи которой он включается в сотрудничество с учеником в учебной деятельности? Это прояснит причины двух ключевых проблем становления развивающего образования: почему в нем до сих пор за «институтом» нет персоны учителя и почему оно неправомерно сводится к «технологии» в ущерб главному – содержанию.

Для начала проведем некоторые теоретические аналогии между психологией искусства и психологией обучения нового типа.

**1. О специфике идеальной формы «в руках учителя».** По Выготскому, художественное произведение является культурной формой человеческой эмоции и признанной «общественной техникой чувства»<sup>4</sup>. В содержании развивающего образования такой формой является *теоретическое понятие (содержательное обобщение)* как *инструмент культурного действия*. Но признанной «общественной техникой мысли» для ученика содержание понятия быть не может.

Специфика теоретического понятия в том, что способ его построения сконцентрирован в *интрапсихическом* пространстве решения учебной задачи<sup>5</sup>. Чтобы содержание понятия заработало

как «общественная техника мысли», оно должно быть вынесено *учителем* из интрапсихического в порождающее его *интерпсихическое* пространство. И тогда с идеальной формой человеческой мысли ученик будет соприкасаться при посредничестве некой *другой, первичной для нее*, культурной формы – *поискового содержания детско-взрослой учебной деятельности*. Поэтому правомернее считать, что идеальной формой человеческой мысли, адресованной учителем непосредственно ученику, является *понятие в качестве инструмента соорганизации поисковых проб*. Его назначение – в координации *замыслов* участников действия (в пределе – собственных) при отсутствии у них его культурных средств. Именно этот инструмент ученик «перехватывает» у своего учителя при решении учебной задачи и тем самым превращает понятие из «общественного» и безличного в *авторский инструмент индивидуального культурного действия*.

**2. О границах ответственности учителя.** По Выготскому, на произведении искусства не лежит ответственность за дальнейшее поведение личности. «Само по себе произведение никогда не может быть ответственно за те мысли, которые могут появиться в результате его»<sup>6</sup>; «искусство никогда не порождает из себя того или иного практического действия, оно только приуготовляет ... к этому действию»<sup>7</sup>.

И содержание учительского действия напрямую не детерминирует организацию индивидуального детского действия. Это сфера ответственности, выбора, проб и усилий личности самого ребенка. Взрослый отвечает лишь за то, *какими предметными средствами* он провоцирует и поддерживает детские пробы достичь продуктивности собственного действия. Поэтому учитель – это не носитель культурной формы человеческой мысли, а *олицетворение процесса ее порождения*.

**3. О воздействии идеальной формы «в руках учителя».** Л.С. Выготским вскрыт уникальный механизм воздействия идеальной формы. На примере эстетической эмоции – это выведение сознания из автоматизма через «противочувствие» от контраста формы и содержания художественного произведения. Благодаря переживанию «умной эмоции»<sup>8</sup> человек мобилизует себя как личность и освобождается от преград в управлении собой и своим действием.

А что происходит с сознанием ребенка, когда он *ищет* способ решения учебной задачи в сотрудничестве со взрослым? Оно также выводится из автоматизма: в ситуации своей некомпетентности

ученик не пасует, сам меняет характер поиска и инициирует теоретические догадки о построении действия. Это случается спонтанно, но – закономерно, благодаря *контрасту формы и содержания* учительского действия.

*По форме* действие взрослого находится «под-» ученическим, оно всегда встраивается в траекторию поиска и инициатив ребенка и поэтому является «простым и легким» для детской критики, оценки, обсуждения и коррекции.

Но по своей внутренней логике *содержание* действия взрослого остается «над-» ученическим. Оно, в отличие от ученического, строится по законам *рационального поиска*. Педагог адресует детям свои *вопросы, версии, пробные действия и модели* не в ходе, а *отдельно от действия*, относительно *общего принципа* строения внешне наблюдаемых свойств вещей, в движении *от общего к частному*. Своим «нарочно трудным, сопротивляющимся материалом»<sup>9</sup> такое содержание препятствует привычному для детей анализу внешних чувственно представленных, наблюдаемых свойств вещей.

Контраст формы и содержания учительского действия вовлекает ребенка в продуктивную «противофазу» мысли: чтобы изменить *ориентир собственного* действия, нужно провести *содержательную* критику, оценку и коррекцию действия *Другого*. Так учебная задача для ребенка преобразуется в «интригу». И в ней живую порождается детская «прочувствованная мысль», «сложное превращение мысли» из того, что пришло в голову, – в «ориентирующее отношение образа к действительности»<sup>10</sup>.

В результате проведенных аналогий очерчивается новый **образ учителя**. Он строится на базе той *идеальной формы* человеческой мысли, при помощи которой взрослый включается в сотрудничество с учеником в учебной деятельности. Такой формой является *понятие в качестве инструмента соорганизации поисковых проб* (его можно было бы назвать «прото-понятием»). Его основная особенность – в *интерактивности*. Оно является не ориентиром культурного действия, а способом *соорганизации поиска* этого ориентира. Его инструментальность объясняется двумя содержательными признаками: опорой на исходные *абстракции и противоречия* и одновременно – их «чреватостью» для *самодвижения ребенка*, представленностью их *в поисковой форме* (вопросов, версий, пробных действий или моделей, «встроенных» в реальные детские пробы). Благодаря работе с таким содержанием *ученик* вовлекает в знаковую операцию стимулы второго порядка «со специальной функцией служить ее организации»<sup>11</sup>.

М.В. Каминская

Таким образом, с точки зрения своего предметно-содержательного вклада в построение учеником *индивидуального культурного действия* учитель в развивающем образовании – это *интеллектуальный наследодатель*. Он участвует в самодвижении детского развития точно так же, как это делает сама идеальная форма: сущностно (по внутренней логике культурного содержания) – и одновременно в образе и значении собственных средств общения и деятельности. И только при этом условии ученик в школе не теряет, а преумножает «основное личностное измерение человека –...волю», «неподопечность, или статус практической личной независимости», «неискаженную представленность личности в большинстве»<sup>12</sup>.

## 2. Чему учить: необходимому или лишнему?

«...во многих свежих сердцах можно было бы, при желании и умении, написать и начертать что угодно. Однако никому из учителей в голову не приходило пробовать научить мальчиков чему-нибудь, кроме того, что было написано в учебниках «крупным» шрифтом...»  
(Н.К. Рерих. Из «Исповеди язычника»)

Что такое современное школьное образование? По мнению многих, это, прежде всего, сама школа: ее оснащение, включение в международный образовательный обмен, развивающая среда, равноправие любых инноваций, многообразие образовательных практик и программ. Но за видимыми, «штабными» признаками современности существует невидимая «передовая» – взаимодействие учителей и учеников. А оно становится все более примитивным, казенным и казарменным. Из образования уходит его человеческая суть, воплощенная в *персоне* школьного учителя.

Современный учитель находится в такой ситуации, когда средневековая идеология его профессии и «внимание» к ней со стороны эмпирически-ориентированной психологии приговорили его к отсутствию личностной вовлеченности в работу с учеником и бегству в свои *институциональные роли*. Это обнаруживается по ряду конкретных признаков<sup>13</sup>:

- *формально-активному* типу сотрудничества между детьми, когда они имитируют внешнюю форму взаимодействия (дискуссию, групповую работу) в ущерб его задачному содержанию;

- *подкрепляющему* характеру детских оценочных отношений – слепому копированию учителя, опоре во взаимооценке на готовый образец;
- убежденности учителя в *директивном назначении* его сотрудничества с детьми (чтобы лучше демонстрировать и контролировать детские действия, в том числе интеллектуальные и учебные);
- планированию своих действий на основе *программного материала*, который необходимо «пройти», и *своих целей*, которые нужно выполнить;
- разрыву между *декларациями* и своим *реальным* участием в детско-взрослом учебном сотрудничестве: ограничение работы детей с *уже поставленной* задачей и с *образцами* предметных действий; *демонстрация учебных действий*, в которые ученики могут включиться под прямым руководством взрослого; замещение *содержания* сотрудничества его методической *организацией*; определение результативности сотрудничества по *сформированности* у детей компетентностей (которые по определению не формируются!) и по ликвидации выявленных *пробелов* в знаниях.

Статусно-ролевое поведение учителей лишает их действия культуротворческого и проектного смысла. На вопрос «Чему учить: необходимому или лишнему?» большинство педагогов отвечает прагматично. И – «по убеждению» заслоняет от ученика культурный слой содержания образования: стихию задач и проблем человеческого действия, рискованные усилия мысли по поиску его всеобщих оснований, потенциал науки для творческого самоизменения. В итоге ребенок наследует лишь *отдельные фрагменты культуры*: информацию и значения, отделенные от ценностно-смыслового и инновационного потенциала знания; догматичные формы понимания мира и себя в нем; алгоритмы деятельности, «ужимающие» знания в «рецепты технико-практического действия»<sup>14</sup>.

Но реальность развития в образовании такова, что, легко учась у взрослого «всему необходимому», ребенок никогда не начнет «заставлять себя» делать это. Импульс ненормативного поведения, характерный для самообусловленного процесса развития, нуждается в «лишнем» – креативных средствах управления собой. Такие средства строятся трудно, в ситуациях некомпетентности. Их можно научиться использовать только на основе «внутреннего плана и предвидения без опоры на собственное действие и наглядную

ситуацию»<sup>15</sup>. Они накапливаются у школьника в опыте теоретического решения учебных задач, если ему посчастливится пообщаться с учителями, свободными от внешних проявлений статусности. А если нет, то все, чего он достигнет в своей жизни, он сделает не благодаря, а вопреки школе.

Что ж, век компьютерных технологий и процветания образовательного модернизма оказывается для современного школьника достаточно жесток. Он обрекает его на «интеллектуальное сиротство». Без персоны учителя развитие детей протекает аналогично развитию сирот, только с поправкой на интеллектуальную депривацию. Источники развития, связанные с сосредоточением «ориентировки в способе ориентировки» на значимом взрослом и со спонтанностью поискового взаимодействия с ним, утрачиваются. Это ведет если не к нарушениям, то к выраженной уязвимости сферы мышления школьника: плохой приспособляемости к конструктивному преодолению трудностей, утрате способности к раскованному поисковому поведению, «располосованию» мыслительной активности между идентификацией (бесплодным использованием правил для «всего и вся») и концептуализацией (бесмысленным увязанием в возможных основаниях действия), отказу от самостоятельной постановки и решения мыслительных задач для успешного выполнения затрудненного действия.

Обеспечение педагогами «социально-экологической ниши для воспроизведения, тиражирования коллективного опыта взрослых»<sup>16</sup> – это проблема не только и не столько самого учительства. Это доказательство того, что эмпирически ориентированная психология не в состоянии «распознать» в образовании всеобщую и необходимую для человека форму культурного развития. Какова психология, таков и учитель. Если психология не изучает развитие, то и общество получает красноречивое свидетельство несостоятельности ее натуралистических и естественно-научных концепций – школу без персоны учителя и школьника, не способного самостоятельно мыслить. Учительские *роли* информатора, умельца, авторитета по должности (власти) и фасилитатора очень точно отражают суть кризиса психологии, предмет которой лежит вне развития высших психических функций, а метод – вне генетического моделирования и проектирования образовательных систем.



«Интеллектуальное сиротство» современного школьника...

### 3. Образовательная модель культурного развития: новые роли учителя или позиция культурного взрослого?

«Ничто так не выбивает из седла,  
как отсутствие лошади».

(Б. Крутиер.

Из книги «Крутые мысли»)

По проекту психологов, придерживающихся культурно-исторического подхода, школа работает на основе образовательной модели культурного развития (дидактическая система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) и учит мыслить. Но до тех пор, пока место персоны учителя в этой образовательной модели будет определяться невнятно, развитие ребенка станет превращаться в заумный, но пустой лозунг или попросту – блеф.

По мнению В.В. Давыдова, именно взрослый, а не сверстник обращает ребенка к «использованию средств» деятельности, «позволяющих управлять своим поведением»<sup>17</sup>. **Что же меняется во взаимодействии учителя с учеником**, если педагог «переносит акцент с акта трансляции» ему «культурных содержаний ... на процесс внутреннего становления индивидуального культурного действия, носящий спонтанный характер (т. е. характер развития)»<sup>18</sup>?

В ряде современных исследований предложены **новые роли** учителя: *реализатора* схем действия, созданных специалистами – разработчиками образовательных программ<sup>19</sup>, *модератора* групповой работы и дискуссии и *методолога*, искусно использующего мыслетехники рефлексии<sup>20</sup>. Но новые роли – это всего лишь внешнее оформление тех сущностных изменений, которые претерпевают культурные содержания для педагогической поддержки процесса внутреннего становления индивидуального культурного действия. А в содержание сотрудничества учитель включается исключительно *персонально* – по мере спонтанных детских поисковых проб, не детерминированных ни его ролью, ни «методической программой». Это делается всегда вживую, «поверх» всего наличного – на основе смыслового и инновационного потенциала *идеальной формы* человеческой мысли, участвующей в *соорганизованном поиске* способа решения новой задачи. В такой ситуации у школьного педагога востребована принципиально иная профессиональная позиция – **позиция культурного взрослого** в образовании.

Позиция вообще – это психологический атрибут личности, ее внутренне обусловленного действия<sup>21</sup> в ситуации выбора. В ней объединены и исток, и ход, и исход действия. Поэтому ее можно рассматривать как свернутое личное (волевое) действие – со своей четкой «линией», средствами, вызывающее необходимость занять позицию и других его сторон.

Позиция культурного взрослого в образовании является неотъемлемой частью детской опосредующей деятельности<sup>22</sup> и **источником развития** личности школьника. Она позволяет учителю успешно *управлять собой*, когда педагогическое действие становится частью замысла детского учебного действия<sup>23</sup>. Поэтому свою позицию культурный взрослый занимает относительно принципиальных моментов самодвижения ученика в образовании как всеобщей и необходимой формы культурного развития. Остановимся на них подробнее.

**Культурный взрослый и предмет развития.** Предметом развития является теоретическое отношение к действительности, фактором которого выступает процесс внутреннего становления детского индивидуального культурного действия. *Относительно детского предметного действия в позиции взрослого свернут культурный образец использования его знакового орудия.*

**Культурный взрослый и моделирование развития.** Процесс развития обусловлен таким логико-психологическим строением учебных предметов, которое задается школьникам в виде «учебной модели исследования». В учебной деятельности дети «в сжатой форме... воспроизводят» те «реальные исследовательские и поисковые действия» по решению учебных задач, «которые приводят... к выделению абстрактного начала изучаемой системы»<sup>24</sup>. Освоение предметных действий через систему соорганизованных учебных действий обеспечивает построение знакового орудия «отдельно от» и «до» выполнения предметного действия – путем опробования этого орудия<sup>25</sup> и превращения его в знак. Поэтому *позиция взрослого в образовании «вбирает в себя» не только культурный образец, но и предшествующий ему способ построения образа действия посредством включения знакового орудия в образец.*

**Культурный взрослый и единица развития.** Под единицей развития в образовании понимается пробно-продуктивное человеческое действие, в котором воедино сливается то, что в учебной модели исследования задавалось как социальное отношение – поисковая коллизия «между людьми». Это такой уровень замысливания и самоорганизации своего будущего предметного действия, где

«Интеллектуальное сиротство» современного школьника...

социальная «модель исследования» становится внутренне социальной. Поэтому *в позиции взрослого свернуто обращение к замыслу, ориентировке<sup>26</sup>, самоорганизации детского учебного действия*. Оно порождает у ребенка необходимость строить образ предметного действия культурно – опробовать знаковое орудие предметного действия не беспорядочно, а рационально; самому управлять своим поисковым поведением; руководствоваться тем, как опробуемое знаковое орудие ориентирует действия других.

Таким образом, позиция культурного взрослого в образовании – это свернутый культурный способ деятельности человека<sup>27</sup>, олицетворяющего идеальное поисковое действие для другого – строящего предметное действие<sup>28</sup>.

#### 4. «Выготскианский эксперимент» как базовая модель реализации позиции культурного взрослого в развивающем образовании

«Где я себя отыскал?  
Там, где меня потеряли?»  
(Пабло Неруда.  
Из «Книги вопросов»)

В социальной практике образования учитель одновременно выступает и как участник моделирования развития в специально созданных условиях образования, и как проектирующий субъект, осуществляющий рефлексивные практические «действия над собственным действием» – для того, чтобы включиться в замысловое звено детского учебного действия. Если не противопоставлять науку и практику, как это принято в «неклассической» психологии, то возникает проблема выбора между несколькими методологическими схемами реализации такой позиции:

- схемами научного исследования (моделирование процессов развития в специально созданных экспериментальных условиях, по Д.Б. Эльконину, и проектирующий метод, по Г.Г. Кравцову);
- общими нормативными схемами деятельности (методологии А.Н. Леонтьева и Г.П. Щедровицкого);
- нормативной схемой индивидуальной деятельности (методология В.И. Слободчикова, включающая проектирующий метод).

Применительно к реализации позиции культурного взрослого в образовании мы сталкиваемся с задачей объединения «на одной территории» методов научной и практической деятельности, теоретического и практического мышления. Такое объединение возможно, если к реализации позиции культурного взрослого применить схему «выготскианского эксперимента»<sup>29</sup>.

Согласно схеме «выготскианского эксперимента» необходимо, **во-первых, моделировать акт детского развития**. Разумеется, разработчиками содержания развивающего образования это уже сделано и реализовано в логико-психологическом строении школьных дисциплин. Но для учителя как для культурного взрослого важно уточнить, в чем именно реализуется акт развития: в «акте» учебной деятельности вообще или в «драме» развития в форме собственной детской учебной деятельности? Достаточно ли считать, что, моделируя процесс становления культурной формы действия через детскую опосредствующую деятельность (присвоение культурного средства предметного действия), учитель встает на позицию культурного взрослого и тем самым удерживает не только ценностное, но и смысловое начало развития в образовании (культивирование спонтанной поисковой активности ребенка)? Скорее нет, так как эта схема не полна: она не учитывает внутренний фактор развития, «ответчающий» за *самоорганизованный процесс детской опосредствующей деятельности*, и не показывает в нем место *действующего взрослого*.

Модель акта детского развития станет более исчерпывающей, если в ней будет учтен не только макро-, но и микрогенез становления культурной формы действия. И здесь возникает проблема моделирования актов самоорганизованных учебных действий, образующих микроциклы детского поиска (до получения промежуточного или итогового предметного результата). Если детские учебные действия спонтанны, это значит, что они изначально замысливаются ребенком *индивидуально* – в «дельте» между натуральными и культурными средствами построения личной поисковой перспективы. Тогда модель акта детского учебного действия должна закономерно предусматривать участие в нем культурного взрослого. В логике «выготскианского эксперимента» – это овладение ребенком *знаковыми средствами замысливания* собственного учебного действия, представленное как социальное отношение *между* людьми, вызванное своей драмой:

- развивающейся «вживую», отдельно от и до исполнения индивидуального учебного действия – в его замыслово-поисковой части;

- на материале детских и взрослых «оппозиционных» проб организовать собственное учебное действие в знаково-символической форме;
- при необходимости соорганизовать эти пробы между собой;
- при особом условии достижения этой согласованности: если ребенок «перехватывает» инициативу у взрослого, начинает изменять замысел его действия и тем самым менять свой.

Таким образом, схема «выготскианского эксперимента» требует, чтобы реализация позиции культурного взрослого в образовании осуществлялась через моделирование учителем не акта учебной деятельности вообще, а драмы детского развития в форме собственной учебной деятельности.

**Второе**, что, по Выготскому, необходимо для объективации акта развития в его экспериментальном изучении, – это **разделение изучаемой функции на два такта**: как интерпсихической категории (функции, исходно разделенной между людьми в коллизии их взаимодействия) и как интрапсихической категории (собственной функции). Л.С. Выготский определял высшую психическую функцию как «аутоstimуляцию» поведения посредством вращивания знаковых операций, бывших в онтогенезе «средством стимуляции другого человека»<sup>30</sup>. В развивающем образовании такой функцией является теоретическое отношение к действительности. Только в нем она объективируется не «для» изучения экспериментатором, а «в ходе» своего происхождения и преобразования в процессе внутреннего становления индивидуального культурного действия.

Разработчики содержания развивающего образования по-своему разделили данную функцию – в последовательность уровней построения индивидуального культурного действия через качественно различные варианты его опосредствования: формальный, предметный и функциональный<sup>31</sup>. Но если принять за аксиому, что для «выготскианского эксперимента» самым важным оказывается то, как «создаются и используются ... искусственные стимулы, играющие вспомогательную роль и позволяющие человеку сначала извне (а потом и более сложными внутренними операциями) овладеть собственным поведением»<sup>32</sup>, то данное разделение не показательное. Оно не проясняет, как и почему ребенок даже на самом начальном уровне его опосредствующей деятельности сам обеспечивает ее формой образца – правилом, схемой, алгоритмом (идеальной формой), т. е. осуществляет *продуктивные пробы опосредствования* в своем учебном действии. Ведь источник детского развития кроется в его интеллектуальной «поисковой

кухне», требующей от ребенка вполне взрослых *усилий по самопреодолению*:

- смены беспорядочного поиска на рациональный;
- перехода от построения замысла поискового действия в процессе его реализации к работе с замыслом как с промежуточным искомым;
- опробования вспомогательных знаково-символических средств, при помощи которых можно построить рациональный замысел, скооперированный с замыслами других, включая взрослого;
- изменения соотношения иллюзорных и реальных мотивов своего поискового движения, когда интеллектуальное наполнение действия необходимо подчинить его социальному замыслу, а не идти на поводу только у социальных коллизий (чьей-то активности, лидерских способностей, обаяния, эрудиции, оригинальности, умения говорить, уверенности).

Из этого следует, что для реализации позиции культурного взрослого в образовании принципиально важны моменты не столько *результативности*, сколько *развертывания и преобразования форм самоорганизации* детского учебного действия. Это то, как ребенок сам строит переходы от непосредственных форм приспособления к опосредствованию через идеальную форму образца (правило, схему, алгоритм), от начального уровня опосредствования к опосредствованию на основе модели (образа, схемы), от него – к опосредствованию смысловыми структурами (собственно теоретическим отношением).

Поэтому разделению подлежит не само индивидуальное культурное действие, а то, как ученик сам справляется с управлением собой в ситуации некомпетентности и обеспечивает собственное действие идеальной формой, преодолевая свою порабощенность предыдущей. Функция управления собой в ситуации некомпетентности в таком случае может быть представлена как разделенная на две фазы: 1) замысливания учебного действия в совместности с учителем и 2) эмансипированной от учителя самоорганизации учебного действия. И это сразу делает понятным, в чем состоит подлинное **назначение действия педагога** в совместности с учеником.

Совместный детско-взрослый поиск в учебной деятельности есть выработанная в человеческой культуре социальная стратегия самоорганизации поискового поведения учеником.

Назначение действия взрослого – это педагогическая поддержка преобразования учеником замысла своего учебного действия<sup>33</sup>.

Суть такой поддержки сводится к предоставлению ребенку возможности *изменить* собственную предметную ориентировку учебного действия в ходе *управления поисковым поведением взрослого*. Это педагогически нелогично (парадоксально и даже крамольно), но – вполне психологично. Поясним подробнее, в чем скрыта психологическая продуктивность управления поисковым поведением учителя.

Ее понимание основано на идее Л.С. Выготского о том, что в процессе социогенеза высшей психической функции «переход от коллективной формы поведения к индивидуальной первоначально снижает уровень всей операции, поскольку она включается в систему примитивных функций, принимая качества, общие всем функциям этого уровня», остается не выделенной «из внешней деятельности», не обособленной «от внешнего восприятия и внешнего действия, например, практического мышления ребенка»<sup>34</sup>. Поэтому самоорганизация детского учебного действия на основе освоенной знаковой операции зависит от общей со взрослым стратегии поискового поведения – *принципов учебной деятельности*<sup>35</sup>. Чтобы данная операция затем стала спонтанно применяться к самому себе как вспомогательная, целенаправляя собственное поведение в логике *поиска, постановки учебной задачи, содержательного обобщения* и движения *от общего к частному*, ученику необходим опыт стимуляции учителя.

Управление поисковым поведением взрослого – это фаза *культурного замысливания* ребенком своего учебного действия, когда ученик строит «указание другому, *как надо действовать*», требующее от него «внутреннего плана и предвидения без опоры на собственное действие и наглядную ситуацию»<sup>36</sup>. Для этого учитель становится на уроке «Фомой неверующим»: ему труднее всего доказать, его не отвлечешь и не «заболтаешь», его непросто избавить от сомнений, убедить и практически невозможно «научить» правильно действовать. При таком сотрудничестве со взрослым у ребенка осуществляется «переход к внутренним знаковым процессам», потому что он, стимулируя взрослого, «проходит фазу, когда эти процессы были вовне»<sup>37</sup>.

Наконец, **третье**, что лежит в основе «выготскианского эксперимента», – это **специальное создание условий для опосредствующей деятельности**. В развивающем образовании речь, конечно же, идет не об экспериментальных, а об учебных условиях, отвечающих требованиям воспроизведения этапов такой деятельности в искусственно созданной коллизии (на материале учебной задачи).

М.В. Каминская

Следовательно, реализация позиции культурного взрослого в образовании зависит от выбора и использования им того стимульного материала, который позволит ребенку присвоить культурное средство *самоорганизации учебного действия*.

Поскольку самоорганизация детского учебного действия осуществляется в рамках учебных микроциклов *озадачивания, моделирования, конкретизации модели и подведения итога решения учебной задачи*, то и стимульный материал должен оснащать ее этапы *внутри каждого из них*. Абстрагируясь от специфики предметного содержания и организационных особенностей отдельных микроциклов, схематично выделим то существенное, что определяет выбор стимульного материала в наблюдаемой нами практике работы учителей-экспертов.

**На первом этапе** детской опосредствующей деятельности по построению замысла учебного действия выбор стимульного материала подчинен инициации потребности ребенка в неимитационном сотрудничестве со взрослым:

Как действует ребенок на этом этапе	Что является для него стимульным материалом	По каким признакам можно установить, что данный этап состоялся
<b>1. На основе реальной формы</b>	<p>1. Провоцирующее задание, требующее выполнить <i>личную практическую пробу</i> искомого предметного действия и приводящее к <i>ситуации ее неуспеха</i>.</p> <p>2. Все версии самостоятельно полученных детьми результатов и их обоснований.</p> <p>3. Итог их самостоятельного обсуждения детьми между собой (принятие/непринятие; неразрешенные вопросы).</p>	<p><i>Демонстрация ребенком потребности в неимитационном сотрудничестве со взрослым:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– использование им <b>привычных знаково-символических форм</b> для обозначения оснований искомого предметного действия;</li> <li>– непонимание или неприятие им оснований действий других;</li> <li>– его неспособность самостоятельно преодолеть рассогласованность с другими;</li> <li>– сообщение взрослому о своей неудаче; – постановка конкретных <b>практических вопросов</b>, организующих новые пробы предметного действия (а не сам поиск).</li> </ul>



«Интеллектуальное сиротство» современного школьника...

**На втором этапе** детской опосредствующей деятельности выбор стимульного материала продиктован необходимостью включения ребенка в управление замыслом поискового действия взрослого:

Как действует ребенок на этом этапе	Что является для него стимульным материалом	По каким признакам можно установить, что данный этап опосредствования состоялся
<b>2. При помощи вспомогательных знаково-символических средств</b>	1. «Ответные» вопросы версии и пробы учителя, провоцирующие ребенка помочь взрослому в построении поисковой перспективы на основе постановки <i>учебной задачи</i> , операции <i>содержательного обобщения</i> и движения <i>от общего к частному</i> . 2. Исследовательское задание, требующее выполнить <i>пробу учебного действия</i> и провоцирующее <i>построение модельного способа</i> его организации.	<i>Включение ребенка в управление замыслом поискового действия взрослого:</i> – предложение ему <b>версий поисковых вопросов</b> , организующих последующее учебное действие; – согласование со взрослым общего замысла учебного действия в форме <b>ключевого поискового вопроса</b> ; – предложение взрослому <b>версий модельного способа</b> организации учебного действия; – согласование со взрослым <b>итогового модельного способа</b> организации учебного действия.

**На третьем этапе** детской опосредствующей деятельности выбор стимульного материала обусловлен самостоятельным использованием ребенком культурного средства самоорганизации своего учебного действия в ходе выполнения предметного:

Как действует ребенок на этом этапе	Что является для него стимульным материалом	По каким признакам можно установить, что данный этап опосредствования состоялся
<b>3. На основе новой знаковой операции</b>	1. «Ответные» вопросы версии и пробы учителя, провоцирующие ребенка на самостоятельную пробу модельного способа организации учебного	Самостоятельное <i>построение ребенком замысла своего учебного действия:</i> – запрос ребенка к учителю на задание, требующее выполнить искомое предметное действие;

	<p>действия в ходе выполнения предметного.</p> <p>2. Результирующее задание, требующее <i>личной пробы модельным способом организовать учебное действие</i> в ходе выполнения предметного.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– построение им замысла учебного действия <b>модельным способом</b>;</li> <li>– опробование этого <b>модельного способа</b> в ходе выполнения предметного действия;</li> <li>– самооценка успешности своего предметного действия в зависимости от следования <b>модели</b>;</li> <li>– использование <b>модели</b> для критериального самоконтроля и самооценки достоинств и недостатков своего предметного действия;</li> <li>– планирование самостоятельных усилий по коррекции <b>своей модели</b> учебного замысла предметного действия или по преодолению недостатков своего предметного действия на основе <b>проверенной модели</b>.</li> </ul>
--	--	---

Совершенно очевидно, что в целом схема «выготскианского эксперимента» является продуктивной базовой моделью реализации позиции культурного взрослого в образовании. Она четко показывает, что действие учителя в развивающем образовании *«должно быть направлено к тому, чтобы не затушевывать и не замазывать суровые черты истинного “неудобства” детства, но возможно резче и чаще сталкивать ребенка с этим неудобством и заставлять его побеждать»*<sup>38</sup>. Кроме того, она «открывает глаза» на самые узкие места и не до конца осмысленные точки роста образовательной модели культурного развития: на роль самого ребенка в организации учебного действия и на принципиально новое место учителя в совместности с ним. На теоретическом языке – это фактор самоорганизации и социальный источник саморазвития личности ребенка в процессе образования.

- <sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. С. 394.
- <sup>2</sup> *Довлатов С.* Жизнь коротка: Рассказы. СПб., 2007. С. 56.
- <sup>3</sup> *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1987. С. 242.
- <sup>4</sup> Там же. С. 9.
- <sup>5</sup> *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 2000. С. 416.
- <sup>6</sup> *Выготский Л.С.* Психология искусства. С. 42.
- <sup>7</sup> Там же. С. 238.
- <sup>8</sup> Там же. С. 201.
- <sup>9</sup> Там же. С. 156.
- <sup>10</sup> *Эльконин Д.Б.* Выдержки из научных дневников 1960–1962 гг. // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 17.
- <sup>11</sup> *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. С. 562.
- <sup>12</sup> *Соловьев Э.Ю.* Прошлое толкует нас: Очерки по истории философии и культуры. М., 1991. С. 418–421.
- <sup>13</sup> *Каминская М.В.* Выявление позиции взрослого в школьном образовании как социальная практика оценки его инновационности // «Камень, который презрели строители». Культурно-историческая теория и социальные практики: Сборник тезисов Десятой международной конференции «Чтения памяти Л.С. Выготского». М., 2009. С. 300–305.
- <sup>14</sup> *Мамардашвили М.К., Соловьев Э.Ю., Швырев В.С.* Самосознание мыслителя в классической и современной буржуазной психологии // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981. С. 377.
- <sup>15</sup> *Эльконин Д.Б.* Указ. соч. С. 11.
- <sup>16</sup> *Кудрявцев В.Т.* Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Ч. I. Рига, 1999. С. 87.
- <sup>17</sup> *Давыдов В.В.* Воспитание и обучение как всеобщая форма развития психики // Деятельностная теория мышления. М., 2005. С. 169.
- <sup>18</sup> Мониторинг учебно-предметных компетентностей в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. М., 2007. С. 33.
- <sup>19</sup> *Акимова Т.А., Воронцов А.Б. и др.* Развивающее обучение на пути к подростковой школе. Шаг второй. М., 2005. С. 29.
- <sup>20</sup> *Давыдов В.В.* Последние выступления. М.; Рига, 1998. С. 49–68; *Дусавицкий А.К.* Социально-психологическая характеристика акта коллективно-распределенной учебной деятельности // Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1996. С. 141–151; *Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.* Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М., 2004. С. 109–115; *Кудрявцев В.Т., Хаккарайнен П., Уразалиева Г.К.* Коперниковская революция в психолого-педагогическом

М.В. Каминская

- мышлении и ее методологический контекст // Известия Российской академии образования. 2000. № 2. С. 25–35.
- <sup>21</sup> *Кравцов Г.Г.* Проблема личности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 18–24.
- <sup>22</sup> *Эльконин Д.Б.* Указ. соч.
- <sup>23</sup> *Каминская М.В.* Психология профессионализма учителя развивающего образования. Ч. I. Профессионализм учителя как реальность современного развивающего образования. М., 2008.
- <sup>24</sup> *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 2000. С. 423.
- <sup>25</sup> *Эльконин Б.Д.* Педагогика развития: проба как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003.
- <sup>26</sup> *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. С. 562; *Эльконин Б.Д.* Педагогика развития: проба как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. С. 65.
- <sup>27</sup> *Кравцова Е.Е.* Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 87–93; *Львовский В., Морозова А.* Как учить учителя развивающего обучения? // Управление школой. 2005. № 1. С. 27–29; Мониторинг учебно-предметных компетентностей...; *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–23; *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. М., 2000; *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М., 1984; *Mercer N.* Talk and the Development of Reasoning and Understanding // Human Development. 2008. Vol. 51. P. 90–100 DOI: 10.1159/000113158; *Torff B.* Development Changes in Teacher's Use of Higher Order Thinking and Content Knowledge // Journal of Educational Psychology. 2003. Vol. 95. N 3. P. 536–569.
- <sup>28</sup> *Выготский Л.С.* Педагогическая психология; *Давыдов В.В.* Воспитание и обучение... С. 164–178; *Карней Ж., Ван Урс Б.* Дидактические модели и проблема обучающей дискуссии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 20–26; *Кравцова Е.Е.* Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 87–93; *Кудрявцев В.Т., Хаккарайнен П., Уразалиева Г.К.* Указ. соч.; *Хозиев В.Б.* Опосредствование в теории и практике культурно-исторической концепции // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 25–36; *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–72; *Он же.* О поддержке детской инициативы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 41–54; *Эльконин Б.Д.* Введение в

«Интеллектуальное сиротство» современного школьника...

психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.

- <sup>29</sup> *Выготский Л.С.* Инструментальный метод в психологии. // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 1. С. 103–108; *Он же.* История развития высших психических функций // Там же. М., 1983. Т. 3. С. 145; *Он же.* Педагогическая психология. С. 577–584.
- <sup>30</sup> *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. С. 561.
- <sup>31</sup> Мониторинг учебно-предметных компетентностей... С. 41–45.
- <sup>32</sup> *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. С. 580.
- <sup>33</sup> *Каминская М.В.* Психология профессионализма учителя... С. 96–108.
- <sup>34</sup> *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. С. 573.
- <sup>35</sup> Сборник программ для начальной общеобразовательной школы. (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). М.: Вита-Пресс, 2004. С. 225–227.
- <sup>36</sup> *Эльконин Д.Б.* Выдержки из научных дневников 1960–1962 гг. С. 11.
- <sup>37</sup> *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. С. 575.
- <sup>38</sup> Там же. С. 397–398.

Г.Б. Ховрина

## КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматриваются основные положения организации психологической службы в образовательном учреждении (на примере дошкольного учреждения) в контексте культурно-исторической психологии. Ставится проблема взаимодействия семьи и дошкольного учреждения и анализируются способы работы психолога с родителями. Игра рассматривается как проектирующий метод (экспериментально-генетический), обеспечивающий диагностику, коррекцию и развитие периода дошкольного детства.

*Ключевые слова:* проектирующий метод, культурно-историческая психология.

Психологическая служба играет все большую роль в практической психологии образования. Сотрудники этого важнейшего подразделения образовательного учреждения должны проводить психологическую диагностику, осуществлять психологическое консультирование, организовывать психологическую коррекцию и психологическое сопровождение (развитие).

С одной стороны, каждый из перечисленных видов деятельности психолога имеет свою специфику. В них используются собственные методы, направленные на решение соответствующих задач. Вместе с тем, с другой стороны, эффективность работы психологической службы напрямую связана с их взаимодополнительным характером. Иными словами, психолог сможет правильно поставить психологический диагноз, осуществить грамотное психологическое сопровождение развития ребенка, скорректировать

---

© Ховрина Г.Б., 2012

имеющиеся у ребенка недостатки и проблемы только в случае, если методы диагностики, сопровождения, коррекции оказываются неразрывно связанными друг с другом.

Сказанное можно хорошо проиллюстрировать с помощью анализа работы психологической службы в дошкольном учреждении. Использование даже хорошо зарекомендовавших себя диагностических методик в работе с детьми, как правило, приводит к проблемам в понимании особенностей их развития. В некоторых случаях имеет место неправильный психологический диагноз в связи с тем, что дети дошкольного возраста решают/не решают представленные в методике задачи ситуативно, ориентируются на свои симпатии/антипатии по отношению ко взрослому. Важную роль в эффективности выполнения дошкольниками заданий играют их особенности общения с окружающими.

Преодолеть все перечисленные и многие другие возрастные проблемы «чистой» диагностики ребенка дошкольного возраста возможно, если осуществлять психологическое сопровождение его обучения и развития, в случае необходимости реализовать коррекционную помощь его поведения и/или деятельности.

Анализ работы психологических служб дошкольных учреждений позволил выявить ряд типичных ошибок и трудностей, которые препятствуют как эффективной работе детских садов, так и психическому и личностному развитию детей.

Так, нередко психологическая диагностика бывает направлена на изучение уровня развития психических процессов (памяти, внимания, мышления). При консультировании психолог руководствуется уровнем тревожности, наличием или отсутствием страхов и т. п. Психологическое сопровождение сводится к целенаправленному формированию и, как правило, ограничивается занятиями по подготовке детей к школе и работой детей в специальных рабочих тетрадях. Психокоррекционная работа психологов в дошкольных учреждениях в лучшем случае сводится к организации подвижных игр с детьми в рамках тренинга общения и взаимодействия или к проведению психогимнастики, а в худшем случае остается за пределами деятельности психологической службы. В целом работа психолога в дошкольном учреждении, условно говоря, разбита на отдельные области, не связанные между собой, т. е. корректируется не то, что диагностируется.

Другой типичной ошибкой психологических служб дошкольных учреждений является то, что в их деятельности практически не предусмотрена работа с родителями. В лучшем случае родите-

лям сообщается о проблемах ребенка. Помимо этого, родители еще участвуют в психологических консультациях в основном как зрители, или, как и в первом случае, им сообщают об изъятиях в поведении, деятельности, развитии ребенка. Такое «игнорирование» родителей ведет, с одной стороны, к тому, что многие важные пристрастия ребенка, особенности его поведения и деятельности, личностные проявления и т. п. остаются за рамками внимания психолога психологической службы. Помимо этого, с другой стороны, даже квалифицированная психологическая помощь, организованная специалистами психологической службы, проводимая без поддержки родителей, оказывается малоэффективной.

Наконец, третьей типичной ошибкой деятельности большинства психологических служб дошкольных учреждений является невнимание психологов к развитию взрослых, работающих в дошкольном учреждении с детьми. Воспитатели и помощники воспитателей, специалисты, методисты, руководители нуждаются в постоянной работе психолога. Психолог должен работать с педагогическим коллективом, поскольку именно сотрудники дошкольного учреждения организуют развивающую образовательную среду, необходимую для психического и личностного развития каждого ребенка.

Понятие развивающей среды было введено в психологию Л.С. Выготским, который подчеркивал, что развитие ребенка возможно лишь при развитии взрослых, с которыми он взаимодействует. В этом контексте эффективная работа специалиста психологической службы дошкольного учреждения предполагает, что он находится в гуще событий, проживаемых детьми вместе со взрослыми (воспитателями, специалистами по физическому воспитанию, ритмике, музыке и т. п.).

Жизнь ребенка в программе «Золотой ключик» регламентирована разными событиями: детям необходимо тщательно продумать план по оказанию помощи народам Севера, которые пострадали от злой Колдуньи, или заняться разработкой проекта и строительством дома для Домовенка, который поселился в группе, а иногда надо подумать и о воспитании и обучении первобытных людей, которые едят пищу руками, спят на полу, укрывшись шкурой животного, и т. п. Активное включение психолога в организацию и реализацию событий позволяет ему наблюдать за ребенком, видеть его достоинства и недостатки, общаться с ним, организовывать условия, необходимые ребенку для развития/коррекции. При этом психолог привлекает к работе с ребенком других взрослых сотруд-



ников дошкольного учреждения и родителей ребенка, что делает проводимую психологическую работу эффективной.

Создание развивающей среды, по мнению Л.С. Выготского, непосредственно связано с возрастными особенностями ребенка. В этом контексте основным методом работы специалиста психологической службы дошкольного учреждения является игра. «Действия в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, вносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных»<sup>1</sup>. Для психолога игра является тем проектирующим методом (экспериментально-генетическим, по терминологии Л.С. Выготского), вмещающим в себя все основные направления его практической деятельности. В игре раскрываются все тайные стороны психики ребенка (наличие или отсутствие страхов, застенчивость, тревожность или агрессивные тенденции, неуверенность в себе и др.), положительные и отрицательные стороны воспитания и взаимодействия с родителями. Игра как проектирующий метод обнаруживает «особенности индивидуальной психики, недоступные другим методикам»<sup>2</sup>. В одном детском саду, работающем по программе «Золотой ключик»<sup>3</sup>, дети стали свидетелями похищения Снежной Королевой бурого медвежонка, который пришел к ним в гости. Это тот самый медвежонок, который проснулся зимой и решил прогуляться по лесу, потому что ему стало скучно лежать в берлоге. Гуляя по лесу, он заблудился и вышел на дорогу, которая привела его к детскому саду. Дети сначала объяснили медвежонку, почему некоторые животные зимой спят, рассказали о смене времен года, а потом по просьбе воспитателя решили организовать ему экскурсию по Москве. В первой половине дня дети составляли экскурсионный маршрут, а после дневного сна они стали свидетелями похищения. Дети по-разному отреагировали на это событие, кто-то испугался и громко заплакал, кто-то, крепко сжимая кулачки, грозился застрелить Снежную Королеву, а кто-то предлагал ее поймать и посадить на печку. В результате специально смоделированной ситуации были выявлены дети со страхами, с тенденцией к проявлению агрессии в поведении и позитивно настроенные дети, принимающие игровую ситуацию и предлагающие «умные» способы борьбы со Снежной Королевой.

В игре можно не только обнаружить те или иные тенденции, нарушения или отклонения от нормы в развитии, но и корректи-

Г.Б. Ховрина

ровать их. Подтверждение этому можно найти в работе К.М. Гуревича, который писал: «...желательно использовать результаты психологических диагностических исследований не только для установления индивидуального психологического статуса учащихся, но и для выработки психологических рекомендаций, имеющих своей целью исправление, коррекцию выявленных в исследованиях недостатков психического развития. Можно полагать, что в настоящее время сравнительно более действенными были бы рекомендации, направленные на коррекцию умственного развития. Методики, выявив его недостатки, позволят путем анализа полученных результатов и с учетом всех данных об испытуемом найти причины этих недостатков, построить и осуществить план по их устранению. В этом и состоит принцип коррекции. Можно надеяться, что многое из того, что будет применено и проверено на методиках диагностики умственного развития, в дальнейшем будет использовано при диагностировании и коррекции других сторон психического развития»<sup>4</sup>.

Выявив в игре детей с тенденцией к проявлению агрессии, им можно предложить подумать, что будет, если они начнут стрелять в лед, а можно ли справиться со Снежной Королевой другими способами. Можно предложить вспомнить, а как в сказке маленькая Герда смогла победить Снежную Королеву. Оказывается, что прежде чем вступить в единоборство со Снежной Королевой, ее надо найти. А куда она могла отправиться: на север, юг, восток или запад? Дети начинают готовиться к путешествию на Север, а для этого надо научиться ходить на лыжах по глубокому снегу, будучи привязанными веревкой друг к другу, как альпинисты в горах. Также они разучивают песни и слушают мелодии народов Севера. Таким образом, внимание ребенка переключается на содержательную деятельность, связанную с поиском разумных неагрессивных способов борьбы со Снежной Королевой.

Ребенку, который испугался, можно предложить нарисовать портрет Снежной Королевы, прорисовывая ее красивый наряд, корону, волосы. Сравнить ее с другими королевами или принцессами. Рисование портрета может сопровождаться рассказом о том, что Снежная Королева холодная, потому что она никого не любит или потому что у нее нет друга. Превратить Снежную Королеву в добрую фею можно, если найти ей друга.

С помощью игры можно скорректировать и систему межличностных отношений в группе дошкольников. Ребенку, с которым не желают играть другие дети, потому что он «все рушит», поиграть

с психологом в соседней комнате, создавая ситуацию секретности, тайны, что привлечет внимание других детей к этой ситуации и желание сотрудничать с «плохим ребенком», который может рассказать другим детям о том, во что он играл с психологом. А играет психолог с ребенком в Снежное королевство, из кубиков строится замок, кубики превращаются в помощников Снежной Королевы и т. д.

Моделируя игровую ситуацию, психолог одновременно решает проблему не только диагностики и коррекции, но и развития (формирования) в рамках развивающей программы обучения с учетом возрастных особенностей. В случае работы психолога с дошкольниками игра выступает в качестве проектирующего метода, предложенного в свое время Л.С. Выготским как основного метода изучения личности в развитии. Умение профессионально грамотно применять в практической деятельности проектирующий метод и является отличительной особенностью организации психологической службы в контексте культурно-исторической психологии.

Помимо работы с детьми игра помогает психологу организовывать деятельность взрослых. Так, подготовка к большой игре-событию предполагает психологическую подготовку коллектива: кто какие роли будет исполнять, как построить сценарий-сюжет, какие педагогические задачи можно будет решать в ходе такой игры – вот далеко не полный перечень проблем, который решает психолог в педагогическом коллективе. При этом он широко использует игру, проводя разного рода взрослые праздники, организовывая тренинги, при постановке психологических по своей сути спектаклей. Игра помогает снять отчуждение и даже неприятие у отдельных членов коллектива, способствует единению педагогов, убирает барьеры в решении сложных задач. Эти игры могут быть похожими на детские игры, ведь хорошо известно, что взрослые любят дурачиться не меньше детей. В то же время эти игры могут иметь совершенно иной характер, например обсуждение тех или иных ролей или событий с определенной позиции или изображение детей, для которых это событие готовится. В любом случае психолог в такой игре получает возможность понаблюдать за личностными и профессиональными особенностями сотрудников дошкольного учреждения и, в случае необходимости оказать психологическую помощь.

Использование игры в качестве основного метода работы психологической службы обеспечивает активное включение родителей в воспитательно-образовательный процесс дошкольного учреждения. Помимо того, что в игровой деятельности родителей, организованной психологом, он получает возможность выявить

Г.Б. Ховрина

специфику детско-родительских отношений, у него появляется возможность создать условия для развития или в случае необходимости коррекции общения и взаимодействия ребенка в семье.

Организация больших игр-событий, где участвуют дети, их родители и педагоги, способствует созданию единой образовательной среды, в которой есть условия для развития всех ее участников. Помимо этого, игра помогает психологу избежать эмоционального выгорания и обеспечивает развитие профессионального и личностного самосознания.

Итак, культурно-историческая основа организации психологической службы в дошкольном учреждении – особый подход к построению жизнедеятельности детей и взрослых, реализующийся с помощью игры и через игру, ведущей деятельности детей дошкольного возраста.

#### Примечания

- <sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003.
- <sup>2</sup> *Гуревич К.М.* Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. СПб., 2008. С. 291.
- <sup>3</sup> Программа воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста «Золотой ключик» / Под ред. Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, Е.Л. Бережковской. М.: Издательство Фонда Л.С. Выготского, 2007.
- <sup>4</sup> *Гуревич К.М.* Указ. соч. С. 290.

Е.С. Воля

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ БИОГРАФИЯ:  
ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ВОСПРОИЗВОДСТВА УЧИТЕЛЬСТВА  
В КУЛЬТУРЕ

Для исследования феномена учительства в культуре и его воспроизводства предлагается авторский метод нормативного анализа образовательной биографии.

*Ключевые слова:* воспроизводство учительства, достоинство, культура, нормативный анализ образовательной биографии.

1

Учительство осуществляется во *взаимодействии и развитии позиций «учащего» и «учащегося»*. Отрефлексированный опыт «ученичества» и «учительства» широко представлен в биографических материалах: текстах автобиографий, биографий, письмах, дневниковых записях. В психолого-педагогической практике существует довольно распространенный опыт обращения к учительному потенциалу жизнеописаний признанных мыслителей, внесших свою лепту в развитие человечества. Известны исследовательские работы, раскрывающие значение автобиографических текстов для педагогики<sup>1</sup>, педагогической антропологии<sup>2</sup>, психологии памяти<sup>3</sup>. Однако в истории обращения к биографическим данным для психологической интерпретации<sup>4</sup> образовательный аспект специально не выделялся. Определим *образовательную биографию* в широком смысле как описание опыта приобретения знаний, умений, навыков (и компетенций в сфере профессиональной деятельности)<sup>5</sup>.

Будем рассматривать биографические материалы как письменные свидетельства, в которых фиксируются нормы, конституирующие воспроизводство учительства в культуре<sup>6</sup>. Анализ феномена учительства в культуре и его воспроизводства можно проводить на материалах: (авто)биографий как признанных учителей, так и представителей педагогических династий, научных школ; текстов, описывающих образовательные события в разные культурно-исторические эпохи; автобиографических текстов педагогов и студентов педагогических специальностей.

Анализ биографических материалов позволяет устанавливать и исследовать ценностно-этические принципы воспроизводства учительства как нормы:

- *идеализированные нормы;*
- *культурно-исторические нормы;*
- *локально авторитетные нормы;*
- *актуально осознаваемые и предвосхищаемые нормы.*

1. Осмысление образовательной биографии признанных учителей позволяет выделить такие общие идеализированные нормы учительства, как:

- воспроизводство человеческого достоинства в жизненных и профессиональных ситуациях;
- стойкий интерес к познанию нового на протяжении всей жизни;
- стремление к расширению круга источников обучения; признание авторитета собственных учителей;
- воспроизводство жизни в учении;
- предпочтение собственного учения перед обучением других.

Принимая решения в жизненных ситуациях, человек в первую очередь воспроизводит свою человеческое достоинство. Мы рассматриваем *культуру как воспроизводство человеческого достоинства*. Рассмотрение культуры в этом аспекте позволяет не только дополнить существующие общие инварианты понимания феномена культуры (вроде человеческих ценностей и норм), но и задать новые перспективы осмысления бытия человека. Психологическое знание о человеке не может игнорировать эти вопросы<sup>7</sup>. Идея достоинства получает свое развитие в этическом проблемном поле в связи с постановкой вопросов оснований человеческих поступков. Основы поведения человека чаще всего связывались с познанием<sup>8</sup>. Новое основание нравственным заповедям, общим

для большинства предыдущих этических систем, появляется у Канта, он проектирует *объединение людей на основании развития разумности и достоинства*<sup>9</sup>. Кант выделяет две основные качественные характеристики целей: цель обладает или ценой, или достоинством. Другое название для *достоинства* – «*внутренняя ценность*»<sup>10</sup>. По мнению Н. Гартмана, автора наиболее ценностной философской системы, этика рассматривается как майевтика нравственного сознания, которая ничего не может навязать нравственному сознанию, а может лишь направлять его на то, что изначально содержится в нем самом, что в нем уже присутствует, но еще не осознано человеком. Она *нормативна по содержанию, но не по способу научения*<sup>11</sup>.

Автобиографические описания просветителей в области теологии<sup>12</sup>, философии<sup>13</sup>, медицины<sup>14</sup>, педагогики<sup>15</sup>, психологии<sup>16</sup> свидетельствуют об умении учиться, как универсальном образе жизни. Признание авторитета собственных учителей в России<sup>17</sup> укоренено в традиции духовного наставничества<sup>18</sup>.

Воспроизводство жизни в учении мы соотносим с феноменом педагогической миссии<sup>19</sup>. Миссия в данном случае понимается нами как осуществление призвания в профессии. Рассмотрение миссии в контексте культурно-исторической психологии позволяет установить общественно значимые направления развития личности. При этом осуществление миссии можно рассматривать, пользуясь выражением Л.С. Выготского, как стремление к некой «идеальной форме»<sup>20</sup>, заданной в пространстве культуры. Сложность понимания миссии при этом заключается в том, что ценности отбираются в связи с фундаментальными смыслами воспроизводимой общественной реальности. Таким образом, феномен миссии в его педагогическом аспекте можно прояснить таким выражением: «Педагогическая миссия – служение по призванию»<sup>21</sup>. Педагогическая миссия является высшей (идеальной) формой реализации личностного призвания в профессиональной деятельности<sup>22</sup>. Как такая форма, миссия обеспечивает личностный рост<sup>23</sup>.

2. Исследование образовательных событий, зафиксированных в биографических материалах различных исторических периодов<sup>24</sup>, позволяет выявить историческую динамику и качественные изменения феномена учительства и его воспроизводства с сохранением функциональных определенностей (в частности, можно указать на передачу знания, адаптацию знания, мотивацию к обучению).

3. В (авто)биографиях представителей профессиональных династий<sup>25</sup> явно наличие передающихся в семейных традициях общих и воспроизводящихся норм (ценностных, этических<sup>26</sup> и профессиональных). Аналогичное исследование норм в воспроизводстве научных школ, на наш взгляд, имеет перспективы в связи с методологическим наследием школ отечественной психологии<sup>27</sup>.

4. Мы полагаем, что (авто)биографический текст может быть использован в анализе существенных моментов личностных позиций педагога (в отношении к его собственной профессиональной деятельности) и их изменения. Биографический текст можно использовать и как материал для анализа, и как средство психологического исследования. В достаточно полном биографическом (или автобиографическом) тексте в целях психологического анализа можно выделять образовательные аспекты, связанные с учением, обучением и образованием. Но возможно также использовать биографический текст как средство психологического исследования – предложить педагогу написать свою образовательную биографию. Психологический анализ личностного роста в педагогической деятельности требует учета, по меньшей мере, следующих элементов: выраженность интереса к учению как собственному действию, интереса к обучению как социально обусловленному процессу, мотивационный аспект учения и обучения, образ ученика, авторитетность учителя, традиции учения и обучения (семейные и социальные), идеалы учения и обучения и их временная локализация, сознательные предпочтения индивидуальной или коллективной форм учения и обучения, эмоционально насыщенные и значимые события учения и обучения<sup>28</sup>, фиксируемые трудности учения и обучения, метафоры учения и обучения<sup>29</sup>.

Существенным моментом является анализ образовательных целей, которые ставит человек, их возрастная специфика, плотность, расширение, преобразование, а также возможная реализация<sup>30</sup>, реальная завершенность.

Развивающий потенциал образовательной биографии, на наш взгляд, можно реализовать, фиксируя значение: антропологического знания об учителе («изучение человека во всех проявлениях его природы», К. Ушинский)<sup>31</sup>; роли социальной среды и учителя как «организатора социальной среды» (Л. Выготский)<sup>32</sup>; стремления к реализации ценностей<sup>33</sup> в деятельности учителя (педагогика как прикладная философия, С. Гессен)<sup>34</sup>.



В качестве примера приведем исследование образовательной биографии В.В. Зеньковского<sup>35</sup> с использованием метода «Нормативный анализ образовательной биографии» (Е. Воля).

1. Выделим основные этапы жизненного и творческого пути Василия Васильевича Зеньковского (1881–1962). *Первый этап* (образование, самообразование в области психологии, философии). Учеба на естественно-математическом факультете Киевского университета – с 1900. Занятия психологией и философией в семинаре Г.И. Челпанова – с 1902. Учеба на историко-филологическом факультете Киевского университета – 1904–1909. Чтение лекций на Киевских женских курсах и самообразование по психологии и философии – 1909–1914. Возглавляет Институт дошкольного воспитания – 1910. Публикация статьи «Принцип индивидуальности в психологии и педагогике», идеи которой стали основополагающими для дальнейшего творчества Зеньковского, – 1911. Участие с докладами в московском Религиозно-философском обществе памяти В. Соловьева. Защита магистерской диссертации «Проблема психической причинности» – 1914. Публикация работы «Россия и православие» – 1916. *Второй этап* (государственная служба). Работа на посту министра вероисповеданий в украинском правительстве гетмана П.П. Скоропадского. *Третий этап* (эмиграция, идея православной культуры, программное обеспечение РСХД). Эмиграция в Белград. Чтение лекций по психологии и истории русской этики – 1921, по истории философии, этике и психологии на богословском факультете Белградского университета – 1921, осень. Публикация сборника статей под ред. Зеньковского «Православие и культура» – 1923. *Четвертый этап* (развитие идей православной педагогики, антропологии). Публикация «Психологии детства» – 1924. Работа на кафедре экспериментальной и детской психологии, Прага, Русский педагогический институт им. Я.А. Коменского – 1923–1926. Публикация статьи «Религиозное движение среди русской молодежи в эмиграции» – 1925. Публикация статьи «Автономия и теономия» – 1926. Публикация книги «Русские мыслители и Европа». Глава о Гоголе – 1926. Изучение проблемы религиозного образования в США – 1926–1927. Публикация работы «О чуде» – 1928. Публикация статьи «Об образе божием в человеке» – 1930. Написание мемуаров «Пять месяцев у власти (15/V–19/X.1918)». Публикация книги «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» – 1934. *Пятый этап* (священническое служение,

Е.С. Воля

христианская метафизика, христианская философия). Рукоположен в сан священника митрополитом Евлогием – 1942. Публикация книг «История русской философии» – 1948–1950. Присвоение степени доктора церковных наук за труд «История русской философии». Благочинный приходов Парижского округа. С 1936 – член епархиального совета, в 1953–1958 – его председатель. Публикация «Наша эпоха» – 1955. Публикация «На пороге зрелости» – 1955. Публикация книги «Апологетика» – 1957. Публикация цикла статей «Философские мотивы в русской поэзии» – 1959–1961. Публикация «Русская педагогика в XX веке» – 1960. Публикация «Н.В. Гоголь» – 1961. Публикация книги «Основы христианской философии». Два очерка «Очерк моей внутренней биографии», «Очерк моей философской системы» опубликованы после смерти Зеньковского в номере «Вестника РСХД», посвященном его памяти.

2. Уникальность теоретического и практического наследия Зеньковского нам видится в том, что он задает и реализует основные культурные нормы воспроизводства учительства. Анализ жизненного пути Зеньковского с позиции идеализированных норм<sup>36</sup> свидетельствует о его умении учиться как универсальном образе жизни. Это разносторонний интерес в области полученного образования (учеба на естественно-математическом факультете, историко-филологическом), самообразование (занятие психологией и философией в семинаре Г.И. Челпанова); магистерская диссертация «Проблема психической причинности», участие в научных форумах.

Умение вести теоретический анализ в области педагогики, психологии, филологии, философии, теологии демонстрирует возможность Зеньковского не только учиться из разных источников, но и обогащать научное знание собственным вкладом в эти науки, и общеметодологическом подходе – всеобъемлющим синтезом.

Зеньковский не только признает авторитет собственных учителей, он является благодарным учеником. В этой связи интересна статья «Памяти проф. Г.И. Челпанова»<sup>37</sup>. О своем учителе Зеньковский писал с особой теплотой: «Мы, все ученики Г.И., всегда поражались тому, с каким вниманием, с какой добросовестностью изучал он произведения даже чуждых ему мыслителей... В духовном складе Г.И. была вообще поразительная честность (что и определило его большую осторожность и сдержанность при формулировании тех или иных философских положений). Эта честность, эта духовная правдивость с самим собой, не мешавшая его широте, его педагогической заботливости и вниманию, определяли его мораль-

ные взгляды на конкретные проблемы жизни. Обладал исключительным чутьем, умением привлекать молодежь и помогать найти каждому свой путь... Но к педагогическому дарованию Г.И. присоединялась и другая сила, которая глубоко действовала на всех его учеников, – его собственная неутолимая жажда истины. Работая с учениками и для них, Г.И. всегда искал ответов на поставленные вопросы – и для себя – и от этого исходили те излучения, которые загорались ответным огнем в его учениках»<sup>38</sup>.

Зеньковский подчеркивает, что Челпанов был прежде всего философ, а затем уже психолог, боролся с «дурной» психологией как с проявлением философского невежества. Г.И. был таким замечательным педагогом в философии в той области, где так мало места для всякого педагогизма. Сочетание философского и психологического знания и научную добросовестность в изучении чужих идей перенял от своего учителя Зеньковский. А также, вероятно, и предпочтение философии: «Я ненасытно люблю мир идеи, люблю изучать разные отрасли знания; моя последняя специальность – философия – это как бы узловая станция, где скрещивается много разных путей»<sup>39</sup>.

Несомненно, жизненный путь Зеньковского – это воспроизводство жизни в учении, осуществление призвания в профессии, собственно педагогическая миссия. Созидание культуры посредством просвещения, образования, реализации таких форм, как печатные издания, создание и ведение учебных учреждений, подготовка специалистов для социального служения, православное просвещение, пастырское служение.

Негативная оценка «педагогизма» в характеристике своего учителя Г.И. Челпанова, а также декларируемые ценности в области отношения к ребенку, ученику, демонстрируют такое качество Зеньковского, как предпочтение собственного учения перед обучением других.

Анализ жизненного пути Зеньковского с позиции культурно-исторических норм уникален в том смысле, что он сам разрабатывал эти нормы, о чем в полной мере свидетельствует работа «Православие и культура». Культурные нормы были очень важны в данный исторический период и задали идеальную форму для созидания православной культуры, возвращения православной интеллигенции. И с позиции сегодняшнего дня о них можно говорить как об универсальных воспроизводящихся в поколениях, так как система православной культуры, по мнению Зеньковского, жива чаяниями не одного, а ряда поколений.

Е.С. Воля

Авторитетные культурные нормы учительства задаются Зеньковским в конкретном деле попечения Религиозного молодежного движения в эмиграции. Идеи Зеньковского, выдвинутые в рамках идеологии РСХД, популяризированы и восприняты многими членами движения. В частности, идеи и теоретические положения повлияли на то, что РСХД из интерконфессионального, как первоначально предполагалось деятелями американской организации ИМКА, стало строго православным<sup>40</sup>.

Актуально осознаваемые и предвосхищаемые культурные нормы, воспроизводимые в теории и деятельности Зеньковского, отличаются не только своим многообразием в разных научных сферах, но также и гармонией синтеза, способным стать вектором перспективного развития учительства в культуре.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Хеннигсен Ю. Автобиография и педагогика / Под ред. В.Г. Безрогова. М.: УРАО, 2000.
- <sup>2</sup> Безрогов В.Г., Кошелева О.Е., Мещеркина Е.Ю., Нуркова В.В. Педагогическая антропология: феномен детства в воспоминаниях. М., 2001.
- <sup>3</sup> Нуркова В.В. Культурно-исторический подход к автобиографической памяти: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009.
- <sup>4</sup> Логинова Н.А. Некоторые итоги развития биографического метода психологии в XX веке // Методология и история психологии. 2006. № 2. С. 67–81.
- <sup>5</sup> Воля Е.С. Образовательная биография в свете психологических рефлексий // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2011. № 4.
- <sup>6</sup> Воля Е.С. Исследование воспроизводства учительства при нормативном анализе биографических материалов / VI философский конгресс. 2012.
- <sup>7</sup> Воля Е.С. Человек этический. Этические вопросы психологии. М.: ФАОУ ДПО ГАСИС, 2011.
- <sup>8</sup> Чусов А.В. Современный концепт «субъект» и онтологические аспекты его становления // Методология и история психологии. Субъект в философии и психологии. Т. 5. Вып. 1. Январь–март 2010. С. 27.
- <sup>9</sup> По Канту, «ни один моральный принцип не основывается на каком-либо чувстве, как воображают некоторые, а на деле есть не что иное, как смутно представляемая метафизика, заложенная от природы в разуме каждого человека». Основная антитеза этической проблематики заключается в том, что у человека есть свободное произволение, которое, однако, должно быть подчинено долгу. Кант рассматривает элементы этики в двух последовательных аспектах. Первый заключается в обязанностях человека по отношению к самому себе, а

второй – в отношениях к другим. Его система напоминает аристотелевскую в таких пунктах, как понятие добродетели, особый упор на необходимость познания, особое место, занимаемое дружбой среди общественных связей. Но Кант, в согласии с основной идеей своей системы, ищет априорные основания для всякого закона, в том числе и для морального. Таким законом является требование категорического императива (т. е. влечения, запрета): *«поступай согласно максиме, которая в то же время может иметь силу всеобщего закона»*. Эта всеобщность обеспечивается тем, что разум способен испытывать, объективны ли положения, выдвигаемые рассудком в связи с опытом. Таким образом, каждый человек может быть центром законодательства, он автономен, т. е. сам может создавать себе законы.

- <sup>10</sup> «В царстве целей все имеет или цену, или достоинство. То, что имеет цену, может быть заменено также и чем-то другим как эквивалентом; что выше всякой цены, стало быть не допускает никакого эквивалента, то обладает достоинством» (*Кант И. Основоположения метафизики нравов // Кант И. Собр. соч.: В 8 т. Т. 4. М.: Изд-во ЧОРО, 1994. С. 212*).
- <sup>11</sup> *Гартман Н. Современный человек // Этика. СПб., 2002. С. 62.*
- <sup>12</sup> *Августин Аврелий. Исповедь Блаженного Августина, епископа Гиппонского. М.: Ренессанс, 1991.*
- <sup>13</sup> *Руссо Ж.-Ж. Исповедь. М.: АСТ, 2010; Бердяев Н. Самопознание // Самопознание. Русская идея. М.: ЭКСМО, 2009.*
- <sup>14</sup> *Лука (Войно-Ясенецкий), архиеп. «Я полюбил страдания». Краматорск, 2002.*
- <sup>15</sup> *Гессен С.И. Мое жизнеописание // Гессен С.И. Избранные сочинения. М.: РОССПЭН, 1998. С. 723–782; Зеньковский В.В. Очерк моей внутренней биографии // Вестник РСХД. 1962. № 66–67. С. 8–15.*
- <sup>16</sup> *Юнг К.Г. Дух и жизнь: Сб.: Пер. с нем. М.: Практика, 1996.*
- <sup>17</sup> «В этом смысле выразительна биография Киреевского, который в своих философских опытах был интересен даже для деятелей, державшихся иных убеждений. Имение Киреевских находилось недалеко от Оптиной Пустыни, где в его время уже забил источник русской культуры, но родился он в окружении, не имеющем ничего общего с развитием его взглядов. Его родной отец, как и крестный, Лопухин, члены масонской ложи, были подчинены западному миропорядку, однако сам он сначала «ставит себе задачу содействовать сближению и взаимодействию русской и западной культуры», пишет Зеньковский, а затем «целиком примыкает к идее православной культуры». Цит. по: *Иерей Сергей Соколов. История и метаистория в расколе // Трибуна русской мысли. 2011. № 11.*
- <sup>18</sup> Следует также отметить, что сам И.В. Киреевский, «сердечно преданный» духовный сын и ученик оптинского старца Макария, соотносит свои труды с воззрениями духовного учителя. Автор испрашивает благословения и совета и по работе «О характере просвещения Европы и о его отношении к просве-

Е.С. Воля

щению России» в своем письме к отцу Макарию: «Благословите ее быть на пользу. Если что сказано мною противно истине, или неверно, или излишне, прошу вас вычеркнуть или изменить» (*Киреевский И.В.* О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // Киреевский И.В. Полное собрание сочинений: В 4 т. Т. 4. Материалы к биографиям. Восприятие и оценка личности и творчества. Калуга, 2006. С. 104; *Он же.* Оптинскому старцу Макарию // Киреевский И.В. Полное собрание сочинений: В 4 т. Т. 3. Письма и дневники. Калуга, 2006. С. 160).

- <sup>19</sup> *Воля Е.С.* Служение по призванию: о священнике Сергии Соколове и его служении Церкви и науке // Христианство и наука. М., 2012.
- <sup>20</sup> *Выготский Л.С.* Основы педологии: Стенограммы лекций. М., 1934.
- <sup>21</sup> *Воля Е.С.* Архетип учительства // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. М., 2010; *Она же.* Служение по призванию...
- <sup>22</sup> *Воля Е.С.* Человек в отношениях к профессии: некоторые аспекты развития психологического знания. М.: ФАОУ ДПО ГАСИС, 2011.
- <sup>23</sup> *Воля Е.С.* К проблеме изучения личностного роста педагога // Вестник РГГУ. 2010. № 17. Серия «Психология».
- <sup>24</sup> *Рекелайн Х.* Размышления о воспитании и жизненном пути в автобиографиях эпохи высокого средневековья // Хеннигсен Ю. Автобиография и педагогика; *Безрогов В.Г.* Историческое осмысление персонального опыта в автобиографии // Формы исторического сознания от поздней античности до эпохи Возрождения: Исследования и тексты: Сб. научных трудов памяти К.Д. Авдеевой. Иваново, 2000.
- <sup>25</sup> *Флоренский Павел, священник.* Завещание // Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание / Сост.: игумен Андроник (Трубачев), М.С. Трубачева, Т.В. Флоренская, П.В. Флоренский; предисл. и комм. игумена Андроника (Трубачева). М.: Московский рабочий, 1992.
- <sup>26</sup> *Воля Е.С.* Человек этический...
- <sup>27</sup> На наш взгляд, наиболее исследованной является история школы психологии отношения, что находит свое отражение в работе: *Левченко Е.В.* История и теория психологии отношений. СПб., 2003.
- <sup>28</sup> По проведенным нами исследованиям, студенты педагогических специальностей в большей степени обращают внимание на значимые события, повлиявшие на характер их обучения и выбор профессии педагога, по сравнению со студентами психологических специальностей, которые описывают трудности и проблемы обучения. Эта тенденция нуждается в дальнейшем уточнении: в какой мере это является проявлением личных особенностей, которые влияют в том числе и на выбор профессии, или задано определенной культурой отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения.

- <sup>29</sup> *Воля Е.С.* Образовательная биография в контексте психологического исследования // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Волгоград, 14–16 сент. 2011 г.) / Под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, О.П. Меркуловой (к 80-летию ВГСПУ). Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011; *Воля Е.С.* Образовательная биография в свете психологических рефлексий.
- <sup>30</sup> Нами были проанализированы автобиографические тексты слушателей Высших Богословских курсов при Московской духовной академии. Выявлена тенденция получения образования с возможной реализацией в новых сферах деятельности. Выявлены ценностное отношение и предпочтение по сравнению с предыдущими образованиями. Многие слушатели указали на прецедентные события, связанные с получением данного образования.
- <sup>31</sup> *Ушинский К.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М., 2004.
- <sup>32</sup> *Выготский Л.С.* Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии». М., 1982–1984.
- <sup>33</sup> Сфера «объективных ценностей», по С. Гессену, проходит через всю историю человечества и наполняет ее высшим смыслом.
- <sup>34</sup> *Гессен С.И.* Указ. соч. С. 723–782.
- <sup>35</sup> *Воля Е.С.* Педагогическая миссия в созидании православной культуры (по наследию прот. Василия Зеньковского) // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. М., 2012.
- <sup>36</sup> Стойкий интерес к познанию нового на протяжении всей жизни; возможность учиться из разных источников; признание авторитета собственных учителей, воспроизводство жизни в учении; предпочтение собственного учения перед обучением других.
- <sup>37</sup> *Зеньковский В.В.* Памяти проф. Г.И. Челпанова // Путь. 1936. № 50.
- <sup>38</sup> Там же.
- <sup>39</sup> *Зеньковский В.В.* Из моей жизни // Вестник РХД. 2002. № 183. С. 304.
- <sup>40</sup> *Ермишин О.Т.* Путь к идейному замыслу и единству (О жизни и трудах В.В. Зеньковского) // Зеньковский В.В. Собрание сочинений. М.: Русский путь, 2008.

Н.И. Волостнова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ОСОБЕННОСТИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ  
УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Цель статьи – попытка переосмыслить взгляд на профессиональную позицию педагога через расширение этого понятия. Поменять привычный ракурс рассмотрения профессиональной позиции, как противопоставленной личностной, и охарактеризовать ее (профессиональную позицию) как включающую в себя педагогическую, личностную и предметную (связанную с определенной наукой) позиции. Для подтверждения такой структуры профессиональной позиции автор приводит результаты исследования личностных особенностей педагогов средней школы с разным сочетанием личностной, педагогической и предметной позиций, а также с разной степенью осознанного использования этих позиций, что не может не отражаться на уровне профессионализма.

*Ключевые слова:* профессиональная позиция, предметная позиция, личностная позиция, педагогическая позиция, произвольное и непроизвольное использование, личностные особенности, профессиональное самосознание, уровень профессионализма.

Анализ психологических исследований по проблемам образования позволяет заключить, что многие современные проблемы обучения и воспитания являются прямым следствием искажений личностного развития педагогов. К примеру, в исследовании А.И. Донцова были показаны проблемы и трудности педагогического коллектива, связанные с особенностями личностного развития педагогов<sup>1</sup>. В работе Т.П. Фомичевой было показано, что значительный процент педагогов не умеет рефлексировать собственную педагогическую позицию, что у них происходит сра-

---

© Волостнова Н.И., 2012



щивание личностной и педагогической позиций, что негативно сказывается как на их профессиональной деятельности, так и на личной жизни<sup>2</sup>.

Результаты исследований И.А. Модиной, Т.С. Новиковой<sup>3</sup>, Т.П. Фомичевой и других убедительно доказывают, что специальная коррекционно-развивающая работа, направленная на разведение и последующую рефлексию профессиональной и личностной позиций, приводит не только к качественным сдвигам в развитии их личности, но позитивно сказывается на обучении и развитии детей, с которыми они работают.

Несмотря на важность и значимость полученных в этих работах данных, необходимо отметить, что, вероятно, в силу того, что авторы ограничивались изучением педагогов дошкольного образования, они делали предметом своих исследований профессиональную и личностную позиции. Анализ полученных И.А. Модиной, Т.С. Новиковой и Т.П. Фомичевой результатов в контексте педагогов среднего образования позволяет немного переформулировать данную проблему. Учитывая специфику преподавания в средней школе и те психологические цели и задачи, которые решаются в процессе среднего образования, можно предположить, что сознание учителей средней школы качественно отличается от сознания педагогов дошкольного образования. Их главным отличием является то, что в своем сознании учителя средней школы должны, помимо личностной и профессиональной позиций, иметь еще некоторую «предметную» позицию, связанную с особенностями той науки (дисциплины), которую они преподают. Иными словами, мы полагаем, что сознание учителей средней школы можно условно рассматривать как единство личностной, профессиональной (педагогической) и предметной (связанной с определенной наукой) позиций.

В исследованиях Е.Е. Кравцовой и Е.Л. Бережковской было установлено, что при переходе к обучению в средней школе качественно меняется и отношение учащихся к педагогам. Если в начальной школе дети, с одной стороны, руководствовались «ролевой» позицией учителя, а с другой стороны, его личностными качествами и характеристиками, то подростки в первую очередь обращают внимание на компетенции, связанные с владением предметом (наукой) и способом ее презентации. Вместе с тем ориентация учащихся средней школы на «предметную» позицию вовсе не означает, что учителя в общении с ними и при реализации своей профессиональной деятельности не используют педагогическую и личностную

позиции. В связи с вышесказанным стало интересным изучение личностных особенностей педагогов средней школы с разным сочетанием личностной, педагогической и предметной позиций для проверки *предположения* о том, что уровень профессионализма педагогов средней школы связан с осознанным использованием личностной, педагогической и предметной позиций в своей профессиональной деятельности. Таким образом, было разработано исследование, *объектом* которого стало профессиональное и личностное самосознание педагогов средней школы. *Предметом* же данного исследования стали педагогическая, предметная и личностная позиции в профессиональной деятельности педагогов средней школы. Новизну и интерес данного исследования составляет именно то, что нами была предпринята попытка установить связь личностных особенностей педагогов средней школы и их уровня профессионализма со способностью осознания и осознанного управления разными позициями в профессиональной деятельности. А также то, что впервые профессиональная деятельность педагогов средней школы и их личностные особенности рассматриваются в контексте личностной, педагогической и предметной позиций и способности произвольного управления ими. В рамках этого исследования перед нами стояли следующие *задачи*:

1. Выявить наличие у учителей таких позиций, как «личностная», «педагогическая» и «предметная».
2. Выявить особенности профессионального самосознания у педагогов средней школы и с разными преобладающими позициями.
3. Выявить различия произвольного и непроизвольного использования позиций.
4. Изучить особенности отношения учащихся к педагогам с разными преобладающими позициями.
5. Исследовать особенности эмоционального выгорания у педагогов средней школы и с разными преобладающими позициями.

Для решения поставленных задач были выбраны и разработаны следующие *методики*: 16-факторный опросник личности К.Р. Кеттела; ориентационная анкета Б. Басса; методика диагностики модели педагогического общения И.М. Юсупова; методика «психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной; опросник на выявление преобладающей позиции педагога; модифицированный вариант семантического дифференциала; методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

В качестве респондентов данного исследования были выбраны учителя двух московских общеобразовательных школ № 1057,

№ 680 и лица № 2 г. Одинцово. Всего в исследовании приняли участие 63 учителя, все являются женщинами, а также 30 учеников старших классов. Возраст учителей – от 40 до 55 лет, возраст учеников – 15–17 лет.

Процедура исследования состояла из двух этапов. На первом этапе мы узнавали как личностные особенности учителей, так и их индивидуальные способы общения, для этого мы использовали 16-факторный опросник Р.Б. Кеттела, анкету Б. Басса, методику И.М. Юсупова и методику Г.В. Резапкиной.

На втором этапе выяснялась степень осознанности учителями используемых позиций и их способности управления ими. Помимо этого, была изучена (на примере эмоционального выгорания) роль выделенных позиций в профессиональной деятельности учителей средней школы. Исследование проводилось с каждым учителем индивидуально, на первом этапе занимала 40–60 минут, на втором – около 20 минут. Затем полученные результаты обрабатывались с помощью программы SPSS.

Итак, на первом этапе мы выявляли личностные особенности учителей и их индивидуальные способы общения. Обобщение полученных с помощью опросника Р.Б. Кеттела, анкеты Б. Басса, методики И.М. Юсупова и методики Г.В. Резапкиной результатов и их обработка и сравнительный анализ данных позволили нам выделить следующие группы учителей. По методике Г.В. Резапкиной у нас получились четыре группы, а именно: первая группа с высокой степенью контроля и высокой степенью удовлетворенности трудом, состоящая из 21 человека; вторая группа, с высокой степенью самоконтроля и неудовлетворенностью трудом, состоящая из 12 человек; третья группа с недостаточной сформированностью ответственности и высокой степенью удовлетворенности трудом, состоящая из 12 человек; четвертая группа, у которой недостаточная сформированность ответственности и недостаточная удовлетворенность трудом, состоящая из 18 человек. И, как показал сравнительный анализ, этим группам свойственны некоторые особенности, но статистический анализ в ходе работы не подтвердил адекватности такого деления на группы.

Если рассмотреть выявленные нами личностные характеристики разных групп педагогов в контексте наличия и доминирования у них одной из трех выделенных позиций, то можно сделать некоторые заключения.

Во-первых, наши респонденты, несмотря на качественные различия в личностных характеристиках, показали наличие всех

выделенных позиций – личностной, педагогической и предметной. Об этом свидетельствует то, что они адекватно действуют в разных ситуациях, используя при этом разные способы.

Второе заключение касается того, что среди наших респондентов обнаружилась значительная часть педагогов, у которых недостаточно сформирована ответственность. Свои неудачи они склонны объяснять особенностями учащихся, оперируя при этом не своими профессиональными качествами и особенностями, а, скорее, своим личностным опытом.

В-третьих, особенности используемых позиций могут быть обнаружены при анализе самооценки педагогов. Уверенность в своих действиях свидетельствует, скорее, о доминировании у педагогов педагогической позиции.

Четвертое заключение касается связи используемых педагогами позиций с особенностями их коммуникативных навыков. Примером этому может служить шкала «замкнутость–открытость» по опроснику Р.Б. Кеттела.

Согласно полученным данным некоторые педагоги показали низкий уровень толерантности к фрустрирующей ситуации. Это означает, что их легко вывести из себя, что свидетельствует о доминировании (использовании ими) преимущественно личностной позиции.

Наконец, в-пятых, можно сказать, что полученные данные говорят о существовании у педагогов нестабильного психоэмоционального состояния, это свидетельствует о том, что они, скорее, неосознанно используют ту или иную позицию в своей педагогической деятельности.

Итак, рассмотрение личностных особенностей педагогов, в контексте личностной, педагогической и предметной позиций, позволяет нам выделить следующие две группы, которые будут различаться по таким критериям, как:

- наличие/отсутствие всех трех выделенных позиций;
- наличие/отсутствие доминирования какой-то одной из выделенных позиций, и первый и второй критерии возможно рассмотреть через стили преподавания:
- осознанное/неосознанное использование педагогами той или иной позиции.

К *первой* группе мы отнесли педагогов, которые по методике И.М. Юсупова показали стиль педагогического общения, названного им «Локатор» (41 человек). Его отличительная особенность состоит в том, что педагоги с этим стилем общения характеризуют-

ся избирательным отношением к обучаемым. При этом педагоги с этим стилем педагогического общения ориентированы не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим на талантливых или же, напротив, слабых, лидеров и аутсайдеров. Практически все из данного большинства получили показатели демократического стиля преподавания по методике Г.В. Резапкиной (30 человек) что, в свою очередь, расширяет понимание поведения данной группы. Учитель с демократическим стилем поведения привлекает учеников к принятию решений, прислушивается к их мнению, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Из этих 30 человек 17 имеют приоритетными ценностями ориентацию на себя, или можно сказать, что характеризуются «самодостаточность учителя», что говорит о центрировании на своих проблемах в большей степени, чем на проблемах учеников.

Получается, что в первой группе учителя характеризуются и тем, что избирательно привлекают учеников к принятию решений, прислушивается к их мнению, поощряют самостоятельность суждений, учитывая личностные качества, в отношении к большинству скорее ориентируются на свои представления, желания и возможности, чем на возможности и представления учеников. Интересно также предположить, что именно учителя данной группы будут характеризоваться такими качествами: высокими показателями интеллекта (люди, у которых преобладает модель «Локатор», также получили высокие показатели по фактору «Интеллект» по методике Р.Б. Кетелла); практичностью мышления (люди, у которых преобладает модель «Локатор», получили низкие показатели по фактору «практичность–развитость воображения» по методике Р.Б. Кетелла); склонностью к радикализму (в основном только у людей, у которых преобладает модель «Локатор», присутствуют показатели по фактору «консерватизм–радикализм», говорящие о склонности к радикализму, по методике Р.Б. Кетелла); нестабильным психоэмоциональным состоянием (люди, у которых преобладает модель «Локатор», получили показатели нестабильности психоэмоционального состояния по методике Г.В. Резапкиной).

Что же касается такого критерия, как осознанное/неосознанное использование педагогами той или иной позиции, то мы можем предположить, что в данной группе будут встречаться как осознанное, так и неосознанное использование позиций. Как в случае неосознанности в целях улучшения педагогической деятельности видится возможным развитие профессиональной позиции; а в том случае,

Н.И. Волостнова

если какая-то позиция является доминирующей осознанно, также возможна работа с осознанием того, что одна позиция не может отвечать на все запросы, возникающие в ходе учебной деятельности. Получается, что коррекционная работа будет отличаться в этих подгруппах. Также по методике Г.В. Резапкиной данная группа может иметь как высокий уровень субъективного контроля, так и наоборот, что подтверждает возможность выраженности у одних осознанности использования доминирующей позиции, а у других неиспользование всех трех позиций из-за низкого субъективного контроля.

Ко *второй* группе мы отнесли педагогов, которые по методике И.М. Юсупова обнаружили стиль «Союз» (18 человек). По мнению автора, этот стиль наиболее продуктивен, так как его реализация предполагает постоянный диалог учителя и учеников, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. У таких педагогов преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. С одной стороны, есть основания полагать о наличии всех выделенных позиций у педагогов. Вместе с тем, с другой стороны, вероятно, у них нет никакой доминирующей позиции, скорее, разные позиции используются ими в зависимости от ситуаций. Из этих 18 человек половина имеет по методике Г.В. Резапкиной ведущими приоритетными ценностями проблемы ученика. И можно предположить, что именно эти 9 человек и используют профессиональную позицию, т. е. чередуют при необходимости все три позиции. А вторая половина, которая имеет другие приоритетные ценности, скорее выбирает стиль «Союз» неосознанно. В данной группе – условно назовем ее «с развитой профессиональной позицией» – осознанное или неосознанное использование позиций никак не отражается на успешности деятельности и скорее не требует коррекционной работы.

Интересно также то, что представители именно данной группы не получили низких показателей по фактору «практичность – развитость воображения» по методике Р.Б. Кеттела, что дает возможность предположить о необходимости минимум среднего уровня развитости воображения для возможности развития профессиональной позиции. Не является отличием от первой группы то, что эта группа также характеризуется нестабильным уровнем психоэмоционального состояния. Интересно, что представители данной группы не получили высоких показателей по фактору «интеллект» по методике Р.Б. Кеттела. Также по методике Г.В. Резапкиной данная группа имеет высокий уровень субъективного контроля, что

подтверждает возможность выраженности осознанности профессиональной позиции именно в данной группе.

Итак, обобщая, можно предположить, что  $\frac{3}{4}$  всех учителей используют не все возможные позиции и у некоторых одна из позиций может быть доминантна, и лишь  $\frac{1}{4}$  всех учителей может считаться умеющей использовать все позиции в зависимости от необходимости, т. е. стоят на профессиональной позиции учителя.

Выделенные характеристики разных групп педагогов позволили нам предположить наличие/отсутствие у них позиций, через которые педагоги реализуют свое профессиональное самосознание. Для уточнения полученных результатов, а также для выявления осознанности учителями используемых позиций и их способности управления ими мы провели вторую часть исследования.

На втором этапе исследования выяснялась степень осознанности учителями используемых позиций и их способности управления ими. Помимо этого, была изучена (на примере эмоционального выгорания) роль выделенных позиций в профессиональной деятельности учителей средней школы. С этой целью использовались: методика В.В. Бойко; авторская анкета с открытыми вопросами; модифицированная методика «Семантический дифференциал» для учащихся.

Для того чтобы выявить особенности эмоционального выгорания у педагогов с разным уровнем профессионального сознания, мы посмотрели особенности эмоционального выгорания у педагогов двух выделенных групп. Из 21 человека со средним уровнем эмоционального выгорания 16 человек относятся к 1-й группе (условно назовем ее «с несформированной профессиональной позицией») и лишь 5 человек – ко 2-й группе (условно назовем ее «со сформированной профессиональной позицией»). Итак, это позволяет нам сделать предположение о том, что люди, у которых сформирована профессиональная позиция, являются более эмоционально устойчивыми, чем люди, относящиеся к 1-й группе.

Также в рамках второго этапа исследования со всеми учителями была проведена беседа, в ходе которой выяснялось, выделяют ли они такие позиции, как «личностная», «педагогическая» и «предметная», в своей ведущей деятельности. Все 63 учителя признавали, что подобные позиции существуют, различия между ними заключаются лишь в том, как эти позиции связаны между собой. Одни говорили, что эти три позиции неразрывно связаны и невозможно отделить одну от другой (так считает большинство), другие же говорили о том, что одна из этих позиций является основной, то есть иерархически более значима, так сказать главная позиция

Н.И. Волостнова

(в большинстве таких ответов говорилось о главенствующей педагогической позиции). Далее, убедившись в том, что учитель различает эти позиции, ему предлагалась анкета с тремя ситуациями, связанными с его ведущей деятельностью.

Затем в открытой форме их просили ответить на вопрос, что делать учителю. После этого учителя должны были сказать, какую позицию они предлагают использовать. Это было сделано с целью не столько выявления позиций учителей, сколько для получения информации об осознанности или неосознанности применения этих позиций.

Сопоставляя данные по анкете с распределением на две группы, можно сказать, что наиболее часто осознанное использование, т. е. понимание, какую позицию использует учитель, действительно преобладает у группы № 2. Именно в данной группе ответы на то, какую позицию они используют, наиболее часто совпадали с нашими пониманиями этих позиций.

По полученным данным мы можем говорить, что у учителей, относящихся к 1-й группе, средние значения по личностной и педагогической позициям больше, чем средние значения по предметной позиции. Это подтверждает наше предположение о том, что в данной группе используются не все три возможные позиции. Также эти данные вступают в противоречие с нашей анкетой, по которой у многих присутствует предметная позиция. Эти сопоставления возможно проинтерпретировать так: учителя понимают, что использование предметной позиции необходимо, и поэтому дали социально желательные ответы. Данные по ученикам перекликаются с нашими предположениями, основанными на данных, полученных по методике И.М. Юсупова, что учителя в данной группе не владеют профессиональной позицией в полной мере.

Что касается 2-й группы, то средние значения по всем позициям примерно у всех равны, что говорит об активном использовании всех позиций, а это говорит о развитой профессиональной позиции.

Итак, подводя итог этому разделу, можно сказать, что выделенные нами две группы действительно имеют различия, о чем говорят данные по модифицированному семантическому дифференциалу и методика В.В. Бойко на эмоциональное выгорание. Что же касается нашей анкеты, то безусловно очевидно, что много социально желательных ответов, но, несмотря на это, интересно, что именно во второй группе осознанное использование чаще, чем в первой. Также эта анкета частично подтверждает наличие предметной позиции, но не ее активное использование.



Что же касается статистической проверки исследования, то в программе SPSS возможно по-разному сопоставить полученные в ходе исследования данные. Так как мы изначально предположили, что полученные в ходе исследования данные по пяти методикам будут как-то зависеть друг от друга, то, безусловно, первым способом, по которому сопоставлялись данные, был корреляционный анализ. Так как распределение по данной группе не является нормальным, то мною был использован непараметрический способ измерения корреляции, а именно критерий Спирмена. Рассмотрим полученные данные по корреляции между методиками.

Результаты по методике Бойко на выявление эмоционального выгорания коррелируют с результатами по методике Басса о направленности личности (по ориентации на дело (знач. – 0,302,  $p = 0,016$ ); по ориентации на себя (знач. – 0,353,  $p = 0,005$ ); по ориентации на общение (знач. – 0,269,  $p = 0,033$ ). Такие результаты свидетельствуют о том, что средний уровень эмоционального выгорания связан с направленностью на себя. Что же касается направленности на дело и направленности на общение, то результаты говорят о связи с отсутствием эмоционального выгорания, хотя в направленности на дело и встречались люди со средним уровнем эмоционального выгорания. Также методика Бойко коррелирует с фактором 16 по опроснику Р.Б. Кеттела (знач. – 0,291,  $p = 0,021$ ) как «доверчивость–подозрительность», т. е. получается, что подозрительность, большое самомнение коррелируют с людьми, у которых средний уровень эмоционального выгорания. А также результаты по методике В.В. Бойко коррелируют с результатами по методике Резапкиной (знач. – 0,261,  $p = 0,038$ ), а именно с уровнем самоконтроля. То есть получается, что у людей со средним уровнем эмоционального выгорания присутствует высокий уровень самоконтроля.

Теперь рассмотрим методику Юсупова, направленную на выявление стиля педагогического общения. Данная методика имеет корреляцию с факторами по опроснику Р.Б. Кеттела и методикой Г.В. Резапкиной. Мы получили связь между стилем общения и личностными характеристиками и можем их сопоставить.

Наибольший интерес представляют стили, которые были обнаружены у данной выборки, рассмотрим именно их (стили общения «Монблан» и «Тетерев» рассмотрены не будут).

Итак, стилю общения «Китайская стена» соответствуют такие характеристики, как высокое мнение о себе или завышенная самооценка (корреляция с фактором «md» знач. – 0,280,  $p = 0,026$ ); при этом есть корреляция с фактором «h» (знач. – 0,252,  $p = 0,046$ ), что

говорит о неуверенности в себе и застенчивости; связь со средним уровнем по фактору «практичность – развитость воображения» (знач. – 0,296,  $p = 0,018$ ); связь со средним уровнем по фактору «прямолинейность–дипломатичность» (знач. – 0,256,  $p = 0,043$ ); связь со средним уровнем по фактору «конформизм–нонконформизм» (знач. – 0,301,  $p = 0,017$ ). Также данная группа коррелирует с психоэмоциональным состоянием по методике Резапкиной (знач. – 0,349,  $p = 0,005$ ), что говорит об устойчивом эмоциональном состоянии; также с высоким уровнем самоконтроля (знач. – 0,283,  $p = 0,25$ ).

Стиль общения «Локатор» коррелирует с такими характеристиками, как адекватность самооценки (корреляция с фактором «md» знач. – 0,357,  $p = 0,004$ ) что также перекликается с корреляцией по самооценки, но уже по методике Г.В. Резапкиной (знач. – 0,260,  $p = 0,039$ ); есть корреляция с фактором «h» (знач. – 0,330,  $p = 0,008$ ); есть связь с фактором «прямолинейность–дипломатичность» (знач. – 0,396,  $p = 0,001$ ).

Стилю общения «Гамлет» соответствуют такие характеристики, как «замкнутость–общительность» (корреляция с фактором «с» знач. – 0,288,  $p = 0,022$ ); есть корреляция с фактором «h» (знач. – 0,347,  $p = 0,005$ ); есть связь с фактором «прямолинейность–дипломатичность» (знач. – 0,265,  $p = 0,036$ ); есть корреляция с фактором «е» (знач. – 0,479,  $p = 0,000$ ), есть корреляция с фактором «0» (знач. – 0,542,  $p = 0,000$ ); есть корреляция с фактором «q1» (знач. – 0,427,  $p = 0,000$ ). Также по методике Г.В. Резапкиной выявлена корреляция с самооценкой (знач. – 0,392,  $p = 0,001$ ) и приоритетными ценностями (знач. – 0,434,  $p = 0,000$ ), что говорит о преобладании концентрации на своих переживаниях и проблемах.

Стилю общения «Робот» соответствует такая характеристика, как адекватность самооценки, свидетельствующая о высоком самонении (знач. – 0,441,  $p = 0,000$ ). Также по методике Г.В. Резапкиной выявлена корреляция с самооценкой (знач. – 0,251,  $p = 0,047$ ) и психоэмоциональным состоянием (знач. – 0,434,  $p = 0,000$ ) и стилем преподавания (знач. – 0,421,  $p = 0,001$ ), что говорит о преобладании демократического стиля учителя, что противоречит классификации Юсупова, так как модель «Робот» нельзя назвать демократичным стилем общения.

Стилю общения «Я сам» соответствуют такие характеристики, как «подверженность чувствам – высокая нормативность» (корреляция с фактором «g» знач. – 0,317,  $p = 0,011$ ); есть связь с фактором «доверчивость–подозрительность» (знач. – 0,488,  $p = 0,000$ ); есть корреляция с фактором «е» (знач. – 0,450,  $p = 0,000$ ), есть кор-

реляция с фактором «0» (знач. – 0,613,  $p = 0,000$ ); есть корреляция с фактором «q2» (знач. – 0,301,  $p = 0,005$ ); есть корреляция с фактором «q4» (знач. – 0,369,  $p = 0,003$ ), также по методике Г.В. Резапкиной выявлена корреляция с психоэмоциональным состоянием (знач. – 0,299,  $p = 0,017$ ), что говорит о его нестабильности.

Стилю общения «Союз» соответствуют такие характеристики, как «подверженность чувствам – высокая нормативность» (корреляция с фактором «g» знач. – 0,281,  $p = 0,026$ ); есть связь с фактором «доверчивость–подозрительность» (знач. – 0,310,  $p = 0,013$ ); есть корреляция с фактором «h» (знач. – 0,251,  $p = 0,048$ ), есть корреляция с фактором «n» (знач. – 0,286,  $p = 0,023$ ); есть корреляция с фактором «q2» (знач. – 0,323,  $p = 0,010$ ); есть корреляция с фактором «q3» (знач. – 0,281,  $p = 0,026$ ), а также по методике Г.В. Резапкиной выявлена корреляция с самооценкой (знач. – 0,299,  $p = 0,017$ ) и уровнем субъективного контроля (знач. – 0,264,  $p = 0,036$ ). Анализируя полученные результаты по методике Юсупова и их сопоставления, мы лишь можем говорить о некоторых качествах, представленных в опроснике Р.Б. Кеттела, которые связаны со стилем общения, это выраженность таких факторов, как «адекватность самооценки»; «замкнутость–общительность»; «робость–смелость»; «прямолинейность–дипломатичность»; «консерватизм–радикализм»; «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»; конформизм–нонконформизм»; «уверенность в себе – тревожность»; «подверженность чувствам – высокая нормативность»; «доверчивость–подозрительность» и другие, вообще из 17 пунктов в опроснике Р.Б. Кеттела связаны со стилем преподавания 14, что говорит о ненапрасном нашем предположении, о связи между личностными характеристиками и стилем общения учителя.

Что же касается методики Г.В. Резапкиной, то и ее факторы достаточно много коррелируют с факторами по другим методикам, что мы описывали выше. Интересно и то, что показатели внутри этой методики очень сильно коррелируют между собой.

Психоэмоциональное состояние коррелирует со стилем преподавания, уровнем субъективного контроля удовлетворенностью трудом.

Приоритетные ценности коррелируют с уровнем субъективного контроля.

Стиль преподавания с психоэмоциональным состоянием удовлетворенности трудом.

Уровень субъективного контроля с приоритетными ценностями и психоэмоциональным состоянием.

Самооценка коррелирует со всеми показателями.

Подводя итог вышесказанного, можно сделать вывод, что по данной методике образовались две явные группы, где в первой коррелируют между собой самооценка, приоритетные ценности, уровень субъективного контроля и психоэмоциональное состояние и во второй удовлетворенность трудом, стиль преподавания, самооценка и психоэмоциональное состояние, что подтверждает хоть и не полностью разделение на группы, которые мы ранее предполагали. Теперь эти группы таковы:

1) с высоким уровнем удовлетворенности трудом, положительным восприятием, демократическим стилем преподавания и неустойчивым психоэмоциональным состоянием;

2) с низким уровнем удовлетворенности трудом, с неустойчивой самооценкой, демократическим стилем преподавания и неустойчивым психоэмоциональным состоянием;

3) с высоким уровнем субъективного контроля, с ориентацией на ученика, с позитивным восприятием себя и неустойчивым психоэмоциональным состоянием. Именно здесь возможен, как свидетельствует корреляция, такой стиль общения, как «Союз» по методике Юсупова;

4) с низким уровнем субъективного контроля, с приоритетом своих проблем и забот, с нестабильной самооценкой и неустойчивым психоэмоциональным состоянием. Именно здесь возможен, как свидетельствует корреляция, такой стиль общения, как «Гамлет» по методике И.М. Юсупова.

Рассматривая выше результаты корреляции по методике И.М. Юсупова на такие стили, как «Локатор» и «Союз», можно сказать, что если у данных групп действительно разное развитие профессиональной позиции, то связано это в случае модели «Локатор» скорее с особенностями самооценки, с таким фактором, как «прямолинейность–дипломатичность», и с таким фактором, как «робость–смелость» по методике Р.Б. Кеттела. А модель общения «Союз» или развитая профессиональная позиция коррелирует с уровнем субъективного контроля (мы это и предполагали), что подтверждается также фактором «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль», также с таким фактором, как «доверчивость–подозрительность», «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения», «конформизм–нонконформизм» и так как эта группа тоже коррелирует с фактором «прямолинейность–дипломатичность» и с уровнем самооценки, последние два фактора не являются различимой чертой между

этими двумя группами, так как коррелируют с показателями по обеим группам.

И следующим нашим шагом было сопоставление данных по личностным особенностям с позициями, которые используют осознанно или неосознанно учителя. Из всех наших предположений корреляционный анализ показал связь группы «Союз» (с развитой профессиональной позицией) с высоким уровнем субъективного контроля, остальные же наши предположения не были показаны с помощью количественного анализа и такие результаты могут возникнуть из-за образовавшихся внутри этих критериев неких подгрупп, а именно с осознанным и неосознанным использованием позиций. Так как в двух наших группах, основанных на моделях общения «Локатор» и «Союз», присутствует осознанное и неосознанное использование позиций, нам кажется возможным с помощью критерия U-Манна – Уитни посмотреть различия между этими четырьмя подгруппами (так как каждая из двух групп содержит еще две группы, основанные на критерии осознанности и неосознанности позиции, их получается четыре).

Итак, нас интересовали предположения о связи этих групп с такими факторами, как: «интеллект», «практичность–развитость воображения», «консерватизм–радикализм», «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль», уровень субъективного контроля (по методике Г.В. Резапкиной), приоритетные ценности (по методике Г.В. Резапкиной), уровень эмоционального выгорания (по методике В.В. Бойко).

Итак, у нас получилось, что группа с недостаточной сформированностью профессиональной позиции делится на первую и вторую подгруппы, одна с предполагаемым осознанным использованием, а другая с неосознанным использованием позиций, которые различаются между собой по таким характеристикам, как приоритетные ценности и уровень субъективного контроля (где по всем характеристикам  $p < 0,05$ ).

Рассматривая же группу со сформированной профессиональной позицией, которая делится тоже на первую и вторую подгруппы, одна с предполагаемым неосознанным использованием позиций, а вторая с осознанным использованием профессиональной позиции, мы видим, что они отличаются по таким характеристикам, как уровень субъективного контроля, приоритетные ценности, эмоциональное выгорание, консерватизм – радикализм (где по всем характеристикам  $p < 0,05$ ).

Получается, можно сказать, что осознанность использования позиций связана с уровнем субъективного контроля и с приоритетными ценностями учителей.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Одной из задач, которые были поставлены в данном исследовании, была задача выявить у учителей такие позиции, как личностная, педагогическая и предметная, что было обнаружено с помощью авторской анкеты и модифицированного семантического дифференциала, а также подтверждалось в ходе беседы с каждым учителем. Это позволяет нам сделать вывод о существовании не только личностной и педагогической позиций, но и о предметной позиции тоже.

2. Далее перед нами стояла задача выявить особенности профессионального сознания с разным сочетанием позиций у учителей. В ходе исследования нами были выявлены группы с использованием в равной степени всех трех позиций и с использованием в основном одной или двух позиций. Нам удалось найти связь, каждой из этих двух групп с некоторыми личностными характеристиками, что говорит о выраженности в каждой группе своих личностных качеств.

3. Следующая задача, которая стояла перед нами, – это выявление различия между осознанным и неосознанным использованием позиций. Произвольное и непроизвольное использование позиций напрямую связано, по данным исследования, с уровнем субъективного контроля. Учителя также различаются по приоритетным ценностям в зависимости от осознанного или неосознанного использования позиций.

4. В рамках данного исследования была выдвинута гипотеза о том, что уровень профессионализма педагогов средней школы связан с осознанным использованием позиций. Эта гипотеза подтвердилась частично. С одной стороны, люди, у которых использование позиций происходит неосознанно, отличаются несформированной ответственностью, с другой – были люди в данном исследовании, у которых использование позиций не осознается (используется интуитивно), но никак не отражается на профессиональной деятельности.

В рамках данного исследования перед нами стояла следующая цель – изучить личностные особенности педагогов средней школы с разным сочетанием личностной, педагогической и предметной позиций. В ходе исследования нам удалось выявить некоторые особенности учителей при различном сочетании позиций. Выделенные

в ходе нашего исследования две группы мы условно назвали «с профессиональной позицией» и «с несформированной профессиональной позицией». Корреляционный анализ показал, что первая группа связана с уровнем субъективного контроля, что также подтвердилось связью с фактором «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль», а также с таким фактором, как «доверчивость–подозрительность», «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения», «конформизм–нонконформизм»; а у второй группы выявлена связь с таким фактором, как «робость–смелость». Такие результаты подтверждают предположение о связи с субъективным самоконтролем, но, получается, опровергают наши предположения о связи с другими факторами, которые мы считали значимыми.

Также мы сделали предположение о том, что стадия развития профессиональной позиции у данных групп существенно различается. На это различие, как и предполагалось, существенно влияет фактор осознанного или неосознанного использования позиций. Но данная проблематика требует дальнейшего более глубокого изучения.

Подводя итог проделанной работе, можно сказать, что профессиональное сознание, как определяет его Л.М. Митина<sup>4</sup>, – это в первую очередь осознание педагогом себя, и, как сказал Ю.Н. Кулютин, педагог должен не только знать, что должно быть у учителя, но и то, что ему необходимо развивать. Из всего вышесказанного можно предположить, что тому большинству учителей, у которых несформированная профессиональная позиция, необходимо узнать, что в себе надо развивать, а по данным, свидетельствующим об уровне развитости воображения, у данной группы имеется большой потенциал.

#### Примечания

- <sup>1</sup> *Донцов А.И.* Психология коллектива. М.: Изд-во Московского университета, 1984. С. 208.
- <sup>2</sup> *Фомичева Т.П.* Психологические основы личностно-ориентированного педагогического образования в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. С. 144.
- <sup>3</sup> *Новикова Т.С.* Психологическое значение сюжетно-ролевой игры в онтогенезе личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. С. 171.
- <sup>4</sup> *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: МПСИ, 1998. С. 200.

## ДЕТИ И ВЗРОСЛЫЕ В ПРОСТРАНСТВЕ СЕМЬИ

---

Н.В. Разина

### КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИНСТВЕ

Отношение к материнству в истории человечества изменялось в зависимости от представлений о нем в данной конкретной культуре. В общественном сознании трансформировались не только материнские установки, но и образ ребенка. Нынешний демографический кризис России несет как снижение рождаемости, так и увеличение детородного интервала. Но можно отметить противоположную картину у народов определенных этносов, проживающих на территории России. Можно предположить, что такое положение дел связано и обусловлено представлениями о материнстве и принадлежности к соответствующей культуре. Это актуализирует психологические исследования представлений о материнстве женщин, принадлежащих разным культурам, проживающих в России.

*Ключевые слова:* материнство, образ ребенка, представления о материнстве.

В последние годы появилось много исследований психологических особенностей семей. Их результаты позволили получить объективные методы диагностики разных аспектов жизнедеятельности семьи, разработать методы консультирования и помощи семье, сконструировать формы помощи в организации детско-родительских отношений. Вместе с тем многочисленные искажения в детско-родительских отношениях в семье, число отказов от детей (в том числе и возвращения приемных детей), жестокое обращение с детьми свидетельствуют о том, что изучение семьи остается очень актуальным и необходимо исследование психологических основ отношения к ребенку, его воспитания, положения в семье.

---

© Разина Н.В., 2012



Анализ психологической литературы по проблемам семьи позволяет говорить, что корни этого лежат в таком психологическом феномене, как представления о материнстве, отцовстве и родительстве в целом. Общая картина семейного воспитания и родительно-детских взаимоотношений во многом детерминируется тем, как женщины представляют себе материнство еще до того, как они реально стали родителями. До беременности и во время беременности родители начинают, во-первых, формировать образ своего будущего ребенка, во-вторых, в зависимости от того, насколько этот образ дифференцирован, конструируется предполагаемый социальный мир ребенка, особенности взаимодействия в диаде мать—дети после родов. Соответственно, исследование особенностей состояния и поведения будущей матери позволит прогнозировать успешность материнства в целом и конкретные отношения матери к ребенку как во время беременности, так и после его рождения.

Ни для кого не секрет, что семейная среда является первым фактором развития личности: дети воспринимают культуру через своих родителей. Родители являются носителями норм и правил общественного поведения. А.С. Спиваковская полагала, что «...супружеские семьи в подавляющем большинстве аналогичны родительским, особенности родительской семьи неосознанно воспринимаются детьми в их семьях». Стиль взаимоотношений предыдущих поколений может послужить образцом для семейного функционирования последующих поколений (А.В. Черников)<sup>1</sup>.

В настоящее время можно условно выделить три направления в психологических подходах к проблеме материнства. К *первому направлению* можно отнести комплексные исследования, в которых производится попытка изучить качества и характеристики матери, влияющие на развитие ребенка. В них рассматриваются разнообразные факторы: личностные особенности, история жизни, адаптация к супружеству, удовлетворенность личностными взаимоотношениями с матерью.

Такой подход позволил получить много интересных эмпирических данных о влиянии разных факторов на развитие ребенка, на его взаимоотношения с матерью. В то же время полученные в рамках этого направления данные часто носят противоречивый характер. Так, одни и те же факторы отрицательно сказываются на ребенке и его взаимоотношениях в одной семье и оказываются вполне приемлемыми для ребенка из другой семьи. Это, по нашему мнению, связано с отсутствием в данном направлении теоретической модели семейных отношений, позволяющей выделить

основополагающие факторы, влияющие на отношение родителей к ребенку и их взаимоотношения.

В некоторой степени преодолеть этот недостаток удалось представителям *второго направления*, носящего отчетливо диадический характер. В нем мать и ребенок рассматриваются как составляющие единой диадической системы, только в рамках этой системы приобретающие статус «матери» и «ребенка», взаимно развивающиеся в рамках этой системы.

Исследования и их результаты данного направления существенно продвинули понимание целостности матери и ребенка и необходимости рассмотрения их в единстве. Правда, в рамках данного направления осталось без внимания, как эта целостность создается, что является необходимым условием для достижения этого единства.

Ответы на эти вопросы можно найти в культурно-историческом подходе, где ребенок рассматривается как представитель человеческого рода (Л.С. Выготский, Н.Н. Авдеева, Т.И. Барановская, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Е.И. Исенина, Е.В. Попцова, Е.О. Смирнова), а взаимодействие ребенка со взрослым рассматривается в качестве самостоятельного объекта исследования. При этом поведение матери рассматривается как источник развития ребенка. Отсюда – становление ребенка как субъекта познавательной активности, общения, самосознания требует определенных качеств его матери. Ведь именно эти качества позволяют ей создать условия, необходимые для развития ребенка. Среди этих качеств центральную роль играют отношение к ребенку как к субъекту, поощрение его познавательной активности, поддержка его инициативы в общении и т. д. Все эти и многие другие качества являются производными от представления женщины о материнстве.

Для изучения представлений женщины о материнстве, с нашей точки зрения, наиболее пригодна модель Р.В. Овчаровой, по своему содержанию очень тесно связанная с культурно-историческим подходом, рассматривающая материнство наиболее широко и объемно. В ней учитывается и влияние индивидуальных качеств матери, и влияние ее собственной семьи, и общественное влияние на формирование представлений о материнстве. С точки зрения Р.В. Овчаровой, в исследовании представлений женщины о материнстве можно выделить:

1) макроуровень, отражающий уровень развития общества, обуславливающий влияние общественных факторов на представления об идеальном родителе;

2) микроуровень, отражающий уровень развития родительской семьи, обуславливающий влияние семейных условий на представления о материнстве;

3) личностный уровень, отражающий индивидуальные факторы, обуславливающий представления о материнстве<sup>2</sup>.

Признавая важную роль всех выделенных Р.В. Овчаровой факторов, отметим лишь их неравнозначность. Так, по нашему мнению, и представления семьи о материнстве, идеальном родительстве и т. п., и аналогичные индивидуальные пристрастия женщин напрямую связаны с общественными факторами. Правда, мы вслед за Л.С. Выготским склонны рассматривать макроуровень в большей степени не как влияние общественных факторов, а как влияние **культуры** на общественные, семейные, индивидуальные представления о материнстве.

Доказательство того, что культура играет первостепенную роль в содержании представлений о материнстве, мы попытались получить, исследовав эти представления у женщин разных вероисповеданий. Мы полагали, что принадлежность к определенному вероисповеданию может служить критерием принадлежности к той или иной культуре. В исследовании приняли участие 60 девушек от 18 до 22 лет, которые были разделены на три группы и обозначены соответственно: «христианство», «ислам», «буддизм».

Группа «ислам» формировалась из девушек, родившихся и проживавших на территории Татарстана (город Казань), исповедующих ислам – они являются постоянными прихожанами мечети Кул Шариф. Группа «буддизм» состояла из девушек, исповедующих буддизм и проживавших на территории Калмыкии (город Элиста). Группа «христианство» состояла из девушек, исповедующих христианство (прихожане храма Всех Святых в пгт. Белоозерском) и проживающих в Подмосковье.

На основании результатов, полученных с помощью разных методик, мы попытались выявить все три выделенные О.Р. Овчаровой уровни.

Макроуровень (уровень общества) был рассмотрен с помощью анкетирования (социодемографические характеристики). Микроуровень (уровень семьи) изучался при помощи методики «Пролог» (Н.В. Боровикова). Индивидуальный уровень (уровень личности) – при помощи метода свободных ассоциаций с инструкцией «Материнство – это...». Для изучения степени благоприятного/неблагоприятного представления о материнстве были использованы рисуночный метод «Я и мой будущий ребенок»<sup>3</sup> и сочинение «Идеальное материнство».

Анализ полученных результатов позволил выявить качественные различия между выборками по образу ребенка, матери и родительско-детского взаимодействия. Кроме того, выборки отличались по типу отношения к будущему материнству. Полученные результаты позволяют выявить особенности представлений о материнстве у женщин разных культур.

1. Особенности представлений о материнстве у выборки «ислам».

В целом по трем методикам (сочинение «Идеальное материнство» и рисунок «Я и мой будущий ребенок», «Пролог») образ ребенка более благоприятен у девушек из выборки «ислам», поскольку ребенок часто упоминается в сочинении (в отличие от выборки «христианство») и это упоминание носит положительный эмоциональный характер. Кроме того, в выборке более высокие значения по «взаимодействию с ребенком» (оценивалась совместная деятельность с ребенком). По рисуночному методу результаты тяготеют в сторону благоприятной ситуации. Также на личностном уровне наблюдается принятие уровня общества (исходя из результатов метода свободных ассоциаций «материнство – это...»). По данным анкетирования, мотивы прерывания беременности у женщин этого вероисповедания сильно отличаются от остальных выборок: большинство женщин ответило, что никакие причины не могут привести женщину к аборту, лишь некоторые отметили такие мотивы, как угроза жизни матери. Количество желаемых детей в среднем составляет 2,6 (что больше, чем у остальных выборок). Идеальный возраст вступления в брак и рождения первого ребенка чуть ниже, чем у двух других выборок.

2. Отличительные характеристики выборки «христианство».

По методике сочинение «Идеальное материнство»: образ матери употребляется значительно чаще и он носит более положительную характеристику по сравнению с образом ребенка. Образ ребенка зачастую либо отсутствует, либо его описание носит нейтральный эмоциональный характер (в некоторых случаях – отрицательный), как и взаимодействие с ребенком. По рисуночному тесту результаты тяготеют к ситуации тревожности и неуверенности в себе. На личностном уровне наблюдается неприятие уровня общества: это отразилось как в большом разнообразии ответов при первом этапе проведения метода свободных ассоциаций, так и в разногласии ответов при ранжировании результатов. По данным анкетирования, среди мотивов прерывания беременности выделялись следующие: *материальное положение* (ответы: «Жилищная проблема», «Небольшой заработок», «Отсутствие собственной квартиры»)

и т. д.); семейное положение («Не замужем», «Если муж против» и т. д.), личные интересы (ответы: «Сначала нужно познать для себя», «Не нагулялась»). Количество желаемых детей в среднем по выборке составляет 1,27. Возраст вступления в брак и рождения первого ребенка выше, чем у двух других выборок.

3. Выборка «буддизм» по общему баллу в сочинении сопоставима с выборкой «христианство», за исключением того, что у выборки «буддизм» значительно чаще ситуация материнства расширяется субъектами: другими членами семьи (муж, родители, другие родственники и т. д.). По рисуночному тесту большинство рисунков относится к типу «небольшая тревожность». На личностном уровне наблюдается принятие уровня общества. По данным анкетирования, мотивы прерывания беременности у данной выборки можно разделить на такие группы: семейное положение («Плохие отношения с мужем», «Не замужем», «Развод», «Внебрачный ребенок» и т. д.), инвалидность ребенка, состояние здоровья женщины. Особенность данной выборки выявляется в отношении к абортам: большинство женщин не считает аборт убийством, если только он не происходит на позднем сроке. Количество желаемых детей составляет в среднем по выборке 2,16. Возраст вступления в брак и рождения первого ребенка незначительно выше, чем в выборке «ислам».

Итак, полученные нами результаты позволяют говорить о получении убедительного доказательства того, что культура определяет специфику представлений о материнстве женщин и существенно влияет и на общегосударственные и семейные представления о материнстве.

В то же время есть некоторые сходства, которые обнаружились у респондентов всех трех групп. Так, образ матери у всех трех выборок получил равные значения (результаты сочинения «Идеальное материнство»: христианство – средний балл 2, ислам – средний балл 2,1, буддизм – средний балл 1,8).

У всех выборок также наблюдается взаимосвязь между отношением к родительской семье и отношением к будущему ребенку (по результатам методики «Пролог»). Между выборками наблюдаются различия в отношении к будущему ребенку и родительской семье, но степень влияния уровня семьи на представления о материнстве одинаковая. Такая взаимосвязь может указывать на взаимообусловленность уровня общества и уровня семьи: в разных культурах микроуровень (уровень семьи) будет разным. То есть трехкомпонентная модель О.Р. Овчаровой приобретает более сложный характер: между этими компонентами существует взаимовлияние.

Н.В. Разина

Анализ сходств и различий между выборками по полученным результатам позволяет сделать выводы о компонентах представлений о материнстве, оказывающих детерминирующее влияние на последующие отношения матери и ребенка. Наиболее значимым компонентом представлений о материнстве является образ ребенка: его сформированность, дифференцированность, эмоциональная оценка. Аналогичные результаты были получены другими исследователями<sup>4</sup>, которые, исследуя значимые личностные характеристики будущей матери, выявили значимость образа ребенка при ее последующих взаимоотношениях с ребенком.

Итак, проведенное исследование позволяет заключить, что можно выделить значимые характеристики представлений о материнстве, оказывающие обуславливающее влияние на взаимоотношения матери и ребенка. Полученные нами данные свидетельствуют о главной роли макроуровня, реализующего особенности культуры, в которой проживает женщина. Важное значение также имеет фактор личностного принятия специфики культуры и семейных идеалов.

Выделенные Р.В. Овчаровой уровни представлений о материнстве действительно имеют место. Однако они существуют не изолированно, а оказывают существенное влияние друг на друга. Как уже указывалось ранее, определяющее значение имеет макроуровень. Вместе с тем он может быть принят/не принят личностью. Иными словами, личностный уровень может быть полностью производным от макроуровня или микроуровня, а может иметь место конфликт. Эти особенности взаимосвязи разных уровней представлений о материнстве существенно влияют на его содержание. В случае конфликта уровня личности с макроуровнем возникает неблагоприятная картина представлений о материнстве, в случае принятия на личностном уровне макроуровня – представления о материнстве соответствуют более благоприятной ситуации.

На основе полученных данных удалось выявить характеристики женщин с разной степенью благополучности будущих отношений с ребенком. У женщин с **благоприятной ситуацией** представления включают в себя развернутый и дифференцированный образ матери, ребенка и родительско-детского взаимодействия. Все они носят положительную эмоциональную оценку. Образ ребенка в представлениях занимает определяющее место. Между личностным уровнем и уровнем общества нет конфликта. Предпочитаемое количество детей у женщин с благоприятной ситуацией – от двух и более. Считают возможным взять ребенка из детского дома в свою

семью и/или оказывают помощь детям в детских домах. У них наблюдается негативное отношение к абортам и среди возможных причин аборта отмечаются либо отсутствие таковых, или причины, связанные с угрозой жизни матери.

У женщин с **удовлетворительной ситуацией** представления о материнстве содержат образ ребенка и матери, но они носят нейтральную или слабо положительную эмоциональную оценку, родительско-детское взаимодействие может отсутствовать или быть слабо дифференцировано. У них отсутствует конфликт между уровнем личности и общественным уровнем. Предпочитаемое количество детей у женщин данной подгруппы – 2 ребенка. Они тоже не приветствуют аборт, но видят некоторые причины, по которым аборт необходим: семейные обстоятельства, инвалидность ребенка, состояние здоровья женщины.

У женщин с **неблагоприятной ситуацией** образ ребенка носит отрицательную эмоциональную оценку (связан с трудностями, неприязнью) или не представлен. Взаимодействие с ребенком отсутствует. Образ матери занимает центральное место в представлении. Между личностным и индивидуальным уровнем может наблюдаться конфликт. Предпочитаемое количество детей – 1 ребенок. Среди мотивов прерывания беременности могут отмечаться: неблагоприятное материальное положение, семейное положение, личные интересы.

Выделенные характерологические особенности женщин с разными представлениями о материнстве открывают возможности для диагностики и коррекции представлений о материнстве, не соответствующих благоприятной ситуации, что будет служить профилактической мерой относительно дальнейших взаимоотношений с будущим ребенком.

---

Примечания

- <sup>1</sup> Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 319 с.
- <sup>2</sup> Там же.
- <sup>3</sup> Филиппова Г.Г. Перинатальная психология и психология родительства – новая область исследования в психологии // Журнал практического психолога. 2003. № 4–5. С. 3–22.
- <sup>4</sup> Копыл О.А., Баженова О.В., Баз Л.Л. Готовность к материнству // Синапс. 1994. № 5.

Е.Л. Горлова

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ  
РАЗВИТИЯ ОБЩНОСТИ  
«РОДИТЕЛИ – РЕБЕНОК»  
В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ  
ПСИХОЛОГИИ

Осуществлен анализ ведущих линий детского развития в работах Л.С. Выготского и современных продолжателей традиций культурно-исторической психологии. Выделены основания для исследования этапов развития общности «родители–ребенок» с позиций культурно-исторического подхода. Определено направление исследования зоны ближайшего развития родительской позиции.

*Ключевые слова:* культурно-исторический подход, диагностика развития, зона ближайшего развития, общность «родители–ребенок», высшие психические функции, центральное новообразование возраста, центральная психическая функция, ведущая деятельность.

Качественные преобразования психических функций на разных стадиях развития – приоритетный предмет исследований в современной культурно-исторической психологии. Психические функции проходят длительный путь опосредования, опроизволивания, приобретая лишь на определенной стадии характеристики зрелой, культурной, управляемой функции. Л.С. Выготский, понимая развитие «как непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях»<sup>1</sup>, формулирует основную проблему сравнительно-генетических исследований феноменов детского развития: необходимость перехода от симптоматической диагностики, основанной на изучении симптомокомплексов детского развития, к клинической диагностике, основанной на определении внутреннего хода самого процесса

---

© Горлова Е.Л., 2012



развития. «<...> Восприятие младенца так же мало напоминает восприятие взрослого человека, как мало похожи память и мышление на этих двух ступенях развития. На каждой новой возрастной ступени восприятие качественно изменяется»<sup>2</sup>.

Как исследовать именно качественные преобразования в онтогенезе? Следует констатировать, что довольно часто при изучении только становящихся феноменов психики, функций в начале культурного развития (в сотрудничестве со взрослым) – применяются методы и методики, созданные для изучения зрелых процессов и функций. При исследовании восприятия ребенка раннего возраста выявляется уровень развития его основных свойств, таких как опосредованность, предметность, константность, осмысленность (характеристик культурного восприятия), а к вниманию ребенка младшего школьного возраста подходят с мерками объема, переключаемости, устойчивости и т. д. Диагностика развития остается слепым пятном в современной психодиагностике, а создание стандартизированных и валидных методов определения психологического возраста ребенка является актуальнейшей задачей для культурно-исторической психологии развития.

«Можно сказать без всякого преувеличения, что решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития»<sup>3</sup>. В связи с этим не теряет своей актуальности сформулированная Л.С. Выготским задача нормативно-возрастной диагностики – выяснение с помощью возрастных норм и стандартов состояния развития, как со стороны созревшего, так и несозревшего процесса, определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития.

Л.С. Выготский выделяет две линии детского онтогенеза – линию естественного (природного, биологического) и линию культурного развития ребенка. Культурное развитие ребенка налагается на процессы биологического развития. Эти две линии составляют сложное единство: на каждой стадии выстраиваются определенные связи и отношения между двумя различными по сути системами – органической (психофизиологической) и орудийной. На основании выделения этих двух линий детского онтогенеза Л.С. Выготский вводит понятие «развитие высших психических функций». Это понятие представлено через «две основные ветки, два русла развития высших форм поведения, неразрывно связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых,

Е.Л. Горлова

процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления – языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. п. Те и другие, взятые вместе, образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка»<sup>4</sup>.

В настоящее время проблема «специальных высших психических функций», высших свойств, специфических для человека, исследуется Г.Г. Кравцовым в контексте общей теории волевого развития личности<sup>5</sup>. Г.Г. Кравцов, развивая идеи культурно-исторического подхода, показывает, что именно волевое развитие характеризует линию культурного развития ребенка с самого начала онтогенеза. Воля присутствует и проявляется на каждом этапе возрастного развития через психические функции, которые Л.С. Выготский называет центральными возрастными психологическими новообразованиями. В культурно-исторической концепции – это главный критерий выделения возрастов, построения периодизации развития.

На основе теоретических и экспериментальных данных Г.Г. Кравцов делает вывод о том, что онтогенез психики – это движение с двух сторон – превращение низших, естественных психических процессов в высшие (движение снизу) и развитие изначально высших, волевых функций – центральных возрастных новообразований (движение сверху). Особое значение обретают слова Л.С. Выготского о том, что высшие функции «возникают первоначально как формы коллективного поведения ребенка, как формы сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка»<sup>6</sup>. Развитие общности «родители–ребенок» в данном контексте обретает вполне конкретные формы и содержание.

В каждом возрасте в сотрудничестве со взрослым у ребенка начинает развиваться изначально высшая функция, которая является формой развития воли в том или ином возрасте и одновременно средством развития натуральной функции. Г.Г. Кравцов исследует своеобразие каждой возрастной ступени через установление содержания возрастных новообразований, действующих как психологические средства, орудия, которые, вступая в сложные отношения и взаимосвязи с природными, естественными психофизиологическими процессами, опроизволивают, окультурируют их. Именно в

отношениях с близкими взрослыми ребенок осваивает психологические средства собственного личностного развития.

Диагностика развития здесь связана с поиском ответов на два существенных вопроса: во-первых, каким образом родители задают и реализуют зону ближайшего развития ребенка, т. е. обеспечивают развитие волевой сферы личности; во-вторых, в какой степени родитель конструирует свое собственное развитие в данной общности?

Ответ на первый вопрос касается внутренних преобразований психики, сознания, личности ребенка на том или ином этапе онтогенеза в связи с генезисом форм и содержания общения родителей с ребенком. В культурно-исторической традиции потенциал родительско-детской общности заключается в достижении ребенком ключевых характеристик психологического возраста (возрастных психологических новообразований, ведущей деятельности, психофизиологического функционирования, соответствующего средненормативным показателям). При ответе на второй вопрос следует диагностировать качество психологических средств, имеющихся в арсенале родителей, и особенности их реализации в общении с ребенком.

Сложные отношения между ведущим видом деятельности, центральным возрастным новообразованием, доминирующей в сознании ребенка психической функцией и позицией взрослого исследуются в работах Е.Е. Кравцовой.

На примере развития воображения как центрального возрастного новообразования дошкольного периода развития Е.Е. Кравцова показывает, что новообразование и ведущая деятельность (как форма сотрудничества со взрослым) могут появиться лишь при определенных условиях, создаваемых взрослым<sup>7</sup>. Анализ соотношения возрастного психологического новообразования и ведущей деятельности, проведенный на примере дошкольного возраста, показывает, что в начале каждого возрастного периода у ребенка имеются два новообразования – одно связано с прошедшим кризисом развития, а другое характеризует наступающий стабильный период. К примеру, в младшем дошкольном возрасте (после кризиса трех лет) наличествует новообразование кризиса трех лет, характеризующееся осознанием ребенком своего «Я», и воображение, которое непосредственно зависит от того, насколько умело взрослый создает воображаемые ситуации и включает в них малыша, от предметной среды и опыта ребенка. Именно через развитие воображения ребенок реализует претензию на самостоятельность в условных ситуациях, которые вначале он конструирует с помощью

взрослого, а потом самостоятельно. Задача взрослого в переходном периоде – строить такое общение и совместную деятельность, где ее процессуальная часть непосредственно связана с уже освоенной ведущей деятельностью, а ее оценочная, смысловая часть оказывается заимствованной из следующего возрастного периода. Так, в процессе осуществления ребенком раннего возраста предметной деятельности взрослый по-новому осмысливает действия ребенка, создает ситуацию, в которой реальное, видимое расходится с воображаемым, мыслимым. Например, ребенок складывает мелкие предметы в какую-либо емкость, а мама предлагает сварить из этих «сухофруктов» компот. Процессуальная часть многократно повторялась ребенком и прежде, но взрослый привносит иной смысл действиям ребенка, включает его в воображаемую ситуацию. В последующем инициатором создания воображаемых ситуаций становится ребенок. Игровая деятельность «снимает» кризисные явления и создает необходимые условия для развития центрального возрастного новообразования – воображения.

С точки зрения Е.Е. Кравцовой, на протяжении одного возрастного периода новообразование и ведущая деятельность развиваются по одной общей логике, в то время как в критических периодах между ними устанавливаются иные отношения. Если в дошкольном возрасте игра – это и есть «воображение в действии», то в кризисе семи лет в игре на первый план выдвигается правило, а воображение начинает реализовываться ребенком преимущественно в реальных ситуациях. Стабильный период развития заканчивается кризисом, когда центральное возрастное новообразование перестраивает работу доминирующей в сознании ребенка психофизиологической функции. Например, в кризис семи лет именно воображение делает возможным превращение эмоций в чувства, т. е. трансформирует элементарные процессы аффективной сферы психики в высшие, культурные, «умные» эмоции, подконтрольные сознанию ребенка.

Е.Е. Кравцова рассматривает новообразование кризиса как кардинальное изменение системы обобщений и смыслов ребенка, сдвиг в развитии самосознания, в системе отношений с окружающими.

Итак, в теоретической схеме, предложенной Г.Г. Кравцовым и Е.Е. Кравцовой структура возраста раскрывается через центральное возрастное новообразование стабильного периода, которое отличается от частных изменений в первую очередь тем, что является изначально высшей функцией, имеющей волевою природу, источником развития которой является сотрудничество со взрослым. На опреде-

ленном этапе своего развития центральное возрастное новообразование выступает в качестве культурного средства, обеспечивающего опроизволивание доминирующей в сознании психофизиологической, натуральной функции. Например, в раннем детстве такой формой воли является речь, в дошкольном детстве – воображение, в младшем школьном – произвольное внимание. Таким образом, через развитие центральных возрастных новообразований взрослый дает ребенку культурные средства овладения собственной натуральной психикой, собственным поведением.

В культурно-исторической концепции основное содержание развития человека состоит в изменении связей, в том, «что возникают на известной стадии развития новые синтезы, новые узловые функции, новые формы связей между ними, и нас должны интересовать системы и их судьбы»<sup>8</sup>. Для Л.С. Выготского «системы и их судьба» – это «альфа и омега» научного творчества.

В этом утверждении заключена не только «соль» научных исследований, но отражается общий смысл реализации родительской позиции. Л.С. Выготский соглашается с утверждением К. Левина о том, что образование психологических систем совпадает с развитием личности. Л.С. Выготский пишет: «Но человек может действительно привести в систему не только отдельные функции, но и создать единый центр для всей системы»<sup>9</sup>.

Реализация культурно-исторического подхода в исследовании и развитии родительско-детской общности начинается с внутреннего анализа психологом собственных культурных средств-орудий, определения собственных возможностей и ограничений в разворачивании данного средства в общении и совместной деятельности с консультируемым (как устроена моя речь, мое воображение, мое произвольное внимание, моя рефлексия). Важно не только знать и понимать закономерности развития центральных возрастных новообразований и психофизиологических функций, связей между ними, но и «рассмотреть» качество развития данных функций у ребенка и близкого ему взрослого. Поиск ответа на вопрос о зоне ближайшего развития родительской позиции в обеспечении узловых моментов развития ребенка сопряжен с исследованием: 1) разнообразия общенческих позиций по отношению к ребенку и предметности ситуаций; 2) способности взрослого разворачивать, раскрывать, «демонстрировать» то культурное средство, которое и определяет центральную линию развития личности в том или ином психологическом возрасте; 3) потенциала родителей в создании условий для овладения ребенком тем видом деятельности, кото-

Е.Л. Горлова

рый выступает в качестве ведущего для данного психологического возраста (предметная в раннем возрасте, игровая в дошкольном, учебная – в младшем школьном возрасте).

На основе комплексной психологической информации прогнозируются возможные пути и направления взаимодействия консультанта с общностью «родители–ребенок», динамические аспекты психологического развития ребенка, проектируются условия овладения ребенком собственными психическими функциями в общении с близкими взрослыми.

В этой статье представлен общий план осмысления возможностей реализации культурно-исторической психологии в развитии общности «родители–ребенок». Вместе с тем данная тема требует дальнейших теоретических и экспериментальных исследований, раскрывающих специфику этапов и качественных «скачков» в развитии родительско-детской общности с позиций культурно-исторической психологии.

#### Примечания

- <sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 248.
- <sup>2</sup> Там же. С. 114.
- <sup>3</sup> Там же. С. 270.
- <sup>4</sup> *Выготский Л.С.* Проблема развития высших психических функций // Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. С. 241.
- <sup>5</sup> *Кравцов Г.Г.* Психологические средства личности // Сб. мат-лов первых чтений памяти Л.С. Выготского «Культурно-историческая психология развития» / Под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. С. 162–175.
- <sup>6</sup> *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. С. 91.
- <sup>7</sup> *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 42–50.
- <sup>8</sup> *Выготский Л.С.* О психологических системах // Психология развития как феномен культуры. С. 357.
- <sup>9</sup> Там же.

## ДЕТИ В ГРУППЕ РИСКА

---

О.Г. Кравцов

### КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО И ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В этой статье анализируются различные методологические подходы к исследованию причин девиантного и преступного поведения. Автором выделяется несколько альтернативных подходов. Каждый из этих подходов рассматривается с точки зрения выявления возможностей и ограничений. Обсуждая методологические трудности конкретных подходов, автор апеллирует к опыту реальных исследований, проведенных с его участием. В завершение статьи автор приходит к выводу о необходимости разработки принципиально нового подхода к исследованию этой проблемы. Он указывает возможный путь построения исследования девиантного и преступного поведения.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, преступное поведение, методология исследования, толерантность, субъектность.

Проблема девиантного и тем более преступного поведения является одной из актуальных для современного общества. Борьба с преступностью выделена в пять приоритетных проблем человечества наряду с экологической угрозой и проблемой нехватки продовольствия. Нет необходимости описывать, насколько деструктивно для индивида и для общества девиантное и преступное поведение.

Закономерно, что для борьбы с преступностью центральным является вопрос о причинах асоциального поведения, так как, только воздействуя на эти причины, человечество сможет преступность побороть.

Наиболее распространенным и лежащим на поверхности является подход, в котором причины преступного поведения связывают с социально-экономическими факторами. Представители данного направления подчеркивают, что бедность, низкий культурный уровень и слабость правовой системы государства являются благодатной почвой для развития преступности.

С одной стороны, как показывает анализ современной психологической и криминалистической литературы, а также знакомство с целым рядом уголовных дел, данные факторы действительно довольно часто коррелируют с противоправным и асоциальным поведением. С другой стороны, можно вспомнить идею выдающегося криминолога Г. Тарда, который заметил, что с развитием общества (в первую очередь западноевропейского) уровень жизни людей, их грамотность и доходы неизменно растут, однако уровень преступности в геометрический прогрессии растет вместе с ними, вместо того чтобы снижаться.

Таким образом, нельзя отрицать, что социально-экономические факторы влияют на преступность. Однако эти факторы не могут объяснить природу этого явления и нередко оказывают косвенное влияние на асоциальное поведение. Так, отечественной юридической психологии хорошо известен факт, что самыми трудными подростками из закрытого исправительного учреждения оказывались дети, пришедшие из благополучных, полных и часто обеспеченных семей.

Особенности детей с девиантным и делинквентным поведением выдвигают на центральное место психологию как средство поиска причин преступности. Итак, возможно не универсальным, но важнейшим ключом к пониманию девиантного и преступного поведения являются особенности развития психики и личности.

Казалось бы, психология с ее многообразием школ и подходов, сложных теоретических конструктов и практико-ориентированных моделей, область знаний, где накоплено столько знаний о человеке и его поведении, должна была бы просто ответить на вопрос о причинах преступного поведения. Однако решение проблемы причин девиантного и делинквентного поведения позволяет вскрыть большое количество методологических проблем современной психологии.

Анализ психологической литературы по этой проблеме позволил выделить несколько различных подходов к решению этой проблемы. **Первый тип подходов** в своей основе содержит предположение, что девиантное и преступное поведение детерминировано внутренними психологическими особенностями индивида.



В рамках этого подхода исследуются отдельные психологические особенности девиантов и правонарушителей.

Психологами исследовано огромное количество различных явлений и особенностей правонарушителей от самых традиционных, типа тревожности, интеллекта, креативности и т. д., до специализированных копинг-стратегий, совладания и т. д. Основная идея при этом сводится к тому, что лица, совершающие асоциальные поступки и реализующие девиантное поведение, имеют особые психологические особенности по сравнению со своими законопослушными сверстниками. При этом на первый план, как правило, выдвигаются такие характеристики индивида, которые сопутствуют преступному поведению. Одной из наиболее типичных характеристик такого типа является агрессивность. В рамках данного подхода агрессивность получает, с одной стороны, статус психологической причины преступного поведения, а с другой стороны, является той характеристикой, которая отличает людей с девиантным и делинквентным поведением от законопослушных.

В наших предыдущих исследованиях (2005) несовершеннолетних правонарушителей были получены данные, согласно которым агрессивность правонарушителей оказывается даже несколько ниже, чем у их сверстников из обычных школ и ПТУ. Вместе с тем содержательный анализ полученных данных позволяет заключить, что несовершеннолетние правонарушители отличаются от своих законопослушных сверстников **отсутствием культурных средств совладания с агрессивностью**.

Так, подростки из колонии имеют меньше возможностей для сублимирования своей агрессии, в то время как подростки из школ и ПТУ имеют более широкий репертуар поведения.

Иными словами, согласно полученным данным, подростки с девиантным поведением и законопослушные не различаются по агрессии. Полученный вывод является довольно типичным для большинства данных, полученных в рамках этого подхода. Проще говоря, никаких качественных психологических отличий между преступниками и не преступниками не существует. Есть некоторое количество отличий содержательного характера, например установки, аттитюды и т. д. Существуют различия в процессуальных аспектах работы психики, например ригидность, одноканальность и т. д. Можно говорить о некоторых типичных нарушениях социальных отношений и т. д. Но несмотря на все это, принципиальным образом строение и работа психики остается у преступников такой же, как и у законопослушных людей.

Сказанное можно проиллюстрировать с помощью следующей метафоры. Если представить, что психика – это организм, а девиантность – некоторая болезнь организма, то в рамках данного подхода можно исследовать ряд частных показателей – уровень сахара в крови, насыщение кислородом, давление и т. д. Однако, даже тщательно измерив их, мы ничего не поймем про саму болезнь. Функционально все системы, кровь, сердечно-сосудистая система, дыхание остались на месте и выполняют все те же функции. В «девиантном» организме никакой патологии органов мы не наблюдаем. Они такие же, как и у нормального организма. Мы можем зафиксировать повышенный уровень гистамина в крови. Но этот показатель не является самой болезнью. Более того, по закону статистики рано или поздно мы столкнемся с организмом, где повышенный показатель гистамина является нормой или, наоборот, свидетельствует о совсем другом нарушении.

Итак, подход, в котором развивается идея о том, что люди с девиантным поведением имеют иную психику, оказывается несостоятельным. Он позволяет выявить новые интересные данные о преступном поведении. К примеру, очень интересной, на наш взгляд, является современная попытка исследования особенностей мышления несовершеннолетних правонарушителей, в котором проверяется гипотеза о том, что при решении задач люди с девиантным поведением чаще склонны к нарушению правил в ситуациях, когда они затрудняются найти решение легитимным путем. Вместе с тем нельзя не сказать, что в своем методологическом основании такой подход обречен.

Итак, подход к изучению причин преступного поведения, основанный на идее о том, что личность преступника детерминирована внутренними особенностями психики, оказывается малосостоятельным. **Второй подход** оказывается прямо противоположным первому. Он базируется на противоположном предположении, что человек ничем не детерминирован, но сам является источником своего поведения. В этом подходе, особенно если говорить про западную психологию, человек предстает рациональным решателем проблем. Так, в модели совершения преступления есть этап принятия решения, в котором субъект оценивает свои возможности, рассматривает альтернативы и, взвесив все за и против, выбирает один из способов поведения. Существуют также многочисленные «мешающие» факторы, такие как эмоции, специфический предыдущий опыт, функциональное состояние психики и т. д. Все они препятствуют процессу принятия решения. Хотя не меняют смысл происходящего с точки зрения этой модели.

Влияние этого подхода на западную психологию можно отчетливо увидеть в их моделях воспитания и развития личности. Несмотря на протесты многих психологов, в западной модели образования было и остается приоритетом развитие у ребенка интеллекта. Основные навыки, которые должен получить ребенок – это навыки планирования, решения проблем и принятия решений.

Казалось бы, сложно поспорить с тем тезисом, что человек сам принимает решение о совершении преступления. В конечном счете, именно на этом основополагающем предположении строится вся правовая система, как западная, так и отечественная. Однако здесь также есть несколько проблем.

Во-первых, как показывают наши исследования и разносторонняя практика работы в различных колониях, рационального в том, что делают преступники, немного. Анализ конкретных уголовных дел показал, что очень часто совершение преступления являлось одним из самых неэффективных способов реагирования на сложившуюся для преступника ситуацию. Другими словами, если бы он действительно непосредственно перед совершением преступления проанализировал, как ему лучше быть, то самым неудачным решением было бы совершение преступления.

Во-вторых, сам по себе процесс принятия решения и соответствующая модель предполагают наличие у преступника определенной цели, образа желаемого будущего перед совершением преступления. Анализируя конкретные случаи совершения преступления, мы сталкиваемся с тем фактом, что часто этот образ очень плохо сформирован или же фактически совсем отсутствует. Хорошим и наглядным примером являются ответы самих преступников. Так, в отечественной следственной практике один из первых вопросов, который задают обвиняемому или подозреваемому: «Зачем вы это сделали?» Закономерным образом в подавляющем большинстве случаев, особенно если речь идет о несовершеннолетних преступниках, получаемые на этот вопрос ответы крайне невразумительны: «Я не знаю», «Так получилось», «Бес попутал» и т. д.

Для иллюстрации сказанного можно воспользоваться примером из глубинной психологии. Даме в состоянии гипноза внушали, что когда она проснется, она встанет и раскроет зонт, который стоит около двери. Когда же, проснувшись, она это сделала, гипнотизер немедленно спросил ее, зачем она это сделала. Та в свою очередь придумала наиболее правдоподобный ответ: «Я хотела проверить, работает ли зонтик». Таким образом З. Фрейд иллюстрирует работу механизма рационализации.

О.Г. Кравцов

Можно без преувеличения сказать, что многие преступники не могут даже рационализировать собственное преступное поведение.

Подход к поиску причин преступного поведения с точки зрения того, что человек сам является источником своего поведения, является наиболее приемлемым для юридической практики. Он позволяет говорить о таких важнейших составляющих любой правовой системы, как «вина» и «ответственность». Только ничем не детерминированный, полностью свободный человек может нести ответственность за свои поступки и быть в чем-либо виновным.

Вместе с тем за таким пониманием причин преступного и девиантного поведения стоит отношение к человеку как к компьютеру, которому заданы определенные программы. При этом декларируемая в нем свобода понимается как возможность следования определенным алгоритмам.

Наша попытка преодоления методологических недостатков двух выделенных выше подходов при исследовании личностных особенностей девиантных подростков оказалась не очень эффективной.

С одной стороны, мы рассматривали не отдельные составляющие личности преступника, как это обычно делается в первом подходе. С другой стороны, исследуя закономерности развития, мы изначально предполагали, что преступник только частично является источником того поведения, которое он проявляет.

Интегральной концепцией нашего исследования было понятие толерантности. В нашем понимании толерантность выступала определенным индикатором построения социальных отношений человеком. Изначально мы попытались «операционализировать» понятие толерантности через отношение к «своим» и к «чужим».

Как показал проведенный нами анализ, отношение к «своим» и «чужим» выступает для человека основополагающей моделью социальных отношений. При этом на различных этапах онтогенеза эти отношения меняются на противоположные.

Так, например, дети дошкольного возраста не испытывают никаких затруднений, общаясь со сверстниками не только с другим цветом кожи, разрезом глаз или цветом волос, но и с детьми с ограниченными возможностями, имеющими органические нарушения и т. д. Дети в этом возрасте настолько доверчивы, что готовы уйти с незнакомцем, если тот об этом попросит. Одновременно с этим подростки в логике решения возрастных задач должны быть до определенной степени интолерантами. Колоссальное значение для подростков приобретают субкультурные маркеры, относящиеся

сверстника к определенной группе, коих в подростковой субкультуре существует великое множество.

Проведенное нами экспериментальное исследование толерантности девиантных подростков позволило нам выявить два вида интолерантности – конструктивную и деструктивную. Обнаружилось, что от характера интолерантности во многом зависит формирование особых личностных черт и качеств, которые могут сложиться в так называемую личность преступника.

Анализ видов интолерантности подростков и юношей, совершивших преступления против личности и «корыстные» преступления, позволил получить парадоксальные результаты. Так, обнаружилось, что основная часть (75%) подростков, совершивших преступления против личности, имеют конструктивную толерантность. В группе подростков с деструктивным характером интолерантности преобладают «корыстные преступления» (90%).

Мы полагаем, что этот факт имеет научное объяснение. Так, согласно полученным материалам, деструктивная интолерантность отличается ярко выраженным личностным характером. Однако враг и антипод, по мнению подростков и юношей с деструктивной интолерантностью, представляет собой некоторый «негатив» по отношению к самому себе. Именно поэтому образ «Я» у этих респондентов, скорее всего, выделяет их из общей массы и кардинально отличается от образа тех, кто их окружает. Представляется, что именно поэтому «корыстные преступники» в большей степени склонны к преступлениям, не носящим личностного характера.

В отличие от них подростки и юноши с конструктивной интолерантностью не оценивают ни врага, ни антипода с личностной позиции. Можно предположить, что поэтому они не видят в других личность, что способствует преступлениям, направленным против другого человека.

Итак, с одной стороны, были получены данные, позволяющие приблизиться к пониманию особенностей подростков с девиантным и преступным поведением, однако, с другой стороны, никакой очевидной связи между толерантностью и девиантным или преступным поведением нам установить не удалось. Таким образом, нам не удалось решить проблему причин асоциального поведения.

Пытаясь найти ответ на вопрос о причинах и механизмах преступного поведения, мы исследовали всевозможные практики, призванные реабилитировать подростков правонарушителей. В России активно используется подход трудотерапии А.С. Макаренко, хотя часто, на наш взгляд, его не очень верно понимают.

Для коррекции поведения подростков с девиантным поведением используется множество узкоспециализированных практик, например по развитию той же толерантности, снятию агрессивности, развитию самоконтроля и т. д. Однако все эти практики с разной степенью эффективности могут только компенсировать имеющиеся у них проблемы. Но ни одной из них не удастся полностью предотвратить преступное поведение или скорректировать его, так как они не направлены на причины девиантного поведения.

Если представить, что человек с девиантным поведением не умеет ходить, то существующие практики не могут научить его ходить, но предоставляют ему костыли, чтобы справиться с недугом. С одной стороны, это, конечно, является помощью подросткам с девиантным поведением, однако, как показывает практика, они качественно не меняются и в аналогичных ситуациях снова реализуют преступное поведение.

Итак, ни особенности психики, ни способы принятия решений не могут быть серьезными методологическими основаниями для выявления (поиска) причин девиантного и преступного поведения.

Представляется, что методологическое решение данной проблемы можно найти в культурно-историческом подходе Л.С. Выготского.

С одной стороны, Л.С. Выготский не оставил работ, которые напрямую могли бы быть использованы в юридической психологии. Одновременно, с другой стороны, он выделяет юриспруденцию, где, с его точки зрения, могут и должны быть использованы законы развития психики. Важным для решения интересующей нас проблемы является идея Л.С. Выготского о том, что человек поступает лично, если он чувствует себя источником собственного поведения и деятельности.

Центральной идеей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского является превращение натуральных психических функций в высшие психические функции. При этом, с точки зрения Л.С. Выготского, высшие психические функции отличаются опосредствованным характером, осознанностью и произвольностью. Таким образом, вся история развития высших психических функций неразрывно связана с развитием волевой сферы (Г.Г. Кравцов).

Никого не надо убеждать, что маленький ребенок не умеет управлять своими психическими функциями, тогда как взрослый человек приобретает способность осознанно конструировать свое поведение, управлять своей психикой. Более того, в рамках

культурно-исторической психологии закономерен ответ на вопрос о том, почему взрослый человек, по всем признакам обладающий волей, ее не всегда проявляет: «факт, что у человека есть воля и он может ее проявлять, совсем не означает, что он будет это делать» (Г.Г. Кравцов).

По нашему мнению, проблема волевого развития и есть ключевая проблема в понимании преступного поведения. Воля по сравнению с другими психическими процессами и функциями мало исследовалась как в России, так и в мире. Однако, с точки зрения Л.С. Выготского, с волей связаны качественные особенности развития психики и личности человека. Именно благодаря воле, согласно культурно-исторической теории, натуральные психические функции приобретают статус высших психических функций. Как показано в экспериментальных исследованиях последних лет (Г.Г. Кравцов, Л.А. Кожарина, О.И. Каяшева и др.), в волевом действии человек осознает себя источником собственных поведения и деятельности, что, по мнению Л.С. Выготского, является индикатором того, что он поступает лично.

Преступник может подумать и принять решение не совершать преступление, он вполне в состоянии понять, каково будет его жертве, он чаще всего знает, что это преследуемое поведение и велика вероятность того, что он будет наказан, и т. д. Самое невероятное, что зачастую преступники имеют в себе способность проявить волевое усилие и не делать того, что они задумали или что им очень хочется сделать. Но весь парадокс заключается в том, что они не используют эти свои возможности и зачастую совершают преступление вопреки здравому смыслу.

С этих позиций проблема психологических оснований девиантного и преступного поведения оказывается тесно связана с уровнем психического и личностного развития человека. В этом контексте, если попытаться ответить на вопрос о том, что нужно сделать, чтобы ребенок не стал преступником, можно сказать, что необходимо создать условия для его собственно **человеческого** развития.

Независимо от бытовых условий, в которых растет ребенок, и от потрясений, которые с ним случаются на протяжении жизни, он не будет реализовать девиантное или преступное поведение, если только будет иметь гармоничное психическое и личностное развитие.

Постановка воли и волевого развития в центр проблемы девиантного и преступного поведения позволяет искать причины такого поведения с помощью конструкта «субъект деятельности».

Субъект деятельности – это такой психологический конструкт, который указывает на то, что человек действует сам, т. е. является источником поведения, и вместе с тем человек полностью контролирует осуществляемое им поведение. Иными словами, наличие субъекта деятельности означает, что не особые причины, другой человек, исключительная ситуация и т. п. управляет человеком, а он сам управляет и контролирует свое поведение и деятельность.

С позиций культурно-исторической теории взрослый человек способен проявлять такое поведение в самых различных ситуациях. В этом отношении субъектность выступает некоторым признаком психологической зрелости. Однако, как и в случае волевого поведения, которое не всегда реализуется, даже если человек способен его реализовать, проявление субъектности является ресурсозатратным и далеко не всегда оправданно с точки зрения повседневной жизни. В связи с этим даже у психологически зрелого и развитого человека существует такое состояние сознания, когда он не совсем является субъектом собственного поведения.

Психологический смысл детского онтогенеза в этом случае оказывается связанным со становлением и развитием этой субъектности. В каждом периоде развития ребенок оказывается большим субъектом собственной деятельности по сравнению с предыдущим периодом.

Итак, с одной стороны, на протяжении детского онтогенеза происходит становление человека как субъекта деятельности. Одновременно, с другой стороны, даже психологически взрослый человек, являющийся субъектом собственной деятельности, в некоторых состояниях сознания оказывается не способен реализовать личностное поведение. С этих позиций люди, реализующие девиантное и преступное поведение, в котором они выступали/не выступали субъектами деятельности, оказываются качественно разнородными.

Удивительным образом исследованию этого «бессубъектного» состояния поведения человека в психологии уделено очень мало внимания. Пожалуй, кроме блестящих исследований К. Левина про полевое поведение, сложно вспомнить хорошие примеры исследования этой проблемы.

Вместе с тем изучение людей с низким уровнем развития «субъекта деятельности» является крайне актуальным особенно в работе с девиантными подростками.

Изучение подростков с преступным поведением показало, что большинство их преступлений было детерминировано внешне.



Более старшие подростки и юноши, компании и т. п. были той отправной точкой, которая превращает подростка из законопослушного в девиантного. С одной стороны, значимость мнения референтной группы является вполне закономерным для развития в подростковом возрасте так же, как и интолерантность, однако, с другой стороны, трансформация законопослушного в девиантного связана с наличием/отсутствием у подростка развитого субъекта деятельности.

Именно наличие развитого субъекта деятельности обеспечивает некоторую устойчивость и сохранение статуса законопослушного подростка.

В заключение хотелось бы отметить, что исследование особенностей становления и развития субъекта деятельности применительно к девиантным подросткам, во-первых, позволяет не только реализовать методологию культурно-исторического подхода в юридической психологии, но существенно ее конкретизировать и дополнить. Помимо этого, и это во-вторых, такой подход к подросткам с девиантным и преступным поведением позволит не только понять его причины, но построить систему развивающе-коррекционной работы, позволяющей и предупреждать асоциальные поступки, и исправлять тех, кто их уже совершил.

Е.В. Бахадова

## ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТЬЮ

Представлены подходы к пониманию отклоняющегося поведения, в основании которого лежат проблемы социализации и педагогической запущенности детей и подростков. На основе характеристик базовых понятий психолого-педагогических проблем развития и обучения, воспитания и поведения детей, факторов педагогической запущенности подчеркивается недостаточность их выявленности, в частности: личностных характеристик педагогически запущенных детей, направленности искажения их личностных сфер. Представленная автором проблематика свидетельствует о необходимости дальнейших научных изысканий в данном направлении.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, социализация, педагогическая запущенность и ее факторы, личностные характеристики педагогически запущенных детей и подростков.

Современная ситуация развития общества, характеризующаяся нестабильностью, многоаспектным расслоением, противоречивостью социальных процессов, ложится тяжелым бременем на подрастающее поколение. Не уходят, но обновляются и усугубляются различные проявления девиаций детей и подростков. Девиантное поведение и сегодня остается одной из центральных психолого-педагогических проблем.

Девиантное или отклоняющееся поведение личности – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам. Отклоняющееся от соци-

альных нормы поведение сопровождается явлениями социальной дезадаптации и чаще всего имеет в своей основе педагогическую запущенность.

Педагогическая запущенность детей и подростков связана с особенностями их социальной ситуации развития и обусловлена психолого-педагогическими причинами. В направлении изучения социальной, педагогической запущенности проводились исследования М.А. Алемаскиным, А.А. Невским, Г.П. Вельским, В.П. Кащенко, С.С. Моложавым, Н.И. Озерецким, П.П. Блонским, Э.Г. Костяшкиным, И.П. Трушиной, И.В. Козубовской, В.Н. Мясищевым, С.А. Беличевой, Р.В. Овчаровой и другими. Практически все авторы считают, что истоками проступков и правонарушений несовершеннолетних являются отклонения в поведении, игровой, учебной и других видах деятельности, которые наблюдаются в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Линия отклоняющегося поведения нередко берет свое начало в раннем детстве и при стечении неблагоприятных обстоятельств (главным образом это аномалии семейного воспитания) приводит, в конечном счете, к стойкой недисциплинированности, а затем к различным формам антиобщественного поведения. Задержка развития правильного поведения, неумение подчиняться требованиям соответствующей деятельности (например, игровой) со временем вырастают в нежелание считаться с общественными нормами. Следствием неправильного подхода к воспитанию, а затем и перевоспитанию педагогически запущенных учащихся выступает социальная запущенность детей и подростков, которая характеризуется более серьезными социальными отклонениями, такими как: бродяжничество, наркомания, алкоголизм, правонарушения, аморальное поведение.

Проблема девиантности и педагогической запущенности детей и подростков, а также вопрос их социализации в обществе стоят сегодня достаточно остро. В различных областях научного знания ведутся исследования этой проблематики, но все же мы не можем иметь полной картины детерминант поведения. Взгляды на определения каждого из феноменов, их причины, этапы развития представленных проблем еще нуждаются в доработке и выявлении их особенностей в современных условиях.

### Подходы к определению феномена педагогической запущенности

Проблема педагогической запущенности достаточно хорошо изучена в педагогике, психологии, социологии. Существует много работ по данной проблеме, однако сегодня нет однозначного определения понятия педагогической запущенности. Наряду с понятием «педагогическая запущенность» (Г.П. Медведев, Г.П. Давыдов) в литературе встречаются определения «трудный подросток» (Э.Г. Костяшкин, А.Ф. Никитин), «социально-педагогически запущенный» (А.С. Белкин, С.А. Беличева), «дети с отклонением в нравственном развитии» (В.М. Обухов), «трудновоспитуемый» (М.А. Алемаскин, А.И. Кочетов), «учащиеся с проблемами» в работах зарубежных исследователей и др.

Понятие «педагогически запущенные» в современной теории и практике часто употребляется как синоним понятию «трудные» дети. Но здесь трудно не согласиться с мнением Л.М. Зюбина, что между ними есть различия. Понятие педагогической запущенности характеризует историю воспитания ребенка, а «трудный» – говорит о результатах такого воспитания. «Педагогически запущенный» рано или поздно становится «трудным»<sup>1</sup>.

По утверждению Л.С. Выготского, «...понятие трудный ребенок» и «трудновоспитуемый ребенок» очень широки, но это не научные термины<sup>2</sup>. В одной из своих работ Л.С. Выготский приводит английский термин «moral insanity», под это понятие подводились все дети, которые в поведении проявляли аморальность, нарушали моральные общепринятые нормы. Но морально дефективный ребенок не рождается с органическим недостатком, он «выбитый из социальной колеи; причины моральной дефективности следует искать не в ребенке, а вне его – в социально-экономических и культурно-педагогических условиях, в которых рос и развивался ребенок»<sup>3</sup>.

Анализ различных подходов к определению педагогической запущенности, представленных в работах Г.П. Медведева, Г.П. Давыдова, А.С. Белкина, М.А. Алемаскина, В.Г. Баженова, Л.М. Зюбина, Э.С. Заседателевой и А.Г. Холодюк, позволяет выделить общие ее положения и сформулировать обобщенное определение.

Педагогическая запущенность – это устойчивое отклонение от нормы в поведении, нравственном сознании, учебной деятельности, проявляющаяся в неразвитости, необразованности и невоспитанности ребенка, отставании его развития от собственных возможностей, обусловленные отрицательным влиянием среды и

ошибками в воспитании, частой сменой школ и преподавателей, отрицательным влиянием улицы. То есть эта проблема вызвана педагогическими и психологическими причинами и, следовательно, устраняется при помощи психолого-педагогической коррекции.

Черты педагогической запущенности могут проявляться отчетливо, но могут и скрываться за внешне благополучным поведением. Педагогически запущенный ребенок является психически нормальным и физически здоровым, но не обладает знаниями и умениями, необходимыми для нормальной жизнедеятельности. В отличие от детей с ЗПР педагогически запущенные дети легко могут усваивать информацию, в отличие от трудных подростков они поддаются педагогическому воздействию. По мнению многих авторов, первые признаки проблемы можно отследить и выявить уже в дошкольном возрасте. Для этого необходимо выявление неблагоприятных факторов, влияющих на возникновение педагогической запущенности.

Педагогическую запущенность некоторые специалисты (особенно западные) относят к одной из стадий (или видов) задержки психического развития. Но большая часть исследователей предполагает различие педагогической запущенности и ЗПР. Задержкой психического развития, или ЗПР, изучением которой занимались К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, Т.А. Власова, И.Ф. Марковская, В.В. Ковалев, считают нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своем развитии от принятых психологических норм для данного возраста. ЗПР, как психолого-педагогический диагноз, ставится только в дошкольном и младшем школьном возрасте, если к окончанию этого периода остаются признаки недоразвития психических функций, то речь идет уже о конституциональном инфантилизме или об умственной отсталости<sup>4</sup>.

К.С. Лебединская в предложенной ею классификации ЗПР по этиопатогенетическому принципу различает:

1. ЗПР конституционального происхождения – неосложненный психический и психофизический инфантилизм, при котором эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Этот тип психической задержки обусловлен влиянием различных тяжелых соматических состояний, перенесенных в раннем возрасте (операции с наркозом, болезни сердца, малая подвижность, астенические состояния).

3. ЗПР психогенного происхождения. Этот тип нарушения связан с неблагоприятными условиями воспитания, рано возникшими и длительно действующими. ЗПР такого типа возникает в трех основных случаях.

3.1. *Недостаточная опека, безнадзорность.* Это наиболее часто встречающийся вариант. В таких случаях у ребенка наблюдается аномальное развитие личности по типу психической неустойчивости. У ребенка не воспитываются формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется развитие познавательной деятельности, интеллектуальных интересов. Наблюдаются черты незрелости эмоционально-волевой сферы: аффективная лабильность, импульсивность, повышенная внушаемость. Также наблюдается недостаток базовых знаний и представлений, необходимых для усвоения школьной программы.

3.2. *Гиперопека, или воспитание по типу «кумира семьи».* Чаще всего они проявляются у тревожных родителей, которые «привязывают» ребенка к себе, одновременно и потакавая капризам, и заставляя его поступать наиболее удобным и безопасным для родителя способом. Ребенок лишается возможности самостоятельно преодолевать трудности, соотносить свои желания и потребности с усилиями, которые надо приложить, чтобы их реализовать. В результате возникает все та же неспособность к торможению собственного аффекта, эмоциональная лабильность и т. д. Ребенок не самостоятелен, не инициативен, эгоцентричен, не способен к длительному волевому усилию, чрезмерно зависим от взрослых.

3.3. *Развитие личности по невротическому типу.* Наблюдается в семьях с очень авторитарными родителями или там, где допускается постоянное физическое насилие, грубость, деспотичность, агрессия к ребенку другими членами семьи. У ребенка формируется эмоционально незрелая личность, для которой характерны страхи, повышенный уровень тревожности, неинициативность.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Это наиболее часто встречающийся вариант. Среди детей с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения И.Ф. Марковская выделяет группы с проявлениями психической неустойчивости и психической тормозивности. Дети первой группы шумные и подвижные, пытаются участвовать в играх других детей, но, не умея следовать правилам, мешают другим, легко вступают в конфликт, проявляя при этом грубость и крикливость. При психической тормозивности наряду с личностной незрелостью особенно проявляется несамостоятельность, нерешительность, ро-

Проблема социализации детей и подростков с педагогической запущенностью

бость, медлительность. Симбиотическая привязанность к родителям приводит к трудностям привыкания к школе<sup>5</sup>.

Представленные дефиниции указывают на различие этих явлений: педагогической запущенности и задержки психического развития. Педагогически запущенные дети, вследствие неправильного воспитания, при изменении условий воспитания и обучения могут быстро скорректироваться, наверстать упущенное, запомнить необходимое. Любой вид ЗПР – это все-таки пограничная ситуация с отставанием в умственном развитии, которая проявляется в недостаточности интеллекта и психики в целом. Церебрастенические расстройства, которые характерны ЗПР, обладают стойкостью и нуждаются не только в психолого-педагогической коррекции, но и в лечебных мероприятиях.

Следует также различать термины «трудные дети» и «педагогически запущенные дети». Все трудные, конечно, являются педзапущенными. Но не все педзапущенные дети – трудные: многие относительно легко поддаются перевоспитанию, в отличие от нелегкого корректирования нарушений поведения трудных детей и подростков.

По мнению Э.С. Заседательевой, педагогическая запущенность включает в себя три компонента.

Во-первых, отклонения от нормы в поведении и учебной деятельности (неумелость, неуспешность, затрудненность), обусловленные тем, что индивидуальный опыт (житейские и другие навыки, знания и умения и их применение) этих детей неполноценны, искажены, противоречивы.

Во-вторых, отставание в развитии памяти, мышления, воображения, эмоционально-волевых, нравственных свойств, черт и качеств личности. На эти отставания наслаиваются некоторые возрастные особенности – обостренное самолюбие, неустойчивость настроения, быстрая утомляемость, конфликтность.

В-третьих, отклонения, искажения и противоречия в отношениях педагогически запущенных к себе и своим возможностям, сверстникам, учителям, родителям, окружающим явлениям. Все это значительно затрудняет и искажает их учебную деятельность и поведение. Не случайно учителя определяют педагогическую запущенность как неподготовленность к школе, неразвитость, невоспитанность<sup>6</sup>.

В.Г. Баженов и М.А. Алемаскин выделяют три группы детей по степени педзапущенности. У детей первой группы нет устойчивых отклонений в нравственном развитии, отрицательные качества про-

являются ситуативно, сохраняются разнообразные интересы. Они озорные, ленивые, неорганизованные, слабовольные, ищут легкие пути достижения целей, легко раскисают и обещают исправиться<sup>7</sup>.

У детей второй группы отклонения в нравственном развитии, низкая успеваемость, конфликты с коллективом и учителями, познавательный интерес не развит, так как не усвоены учебные действия, к труду – пренебрежение, под безразличием скрыта склонность к безделью. Как правило, это дети из неблагополучных семей. У них легкая внушаемость, интерес к зрелищам, частой смене впечатлений. Они могут быть недоброжелательны, вызывая себе весте, но не совершают откровенно хулиганские поступки.

У детей третьей группы степень педагогической запущенности ярко выражена. Систематически проявляются отрицательные качества, искажения в нравственном развитии. Они курят, сквернословят, к физическому труду относятся отрицательно, открыто противопоставляют себя коллективу, не стремятся стать лучше. В коллективе такие дети изолированы, авторитет поддерживают при помощи силы, не способны к длительным волевым усилиям, склонны к аффектным вспышкам, имеют деформированные желания и намерения<sup>8</sup>.

В.И. Лубовский выделяет четыре стадии педагогической запущенности. Первая рассматривается как предрасполагающая, в основном соответствует дошкольному возрасту. Она возникает в результате неправильного воспитания в семье (дефицит полезного общения с родителями, избыток или недостаток родительской заботы, ласки, конфликты между родителями, отсутствие единства требований к ребенку); из-за ошибок воспитателей детских учреждений, приводящих к неблагоприятному положению ребенка в коллективе; как результат депривации.

Вторая стадия является следствием слабой психологической и педагогической готовности к школьному обучению дошкольников. Большое значение также имеет формирование у ребенка эмоциональной устойчивости, способности к торможению своей деятельности в игре, при общении со сверстниками. Причиной отклонений в развитии ребенка могут быть ошибки воспитания: обобщающие оценки качеств личности ребенка по его отдельным поступкам, переоценка или недооценка им своих способностей, которые могут послужить основой для появления у ребенка неадекватного отношения к себе. Вторая стадия характеризуется появлением у младших школьников начальных форм негативного отношения к нормам и правилам жизни в детском коллективе.



Проблема социализации детей и подростков с педагогической запущенностью

Третья и четвертая стадии наиболее часто проявляются в подростковом возрасте. Третья стадия характеризуется углублением негативного отношения к нормам и правилам жизни детского коллектива, проявлением асоциальных тенденций, отклоняющимся поведением. Отдельные поступки школьников, связанные с нарушением правил поведения, имеют преимущественно ситуативный характер. На четвертой стадии при слабости воспитательных мер антиобщественные тенденции поведения закрепляются и проявляются в грубости, негативизме, недисциплинированности и т. п. Встречаются факты мелкого воровства, нападения на слабых, жестокости, злого хулиганства, переходящие в правонарушения и преступления<sup>9</sup>.

Таким образом, все исследователи считают, что, возникшая в дошкольном периоде развития ребенка на уровне когнитивных процессов и поведения, приобретаемая новообразования дидактического уровня в младшем школьном возрасте, педагогическая запущенность переходит в социально-педагогическую запущенность у подростков, а затем и в отклоняющееся поведение, со всеми его проявлениями.

Однако сегодня педагогическая запущенность при выявленной значимости социального компонента на практике измеряется тестами интеллектуального развития, иногда и социализации. Но невероятно мало внимания уделяется изучению личностных характеристик педагогически запущенных детей, изучению способов взаимодействия со сверстниками, выявлению Я-концепции таких детей и подростков.

### Факторы педагогической запущенности

Процесс развития человека детерминирован внутренними противоречиями, психофизическими особенностями, социальными ситуациями, представляющими собой «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий» (Л.И. Божович), мерой его собственной активности, направленной на самосовершенствование, участие в деятельности и общении.

Когда ребенок появляется на свет, он обладает определенными задатками и «предрасположенностями». Но как раскроются эти задатки, зависит от того, как сложится его жизнь, начиная с младенчества. Это зависит и от воспитания, т. е. от целенаправленного влияния на ребенка, а затем подростка, и от стихийных воздействий среды. Если условия жизни не соответствуют его психофизи-

Е.В. Бахадова

зическим особенностям и не способствуют развитию его задатков и способностей и наличествует воздействие негативных процессов на ребенка, то развитие его индивидуальности искажается, а значит, и личность формируется дисгармоничной.

К таким негативным и искажающим развитие личности ребенка явлениям можно отнести следующие факторы: биологические (заболевания, интоксикация, травмы), психологические (психотравмирующие обстоятельства, стрессы, длительные переживания и т. д.) и социальные (дефицит стимулов развития, отрицательное влияние окружающих людей, характер их взаимодействия и т. д.). Результатом дефицита социальных и психологических стимулов и условий развития личности являются социально-культурная и социально-педагогическая запущенность детей. Другими словами, наибольшее значение в возникновении педагогической запущенности имеет процесс социализации ребенка.

По мнению А.В. Мудрика, социализация – это самореализация и развитие личности на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества, системы социальных связей. А факторы социализации – это обстоятельства, оказывающие то или иное влияние на человека и требующие от него определенной активности<sup>10</sup>.

С.В. Расчетина определяет социализацию как процесс преодоления возрастных кризисов, проблемных ситуаций, возникающих под влиянием акцентуации характера, провоцирующих формирование конфликтных ситуаций в ближайшем окружении ребенка, под влиянием искаженных семейных отношений, кризисных событий, формирующихся в условиях нестабильного общества<sup>11</sup>.

Процесс социализации всегда двусторонний: 1 – усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду и систему социальных связей (среда воздействует на человека), 2 – процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности и активного включения в социальную среду (воздействие человека на среду).

Содержание социализации – развитие личности в трех сферах: в деятельности (где наибольшее влияние оказывает ведущий вид деятельности), в общении (включающем в себя, по мнению Г.М. Андреевой, три стороны: коммуникативную, перцептивную, интерактивную), в самосознании – формировании образа собственного я.

Институтами социализации являются семья, сверстники, учебные заведения, средства массовой информации, в дальнейшем трудовые коллективы и прочие.

Исходя из вышесказанного, можно выделить факторы и обстоятельства, обуславливающие педагогическую запущенность.

1. Психологический климат в семье. Общеизвестно, что он имеет решающее влияние на психическое развитие ребенка, его последующее поведение, отношения, общение с окружающими. Там, где нет взаимной любви, доверия, привязанности, дружбы между родителями и детьми, дети растут тревожными, раздражительными, непослушными, дисгармоничными, жесткими и замкнутыми, несмотря даже на внешнюю тишину и порядок в семье. Социальная позиция членов семьи, социальная обстановка, которая в ней царит, существенна тем, что в ней формируется тот первичный социальный опыт ребенка, на основе которого он потом воспринимает и оценивает окружающую действительность, формируется его избирательное отношение к влияниям жизни.

2. Взаимоотношения с учителем и воспитателем – следующий фактор, влияющий на развитие педагогической запущенности. Нетактичное, невнимательное, неграмотное, сверхтребовательное отношение к ребенку (стыдит его перед всем классом, «засыпает» «двойками», не замечает успехов) может приводить к еще большей неуверенности неуспешного ребенка, замыканию в себе, а затем формирующийся протест у учащегося может приобретать демонстративный характер.

3. Следующий фактор может быть обусловлен предыдущими. Отношение учителя к педагогически запущенному ученику порождает неблагоприятное положение его в классном коллективе. Постоянные конфликты с учителями, разрыв дружеских отношений с одноклассниками создают душевную пустоту и сознание своего одиночества, заброшенности, которые побуждают ребенка пропускать занятия, искать поддержки, утешения и самоутверждения в асоциальных «дворовых» группировках.

Это основные, но далеко не все факторы, которые определяют возникновение педагогической запущенности. А.В. Мудрик выделяет факторы социализации, которые влияют на усвоение ребенком социального опыта. Он их классифицирует следующим образом:

- макрофакторы – условия социализации всех или очень многих людей (космос, планета, мир в целом, страна, общество, государство);
- мезофакторы – это этнос, тип поселения (поселок, село);
- микрофакторы – это социальные институты, с которыми человек непосредственно взаимодействует: семья, школа, общество сверстников.

Такие факторы, как государство, этнос, тип поселения, – макрофакторы и мезофакторы оказывают опосредованное влияние на возникновение педагогической запущенности школьников.

Для ребенка представляет большую значимость влияние микрофакторов социализации и рассмотрение их с точки зрения стихийного и целенаправленного педагогического воздействия, причем как благоприятного, так и негативного.

Семья – важнейший институт воспитания подрастающего поколения. Какую бы сторону развития ребенка мы ни взяли, всегда оказывается, что решающую роль в эффективности на том или ином возрастном этапе играет семья. Как правило, семья педагогически запущенного школьника характеризуется рядом социально-психологических и педагогических особенностей. В целом их можно сгруппировать следующим образом:

- 1) структура семьи;
- 2) ее образовательный и культурный уровень;
- 3) нравственный облик семьи;
- 4) отношение родителей к детям и к их воспитанию.

Остановимся подробнее на этих параметрах, так как именно они и указывают на благополучие или неблагополучие семьи.

1. Наиболее типичный недостаток структуры семьи педагогически запущенного школьника – отсутствие отца, что, по разным данным, свойственно 20–40 % таких семей. Отсутствие отца – само по себе отрицательное педагогическое обстоятельство, оно сказывается и на материальном положении семьи, и на объеме внимания, которое должно быть уделено ребенку.

Не проходит бесследно для детей и развод родителей, даже без предшествующих ему в присутствии детей конфликтов, потому что в любом случае развод означает какое-либо принципиальное расхождение взглядов супругов на жизнь или отдельные стороны, что небезразлично для воспитания детей. Тем более пагубны последствия конфликтов, уничтожающих в глазах детей одного или обоих родителей, подрывающих авторитет, отрицательно влияющих на состояние нервной системы и психики детей и подростков. Но после развода противоречия между родителями находят свое проявление и в последующем отношении к ребенку. Ребенок зачастую оказывается заложником этих несложившихся отношений родителей и испытывает большие трудности в адаптации к новым условиям.

В наиболее сложном положении оказываются дети, если они находятся на попечении родственников, оказавшись сиротами, либо родители которых лишены родительских прав и т. п.

2. Обычно общеобразовательный и культурный уровень семей педагогически запущенных школьников характеризуется невысоким образованием родителей, крайне обедненные духовные потребности, низкий общий и культурный уровень, предпочтение отдается материальному благополучию в ущерб духовным запросам и потребностям.

3. Семьи, характеризующиеся аморальным поведением, наносят своим детям двойной вред. Во-первых, они, естественно, оказывают на детей прямое аморальное поведение, приобщая их к алкоголю, наркотикам, ранней беспорядочной половой жизни. Во-вторых, такие семьи просто не занимаются своими детьми, которые быстро становятся безнадзорными.

4. Педагогическая запущенность во многом определяется отношением родителей к воспитанию своих детей. Можно выделить четыре наиболее типичные группы семей по качеству их отношений к детям.

Первая группа – это семьи, где наблюдается объективное, педагогически грамотное отношение родителей к своим детям. Такие семьи крайне редки среди тех, откуда, в конечном счете, выходят трудные дети и подростки. Трудности воспитания в них могут порождаться различными внешними обстоятельствами.

Вторая группа – это семьи, где ребенок является объектом безрассудного обожания, где ему все дозволено, все внимание сосредоточено на нем при безразличном или отрицательном отношении ко всем прочим, окружающим его в школе детям. Категория несколько более распространенная, чем первая, но тоже сравнительно редкая.

Третья группа более распространена среди семей педагогически запущенных школьников, а среди семей несовершеннолетних правонарушителей составляет почти пятую часть. Это семьи с различными проявлениями девиантности со стороны родителей. В таких семьях отношения к детям характеризуются безразличием и жестокостью. Отрицательное влияние таких родителей на своих детей очевидно.

Четвертая, самая большая группа семей педагогически запущенных школьников – это родители, которые не занимаются воспитанием своих детей. Такие семьи либо заняты все время работой и не имеют возможности уделять должного внимания ребенку, либо имеют попустительскую позицию, либо просто не желают утруждать себя воспитанием детей: «Мы их отдали в школу, пусть там и воспитывают».

Во всех этих группах неизбежна безнадзорность детей и подростков, которая большей частью приводит к педагогической запущенности.

Представленные особенности характеризуют неблагоприятные факторы влияния на воспитание ребенка и указывают на благополучие или неблагополучие семьи при возникновении педагогической запущенности.

Таким образом, выделяются следующие негативные предпосылки педагогической запущенности и неуспешности социализации.

Фактор «Семья»:

- неучастие в воспитании ребенка одного или обоих родителей;
- низкий материальный уровень и условия проживания;
- низкий образовательный и культурный уровень родителей;
- неправильное отношение и ошибки в воспитании.

Фактор «Сверстники»:

- социальная отверженность подростка в учебном коллективе;
- неблагоприятные статусы в группе сверстников;
- знакомые и друзья, входящие в асоциальную группу.

Фактор «Школа»:

- ошибки в организации образовательного процесса;
- отношения с учителями.

Практически все исследователи считают, что влияние семьи на социализацию ребенка является ведущим фактором.

Нельзя не согласиться с этим утверждением. Однако наши наблюдения и исследования позволяют взглянуть на данную проблему под иным углом зрения. Он касается взгляда на благополучие и неблагополучие семьи. Эти параметры оказываются вовсе неоднозначными.

Для одних детей наличие или отсутствие родителей или одного родителя не является ситуацией, способствующей педагогической запущенности, а для других – становится определяющей. Такое же явление просматривается и в случае с недостаточным и избыточным материальным обеспечением семьи. Более того, даже для братьев и сестер одних родителей семья может оказаться полярно влияющей на сиблингов, если не проявляется индивидуальный подход к каждому ребенку.

Феномен «психологически неблагополучной семьи» в этом случае определяется через негативное влияние на ребенка, а не через формальные признаки, которыми часто пользуются социологи. Если семья влияет на ребенка благотворно – то не имеет значения, что формально ее можно отнести к неблагополучным: для ребенка

Проблема социализации детей и подростков с педагогической запущенностью

она хороша. С другой стороны, семья внешне может быть вполне благополучной, но не благополучна для ребенка.

Таким образом, в рамках изучения девиантного поведения несовершеннолетних, предшествующей ему педагогической запущенности и негативной социализации детей и подростков возникло несколько новых подходов к данной проблематике.

Социология и педагогика обращают внимание прежде всего на поведенческие проявления, неразвитость когнитивных процессов и интеллектуальных умений и навыков, выявление факторов и условий возникновения педагогической запущенности. С точки зрения психологии перенесение акцента на изучение личностных характеристик педагогически запущенных детей, выявление направленности искажения личностных сфер, спецификаций типологии «Образа-Я» как факторов развития личности может внести неоценимый вклад как в область психолого-педагогической коррекции, так и в область диагностики проблем несовершеннолетних.

Наряду с известным в литературе определением семейного неблагополучия наше исследование предлагает по-новому взглянуть на феномен «психологически неблагополучной семьи» для ребенка, которое определяется не социальными признаками, а нравственными, духовными, ценностными показателями негативного влияния на ребенка.

Нарастание в современном обществе проблем несовершеннолетних требует поиска более четкого определения и детализации явлений и их разграничения. Практика показывает, что не все девианты были педагогически запущенными и плохо социализированы и не все педагогически запущенные дети становятся правонарушителями. Выявление границы между этими явлениями, но не внешней, а внутренней – в содержании личности – становится одной из центральных задач нашего исследования.

Поставленная так широко проблематика социализации, включающая в себя и девиантное поведение, и педагогическую запущенность, позволит по-новому взглянуть на особенности развития несовершеннолетних в современных условиях, более детально, с точки зрения личностных характеристик, дать определение педагогической запущенности и подходы к их социализации в обществе.

- <sup>1</sup> *Зюбин Л.М.* Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися. М., 1982.
- <sup>2</sup> *Выготский Л.С.* Трудное детство // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983.
- <sup>3</sup> *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии.
- <sup>4</sup> *Власова Т.А., Певзнер М.С.* О детях с отклонениями в развитии. М., 1973.
- <sup>5</sup> Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития у детей / Под ред. К.С. Лебединской. М., 1982.
- <sup>6</sup> *Заседателева Э.Б.* Основы коррекционной педагогики. Омск, 1999.
- <sup>7</sup> *Алемаскин М.А.* Воспитательная работа с подростками. М., 1979.
- <sup>8</sup> *Баженов В.Г.* Воспитание педагогически запущенных подростков. Киев, 1986.
- <sup>9</sup> *Лубовский В.И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
- <sup>10</sup> *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. М., 1999.
- <sup>11</sup> *Расчетина С.А.* Социальная педагогика – развивающаяся область исследования. СПб., 1997.



М.В. Балаи, А.Г. Жилыев

### ДИАГНОСТИКА СВЕРХРАННИХ ПРИЗНАКОВ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЖЕНЩИН

Цель статьи – попытка рассмотрения аспектов инициации нарушений пищевого поведения у женщин, служащая идее перехода от исследования клинических форм расстройств пищевого поведения к изучению доклинических проявлений данного рода расстройств, которое представляется наиболее значимым на сегодняшний день. Основное внимание в статье уделяется описанию разработанных нами методик превентивной диагностики, позволяющих оценить сверххранние донозологические признаки пищевых расстройств, психологические факторы риска их возникновения.

*Ключевые слова:* расстройство пищевого поведения, ограничительное пищевое поведение, инициация, превентивная диагностика, психологические факторы риска, аноректическая готовность.

В настоящее время расстройства пищевого поведения становятся все более распространенными среди молодых женщин. Эти расстройства отличаются тяжестью течения и резистентностью к терапии. Кроме того, на сегодняшний день ситуация такова, что зачастую мы имеем дело с расстройствами пищевого поведения, когда они уже находятся на серьезной стадии своего развития. Много существующих исследований посвящено клинике, терапии данных расстройств, некоторые исследователи говорят о глубинно-психологических этиологических факторах<sup>1</sup>, но проблемам инициации расстройств пищевого поведения и превентивной диагностики склонности к развитию данного рода расстройств при этом уделяется недостаточно внимания.

В научной литературе понятие инициации многозначно. Различный смысл вкладывается в это понятие, поэтому существуют различные подходы к его определению. Мы исходим из того, что психологическая инициация нарушений пищевого поведения – это некий момент принятия решения, качественно изменяющего структуру личности в целом, о возможности и желаемости того или иного изменения пищевого поведения, а именно развития жесткого ограничительного стереотипа пищевого поведения как одного из вариантов нарушения пищевого поведения. Также мы исходим из того, что существуют факторы риска инициации расстройств пищевого поведения, в значительной степени превосходящие развитие симптомов нарушений пищевого поведения, которые можно и нужно оценить в рамках клинической психологии.

Сам факт попытки рассмотрения аспектов инициации нарушений пищевого поведения у женщин, обособления, выделения их из общей системы этиологических факторов данного класса расстройств служит идее перехода от исследования клинических форм расстройств пищевого поведения, таких как нервная анорексия и нервная булимия, к изучению доклинических форм данного класса нарушений, критерием распознавания которых является наличие ограничительного поведения. Изучение доклинических форм нарушений пищевого поведения путем попытки выделения и анализа аспектов их инициации представляется наиболее практически значимым и целесообразным. Актуальность же их исследования обуславливается фактом все большей и большей распространенности нарушений пищевого поведения в современном обществе и наличием убежденности в том, что и доклинические их формы (ограничительное поведение) являются значимым фактором нарушения психологического благополучия и предикторами в развитии клинически значимых форм нарушений пищевого поведения. Ограничительное пищевое поведение в настоящее время стало одной из наиболее распространенных форм пищевого поведения, тиражируемых в обществе в качестве позитивного примера в рамках формирующейся идеологии здорового образа жизни. В этой связи актуальность сверххранной диагностики ограничительного пищевого поведения до развития клинической картины болезни является актуальной проблемой, не в полной мере решенной современными диагностическими средствами.

Наше исследование было посвящено выявлению предвестников, предикторов нарушений пищевого поведения, некой тенденции в развитии подобного рода расстройств, т. е. предполагалось оценить психологические факторы риска инициации расстройств

пищевого поведения, а также оценить распространенность так называемой аноректической готовности среди молодых женщин.

Этот подход определил и группу выбора участников исследования – в нем приняли участие 100 молодых женщин в возрастном диапазоне от 18 до 28 лет. Анкеты были разосланы по социальным сетям. Так, при первичном обследовании, проведенном среди молодых женщин, более 60% описали ограничительные модели пищевого поведения в качестве собственного психологического выбора, в то время как примененные психодиагностические методики не позволили выявить значимых специфических признаков, позволивших исследовать риск развития аноректических расстройств в исследованной группе. В этой связи нами была предпринята попытка разработать психодиагностический инструментарий, прицельно ориентированный на выявление и исследование феномена аноректической готовности. С этой целью, исходя из современных теоретических положений об изменении самовосприятия, восприятия образа Я, смещении системы эстетических предпочтений в сторону гипотрофических вариантов внешности и категорического неприятия иных эталонов внешности, мы предположили исследовать эти психологические паттерны с помощью структуры, введенной в клиническое интервью и с помощью фототеста.

При этом, исходя из первичного обследования, основными критериями включенности в исследованную группу послужили наличие психологической установки на необходимость ограничительного пищевого поведения и реализация ограничительной модели пищевого поведения в реальности – строго определенный набор потребляемых продуктов с психологическим обоснованием выбора; критерий включенности в контрольную группу – отсутствие установки на ограничительную модель пищевого поведения; ассортимент употребляемых продуктов, обоснованный вкусовыми предпочтениями. Общий критерий исключения из групп сравнения – признаки нарушений здоровья, жалобы, обращения к врачу, лечение; признаки психических заболеваний, в том числе невротических расстройств, возраст моложе 18 лет и старше 28 лет, признаки развившейся анорексии и булимии, признаки явно выраженной социальной дезадаптации.

В основу исследования лег следующий набор методик: для исследования личностных особенностей были использованы тест ДМО Т. Лири, проективная методика ЖЗЛ, а также метод анализа сказок, придуманных участниками исследования, для изучения ценностных ориентаций личности – методика Рокича-Фанталовой,

исследование пищевого поведения производилось при помощи анкеты «Пищевое поведение» и Голландского опросника пищевого поведения (DEBQ), а исследование образа тела с использованием семантического дифференциала «Образ тела» и Английского опросника исследования образа тела D. Jade. Однако этот набор методик в нашем случае оказался нечувствительным, т. е. он может быть успешно использован для диагностики признаков уже развившегося расстройства, но при обследовании практически здоровых людей он не дает возможности оценить степень риска развития в будущем зависимого поведения, формирующего аддикцию. Поэтому нам пришлось прибегнуть к разработке дополнительных методик превентивной диагностики – фототеста и полуструктурированного интервью.

Остановимся на этих методиках более подробно. Фототест – это набор из двадцати фотографий, изображающих женщин и мужчин в полный рост. При этом десять изображений представляют собой варианты астенической конституции, а другие десять – изображения фигур женщин и мужчин с явно выраженной, подтвержденной клинически дистрофией. Выбор был осуществлен на основе сочетания экспертных оценок врачей и психологов с учетом имеющихся во второй группе обязательных признаков нарушения здоровья в связи с ограничением приема пищи. Инструкция предлагает оценить изображенные модели по принципу «нравится – не нравится» и разделить выборку на десять понравившихся вариантов и десять не понравившихся. Появление в числе понравившихся 1–2 «аноректических выборов» либо их отсутствие квалифицировалось как незначительный уровень выраженности признака риска; 3–4 «аноректических выбора» – как умеренный уровень выраженности признака риска; 5–6 «аноректических выборов» – повышенный уровень выраженности признака риска; более 6 – высокая выраженность признака риска, сопряженная с первыми проявлениями клинически очерченной анорексии.

Анализ результатов фототеста позволил выявить следующие факты: женщины исследованной группы имели эстетические представления относительно внешности моделей, сопоставимые с представлениями женщин контрольной группы. По данным контент-анализа описаний наиболее привлекательных и непривлекательных вариантов внешности на фото, в обеих группах отмечались следующие предпочтения: стройность, пропорциональность, наличие «форм» у женщин и умеренной мышечной массы у мужчин, гармоничность телосложения и здоровый вид, однако всеми

был отвергаем вариант внешнего проявления клинических вариантов нервной анорексии в качестве привлекательного (чрезмерная болезненная худоба, дистрофия, выпирающие кости). Этот факт свидетельствует об отсутствии искажения восприятия внешности у значимого большинства исследованных женщин, что подтверждает отсутствие у них признаков, характерных для психического расстройства по типу нервной анорексии, для которого свойственно смещение эталона внешности в сторону выраженной дистрофии. Здесь же отметим, что, по данным методики ДМО Т. Лири, не было обнаружено статистически значимых различий между исследованной и контрольной группами, а подавляющее большинство значений по октантам не выходило за пределы, соответствующие «гармоническим» личностям, или свидетельствовало о незначительных акцентуациях некоторых поведенческих стереотипов. Это говорит об отсутствии признаков психического расстройства и социальной дезадаптации у женщин, принявших участие в исследовании.

Разработанное нами полуструктурированное интервью было направлено на выявление сверххранних донозологических признаков аддиктивных пищевых расстройств (названных нами «аноректической готовностью»). В существующих исследованиях по данной теме<sup>2</sup> акцент делается на повышении ценности процесса питания при пищевой аддикции – психическое влечение выражается в постоянных мыслях о еде, подъеме настроения в предвкушении ее приема, т. е. речь о пищевой аддикции идет скорее в контексте расстройств приема пищи, выражающихся в переедании (расстройство «Binge-Eating»). Но, по нашим данным, деформация личности и при развитии расстройств пищевого поведения по ограничительному типу сопоставима с расстройством психологической сферы, формирующемся при таких формах зависимости, как химическая, игровая зависимость и т. д. Существует факт смещения психологического цикла – в норме человек получает удовольствие при удовлетворении базовой потребности (голод, жажда), а при развитии расстройств пищевого поведения по ограничительному типу формируется тенденция к смещению этого цикла: насыщение начинает вызывать неудовольствие и тревогу, а голод, ненасыщение – психологическое удовлетворение и радость.

Итак, нами было проведено исследование психологических особенностей здоровых женщин на предмет выявления состояний «аноректической готовности» и «дисморфофобической готовности». Под этими феноменами мы понимали формирование у женщин патопсихологических образований по типу сверхценных

ипохондрических страхов<sup>3</sup>, определяющих психологические особенности в виде ограничительного поведения, имеющего целью «совершенствование» внешности. Основной целью исследования стала диагностика психологических признаков «аддиктивной готовности» среди условно здоровых испытуемых (молодых женщин в возрасте от 18 до 28 лет), таких как навязчивые страхи, вмешательство в поведение и удовольствие в связи с пищевой обстановкой, входящие в синдром психологической зависимости, а также расширение круга ограничений, нарушение контроля количества и ситуации, парадоксальные реакции (рвота, дискомфорт), игнорирование негативных последствий ограничительного пищевого поведения, составляющие синдром измененной реактивности. Кроме того, оценивались также и косвенные признаки зависимости – нарушение образа тела и негативное самовосприятие (дисморфофобия). На выявление одного признака в рамках полуструктурированного интервью было направленно четыре утверждения, с которыми респонденту предстояло согласиться или не согласиться. По количеству подтверждений наличия тех или иных реакций были сформированы группы риска развития пищевой аддикции. Кроме того, в состав полуструктурированного интервью вошли общие вопросы, касающиеся отношения к собственному весу, а также направленные на исключение хронических соматических заболеваний у респондентов и др.

Согласно полученным данным, в группу очень высокой аддиктивной готовности (3 и более выборов по нескольким аддиктивным признакам) вошли 13% респондентов. К группе высокой аддиктивной готовности можно отнести 29% опрошенных. К группе выраженной аддиктивной готовности можно отнести 33% обследованных. И лишь для 25% респондентов, принявших участие в исследовании, выраженность аддиктивной готовности была оценена как крайне незначительная (не более одного выбора по любому из признаков). Также необходимо отметить, что нами было получено статистически значимое различие по степени выраженности аддиктивной готовности в исследованной и контрольной группах. В контрольной группе по сравнению с исследованной группой диагностированная степень выраженности аддиктивной готовности была значимо меньше. Также статистически достоверные различия между исследованной и контрольной группами были выявлены и в результате анализа данных, полученных при помощи других методик, использованных в исследовании. Особенно ярко эти различия были обозначены по данным методик, направленных на исследо-

Диагностика сверххранних признаков расстройств пищевого поведения у женщин

вание пищевого поведения и образа тела. Прослежена корреляция показателей разработанных авторами тестов с показателями традиционно применяемых диагностических методик, таких как анкета «Пищевое поведение», Голландский опросник пищевого поведения (DEBQ), Английский опросник исследования образа тела D. Jade.

Предложенная система диагностики позволяет эффективно выявлять сверххранние предикторы нервной анорексии на уровне психологических рисков. Согласно нашим данным, существует повышенная распространенность «аноректической готовности» в среде молодых женщин. Это может привести к значительному повышению количества случаев нервной анорексии, что требует разработки комплексных мероприятий эффективной превентивной диагностики и профилактики.

#### Примечания

- <sup>1</sup> *Коркина М.В., Цивилько М.А., Марилов В.В.* Нервная анорексия. М.: Медицина, 1986. 171 с.; *Vautann U., Perez M.* «Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie». 2 Aufl. Bern: Huber, 1998; *Олейников А.Н.* Особенности сексуального поведения у больных нервной анорексией и булимией // Журнал неврологии и психиатрии. 2000. № 5; *Collier D.A., Treasure J.L.* The aetiology of eating disorders // British Journal of Psychiatry. 2004. Vol. 185. Issue 5. URL: <http://bjp.rcpsych.org/content/185/5/363.full.pdf+html>; *Cooper P.J., Whelan E., Woolgar M., Morrell J., Murray L.* Association between childhood feeding problems and maternal eating disorder: role of the family environment // British Journal of Psychiatry. 2004. Vol. 184. Issue 3. URL: <http://bjp.rcpsych.org/content/184/3/210.full.pdf+html>; *Малкина-Пых И.Г.* Терапия пищевого поведения. М.: ЭКСМО, 2007. 1040 с.
- <sup>2</sup> *Менделевич В.Д.* Руководство по аддиктологии. СПб.: Речь, 2007. 768 с.
- <sup>3</sup> *Жиляев А.Г.* Психотерапия тяжелой прогрессирующей бронхиальной астмы: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1991. 35 с.; *Он же.* Психотропные препараты в клинике лечения соматических заболеваний резистентных к соматотропной терапии: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 1999. 43 с.

Р. Карампур

## РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Качественный лингвистический анализ разговорного и письменного языка детей с СДВГ может не только идентифицировать лингвистические ресурсы, которые они используют в пределах каждодневных контекстов, но также указать на возможности речевого развития.

*Ключевые слова:* речевое нарушение, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), нейропсихологическая оценка, психоневрологические синдромы.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – неврологическо-поведенческое расстройство развития, начинающееся в детском возрасте. Проявляется в таких симптомах, как трудности концентрации внимания, гиперактивность и плохо управляемая импульсивность.

Формальные диагностические критерии показывают, что признаки СДВГ должны присутствовать в течение, по крайней мере, 6 месяцев, в возрасте до 7 лет, и влиять на социальное взаимодействие. Признаки не должны быть в большей степени объяснены другим расстройством, таким как тревожное расстройство, психоз или аутичное расстройство. В клинической практике такие признаки, как правило, проявляются до 7 лет ICD-10 (КТО 1994)<sup>1</sup>. Для более ограниченного диагноза используется термин «гиперкинетический беспорядок», когда выражены все три проблемы: внимания, гиперактивности и импульсивности. Формальные диагностические критерии являются в большей степени применимыми к мальчикам

---

© Карампур Р., 2012



Речевые нарушения у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

в возрасте 6–12 лет, и большинство данных исследований касается именно этой группы.

Особую значимость приобретают более ранняя диагностика и профилактические мероприятия с учетом психологических особенностей возраста. Крайне важно знать, на какой стадии развития происходят качественные изменения в СДВГ. Дошкольный возраст является важной стадией развития, в которой могут быть оценены признаки СДВГ. Ранние проявления СДВГ препятствуют полному развитию ресурсов ребенка. Проблемы в обучении и поведении являются, как правило, поводом для нейропсихологического обследования ребенка.

Нейропсихологи оценивают пациентов со множеством неврологических условий (включая закрытую травму головы, мозговую неоплазму, мозговые сосудистые несчастные случаи, эпилепсию, и др.).

На нейропсихологический статус могут влиять некоторые последствия проблем, связанных с развитием, такие как: хромосомные или генетические отклонения, структурные аномалии, пред (или) послеродовая инфекция, бескислородные эпизоды, травма головного мозга, конвульсивные расстройства, или центральные неврологические расстройства. Главная цель педиатрической нейропсихологической оценки детей с СДВГ – определение нейрокогнитивного функционирования, необходимого для психолого-педагогического сопровождения ребенка. Идентификация познавательных проблем, способностей является подцелью. Особое внимание обращено на оценку учебных навыков в областях чтения, правописания, письма, и арифметики<sup>2</sup>.

Речевое развитие детей позволяет исследовать Тест Языкового развития (TOLD), предложенный Филлис Л. Ньюкомер и Дональдом Д. Хэммилом (1982). Этот тест переведен на язык фарси и является одним из наиболее широко используемых тестов разговорного языка.

Детские речевые нарушения могут быть связаны с особенностями внутриутробного развития, родовыми травмами или травмами головного мозга, приобретенными позже. Ранняя оценка повреждения головного мозга обеспечивает неполный рисунок проблем, которые возникнут в более позднее время. Нейропсихологическая оценка, проводимая на ранних этапах развития ребенка, может быть неспособной к обеспечению ясного рисунка степени будущего дефицита. Результат сложных изменений, перенесенных ребенком в процессе развития, часто трудно полностью определить, связывая

Р. Карампур

травму головного мозга до более поздней даты, когда ребенок начинает учить новую информацию и испытывает трудность в приобретении или применении такой информации, а также с некоторыми проблемами поведения. Kolb и Fantie (1977) предположили, что немного ценной информации будет получено от оценки языкового дефицита у ребенка раннего возраста. Несколько исследований зарегистрировали отсроченное появление нейрокогнитивного продолжения после ранних предлобных повреждений. Ylviscar (1993) предполагает, что «сохраняющиеся коммуникационные проблемы часто вторичны к познавательным и психосоциальным проблемам и могут сосуществовать с хорошими показателями на стандартизированных тестах речи и языковом развитии»<sup>3</sup>.

**PRIMARY (Ages 0–4 through 8–11)**

<b>SUBTEST</b>	<b>ABILITY MEASURED</b>	<b>CONSTRUCT</b>
Picture Vocabulary	Understanding words	Semantics/Listening
Relational Vocabulary	Mediating vocabulary	Semantics/Organizing
Oral Vocabulary	Defining words	Semantics/Speaking
Syntactic Understanding	Understanding sentence meaning	Grammar/Listening
Sentence Imitation	Repeating sentences	Grammar/Organizing
Morphological Completion	Understanding sentence formation	Grammar/Speaking
Word Discrimination	Noticing sound difference	Phonology/Listening
Word Analysis	Segmenting words	Phonology/Organizing
Word Articulation	Saying words correctly	Phonology/Speaking

Кроме того, есть ряд условий, связанных с позвоночником, нарушениями метаболизма, обмена веществ, приводящие к нарушению системы кровотока, что может влиять на языковой дефицит и речь<sup>4</sup>. Также с проявлением языкового дефицита связано протекание эпилепсии. Синдром Ландау–Клеффнера вовлекает приобретенную афазию с конвульсивным расстройством и агнозией для звуков в речи детей, которые остро или прогрессивно теряют ранее приобретенный язык. Сосудистые расстройства влияют на прерывание кровоснабжения в пределах мозга (в результате ишемического инсульта или геморрагического удара). Наблюдается

диапазон языковых расстройств в острой фазе после травмы головы. Опухоли головного мозга влияют на речевые расстройства, связаны с языковым дефицитом. Когнитивные расстройства с языковыми ухудшениями наблюдались у пациентов, перенесших радиотерапию и химиотерапию. На речь также влияют перенесенные инфекционные заболевания мозга и длительный период мозгового кислородного голодания<sup>5</sup>.

Исследование Levin (1993) и его коллег указывает на то, что серьезность травмы головы может оказать более неблагоприятное влияние на интеллектуальную способность маленьких детей (6–10 лет), чем детей старшего возраста и подростков. Это объясняется тем, что молодой мозг не полностью развил центры для познавательных способностей<sup>6</sup>. Факты свидетельствуют, что дети более старшего возраста выздоравливают от механической мозговой травмы быстрее, чем младенцы и малыши. Языковое восстановление у детей, которые испытали длительное бессознательное состояние, закрытые травмы головы, протекает более медленно или сопоставимо, но не быстрее, чем у подростков<sup>7</sup>.

Отказ автоматизировать навыки, необходимые для быстрого последовательного обозначения, считают основной трудностью среди детей с нарушением чтения. Дети с WRD (word recognition deficit), демонстрирующие высокие оценки невнимания или гиперактивности, были медленнее при обозначении букв и чисел, чем дети с WRD, которые не были оценены как невнимательные или гиперактивные<sup>8</sup>.

Беглость чтения обращается к точности и уровню, при котором расшифровка относительно легка, при котором устное чтение является плавным и точным с правильной просодией и в котором внимание может быть соотнесено с пониманием. Поскольку чтение слов становится более автоматизированным, остаточные, относящиеся к вниманию ресурсы могут быть ассигнованы для семантической обработки последовательностей слов в пределах текста. Этот процесс облегчает понимание и у тех детей, у которых есть недостаточная беглость чтения. Могут быть трудности с чтением из-за сниженного уровня когнитивных ресурсов (таких, как рабочая память), необходимых для осуществления семантической обработки<sup>9</sup>.

Дети с СДВГ могут проявлять трудности в развитии автоматизма, требуемого для задач, вовлекающих быстрый словесный поиск. Эта задержка автоматического поиска может находиться в основе замедления, наблюдаемого в СДВГ относительно визуаль-

ной неличной формы глагола. Таким образом, более подробный анализ познавательных навыков, способствующих обработке скорости (управления паузой, артикуляцией, изменчивостью ответа) может помочь идентифицировать основной дефицит, связанный со временем отклика. Дети с СДВГ обычно показывают дефицит в исполнительном контроле, включая трудности с запрещением, рабочей памятью и подготовкой к ответу, что потенциально воздействует на эффективность чтения, независимо от языковых навыков и расшифровки. Дети с СДВГ также представляют языковую слабость. Лингвистическая слабость отличается от нарушения чтения, в котором фонологическая обработка, как правило, экономится<sup>10</sup>.

В России поиск унифицированных методик исследования детской речи предпринимался специалистами практически с самого начала изучения этой проблематики. Анализ источников, содержащих описание различных подходов, методов и приемов исследования речи детей, проведенный Т.Н. Ушаковой, показал, что уже на самых ранних этапах становления этой области научного знания специалисты говорили о бесперспективности узконаправленных, фрагментарных исследований отдельных звеньев речевого процесса (регистрационный учет голосовых реакций, фонетической составляющей речевого потока, описания детских слов и др.). Еще в 1927 г. известный исследователь детской речи Н.А. Рыбников подчеркивал важность и значимость систематических методов, позволяющих дать целостную картину непрерывного развития ребенка. Во второй половине XX в. исследования детской речи получили интенсивное развитие, и здесь особое место заняли темы врожденности–приобретаемости речевых навыков и умений, зависимости речевого развития от интеллектуальных способностей, периодизации усвоения родного языка и мн. др. Возникли новые методические подходы и технические возможности исследований. Во многом это было обусловлено появлением на свет такой интегративной научной дисциплины, как психолингвистика, которая нашла свое применение в обучении родному и иностранному языкам, речевом воспитании дошкольников, логопедии, реабилитационной работе после мозговых травм, судебной психологии, криминалистике и мн. др. Под влиянием психолингвистических идей к оценке речи ребенка стали подходить уже на основе оценки не только звуковой стороны высказывания, а всего комплекса используемых ребенком языковых средств (лексических, морфологических, синтаксических, фоне-

тических и др.). Описательный характер этой классификации, по сути затрагивающей лишь внешние проявления глубинных мыслеречевых процессов, а не саму коммуникативную деятельность, на современном этапе развития науки уже не может полностью удовлетворить специалистов. Результатом такой неудовлетворенности явились многочисленные публикации, в которых в качестве основных критериев определения уровня речевого развития ребенка предлагались: состояние языковой способности как психолингвистической универсалии (Н.В. Микляева), состояние высших психических функций, выявляемое на основе нейропсихологического исследования (Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова), уровень владения языковыми средствами (О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова), состояние когнитивной сферы и потенциальных возможностей овладения речью (О.Н. Усанова, Н.Я. Семаго)<sup>11</sup>.

Необходимо помнить, что речевая продукция, возникающая в результате выполнения того или иного задания, предоставляет материал для анализа по многим параметрам, например: количественный состав словаря и объем вербальной памяти; уровень сформированности системных связей в лексиконе и словообразовательных процессов; концентрация и распределение внимания, словесно-логическое мышление и словоизменительные навыки. Кроме того, при обследовании необходимо дифференцировать виды речевой деятельности: продуктивные (говорение) и репродуктивные (аудирование, восприятие). Оценить речевую продукцию ребенка во время проведения диагностической процедуры, учитывая сразу все параметры в комплексе, очень сложно. Поэтому каждое тестовое задание предполагает оценку речи ребенка не более чем по двум-трем определенным параметрам.

Наиболее четкому структурированию в практическом применении поддаются задания, позволяющие оценить речь по таким параметрам, как:

- сформированность лексической системности;
- сформированность грамматической компетенции;
- сформированность фонологической компетенции.

Психологическая база речи (оперативная и долговременная память, способность концентрировать и распределять внимание, когнитивные процессы), а также смысловая адекватность высказывания оцениваются по результатам выполнения всех диагностических заданий в целом<sup>12</sup>.

- <sup>1</sup> World Health Organization. International statistical classification of diseases and related health problems, 10th rev ed. Geneva: World Health Organization, 1994.
- <sup>2</sup> Walker C.E., Roberts M.C. (eds.). Handbook of clinical child psychology. 3rd ed. N. Y., 2001. Chapter 9.
- <sup>3</sup> Finneran D.A., Francis A.L., Leonard L.B. Sustained Attention in Children with Specific Language Impairment // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2009. Vol. 52. P. 915–929.
- <sup>4</sup> Dennis M. Language disorders in children with central nervous system injury // Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. 2010. Vol. 32. P. 417–432.
- <sup>5</sup> Ibid.
- <sup>6</sup> Walker C.E., Roberts M.C. (eds.). Op. cit.
- <sup>7</sup> Ibid.
- <sup>8</sup> Dennis M. Op. cit.
- <sup>9</sup> Ibid.
- <sup>10</sup> Kibby M.Y., Cohen M.J. Memory Functioning in Children with Reading Disabilities and/or Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Clinical Investigation of Their Working Memory and Long-term Memory Functioning // Child Neuropsychology. 2008. Vol. 14 (6). P. 525–546.
- <sup>11</sup> Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. М.: Каисса, 2008. 95 с.
- <sup>12</sup> Там же.

А.В. Алтунин, А.Г. Жилиев

ОЦЕНКА РИСКОВ  
РАЗВИТИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ  
У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ,  
ИМЕЮЩИХ УСТАНОВКУ  
НА ПОВЫШЕННЫЙ УРОВЕНЬ  
САМОРЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются психологические особенности молодых людей, стремящихся реализовать свою активность на пользу обществу. В рамках исследования, описанного в статье, было показано, что при высоких эмоционально-стрессовых нагрузках проявляется большой пласт людей, нуждающихся в психологической помощи. Их психологические особенности определяют характер проявляющейся дезадаптации: психо-вегетативный или невротический. Авторы формулируют тезис о необходимости адресного психологического сопровождения молодых людей во время выполнения ими деятельности, связанной с высокими стрессовыми нагрузками.

*Ключевые слова:* стресс, самореализация, дезадаптация, психологические особенности, психологическое сопровождение.

Современный этап развития российского общества определяет постоянное повышение требований к уровню здоровья российских граждан. В значительной степени общественное здоровье отражается на качестве жизни людей, выполняющих свою профессиональную деятельность в режимах экстремальных стрессовых нагрузок<sup>1</sup>. Особое место занимают люди, мотивированные на максимальную самореализацию в социуме. Лица, чувствующие повышенную ответственность за происходящее вокруг них и стремящиеся принести максимальную пользу обществу. В их числе значителен удельный вес развивающихся молодых людей, имеющих в числе психологических приоритетов максимальное развитие собственной личности для самореализации в общественно-поли-

тической деятельности. Поэтому важным является исследование психологических характеристик, сопряженных с формированием личности молодого человека, мотивированного на повышенный уровень самореализации, стремящегося реализовать свою активность на пользу обществу. Государство предпринимает попытки сформировать слой социально активной молодежи для образования и продвижения социально значимых инициатив и проектов. Одной из таких попыток подготовки подобных лидеров из числа молодых людей является организация и проведение в течение нескольких лет общественно-политических школ-семинаров на Селигере.

В 2009 г. в работе такого семинара принимала участие исследовательская группа, в составе которой были специалисты Первого МГМУ им. Сеченова и ИП им. Выготского, которая обеспечивала медико-психологическое сопровождение участников семинара. Одной из задач этой группы было изучение личностных характеристик молодых людей с целью выявления их психологических особенностей, определения психологической ресурсной базы и личностного потенциала, исследования выбираемых ими путей личностного развития и жизненного маршрута.

Целью нашего исследования являлось изучение психологических особенностей молодых людей, мотивированных на повышенный уровень самореализации.

Исходя из того, что эмоционально-стрессовые нагрузки составляют основу структуры патогенных факторов, ограничивающих работоспособность социально активного человека, приводящих к развитию заболеваний у этих людей<sup>2</sup>, мы предположили, что составление психологического портрета потенциального лидера позволит оптимизировать зоны и направления развития личности на основе предупреждения неадаптивных вариантов личностной динамики.

При этом объектом исследования помимо паттернов реального (сегодняшнего) «Я» являлись также система представлений о субъективном прошлом, настоящем и будущем, оценка личностного потенциала развития в сферах мотивации и приложения ресурсов личности. Для проведения исследования нами была применена совокупность тестовых задач, предложенная А.Г. Жилиевым в качестве оценки психологического портрета<sup>3</sup>.

Программа исследования включала в себя: изучение самооценки личности и представлений о путях собственного психологического развития – модифицированный вариант методики ДМО («Я-реальное», «Я-идеальное»). Модифицированный фрустраци-



онный тест Розенцвейга позволял оценить резервы психологической адаптации и развитость навыков позитивной коммуникации по особенностям выбора линии поведения личности в сложных ситуациях, возникающих при общении с другими людьми. Тест Сакса–Леви давал возможность оценить адаптивность личности в отношении актуальных аспектов психологической жизни в прошлом, настоящем и будущем.

Во время работы в рамках данного семинара обратила на себя внимание высокая обращаемость (около 43%) участников форума в медицинскую службу с различными жалобами на самочувствие и состояние здоровья. При медицинском осмотре лишь у 12% этих молодых людей были выявлены различные соматические причины жалоб. Остальные же (около 31%) были направлены в службу психологической помощи. Последние были разделены на две группы. В первую вошли люди, в структуре жалоб которых отмечался психовегетативный дисбаланс. Это были жалобы на боли, в том числе невротические энцефалопатии по типу каски, рвоту, гиперестезию, психогенно обусловленные проявления усталости глаз, сухость во рту, что говорит о психосоматическом варианте дезадаптации. Во вторую же группу вошли люди, в структуре жалоб которых отмечался невротический характер, отражавший психогенные параметры, не связанные с соматизацией: нарушения сна, общая слабость, повышенная раздражительность, колебания настроения, тревога. Что говорит о преимущественно психологическом варианте дезадаптации. Стоит отметить, что первая группа составила около 64% направленных в службу психологической помощи, вторая – соответственно 36%. Был проведен сравнительный анализ психологических особенностей обеих групп молодых людей.

Полученные данные подтверждают существенные различия личностных характеристик у молодых людей в группах сравнения. Высокие показатели методики ДМО по отдельным октантам и их сочетаниям позволили выявить в личности респондентов обеих групп сравнения высокую мотивацию на лидерство (группа 1 – 55,4%, группа 2 – 69,8%). При этом в группе 1 было достоверно выше количество людей, анализ общего личностного профиля которых свидетельствует о них как об ответственных исполнителях (группа 1 – 34,4%, группа 2 – 18,7%), что также подтверждается существенно большей распространенностью у них черты готовности к подчинению, к принятию позиции исполнителя (5 октант методики ДМО) как одной из ведущих черт в профиле личности (группа 1 – 36,4%, группа 2 – 15,5%). Вместе с тем, однако,

респонденты первой группы, несмотря на достаточно высокую, но все же меньшую, чем у респондентов второй группы, распространенность установок на поиск признания у окружающих (7 октант методики ДМО) (группа 1 – 43,6%, группа 2 – 75,1%), практически полностью отрицали у себя позицию исполнителя (0,6%). Во второй же группе этот показатель составил 1,7%. Также в 9,6% случаев респонденты первой группы выбирали для себя позицию одиночки, сепарированного от референтной группы, во второй же группе данные тенденции проявились лишь в 0,8% случаев. Это, в частности, служило примером противоречивых интрапсихических тенденций, которые достоверно чаще среди респондентов первой группы иллюстрируют уже сформированный внутриличностный конфликт (23,2%), чем среди респондентов второй группы (11,3%). Последнее же вкупе с достоверно более высоким уровнем характеристик, которые свидетельствуют об эгоцентризме личности (группа 1 – 44,9%, группа 2 – 6,3%) и экстравертированности, доходящей до уровня психологического эксгибиционизма (группа 1 – 21,7%, группа 2 – 6,1%), само по себе является фактором, предполагающим сложности психологической адаптации и проблемы межличностного общения. Последний тезис также подтверждается достоверно более высокими среди респондентов первой группы показателями скепсиса (4 октант методики ДМО) как одной из ведущих черт личности (группа 1 – 56,5%, группа 2 – 31,2%), которые также достоверно чаще среди респондентов первой группы носят характер запредельных (9 и более баллов) (группа 1 – 34,3%, группа 2 – 12,1%), и более низкими, упоминавшимися уже выше показателями наличия установок на поиск признания у окружающих, так как такое сочетание характеристик ограничивает возможности личности эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Наличие запредельных черт в профиле личности было достаточно распространено как в первой (52,4%), так и во второй группе (73,1%), однако при этом люди, вошедшие в первую группу, тяготились этим и были гармоничны только в 10,1% случаев, тогда как люди, вошедшие во вторую группу, были гармоничны в 43,7% случаев. Иллюстрацией этих тенденций служит то, что респонденты, вошедшие в первую группу, в значимо большем проценте случаев (57,5%), чем респонденты, вошедшие во вторую группу (37,4%), стремились в будущем достигнуть запредельного уровня желаемых черт. Притом декларативность этих стремлений у них была более распространена, чем у респондентов второй группы (группа 1 – 68,7%, группа 2 – 51,2%). Подобное сочетание пока-

зателей свидетельствует, во-первых, о проблемах самооценки респондентов первой группы, что само по себе является предиктором, определяющим дополнительные трудности личностного развития; во-вторых, о формирующемся или уже сформированном состоянии фрустрации, так как подобные декларируемые сверхзавышенные требования к развитию собственной личности недостижимы без кардинальной ломки личности. Развитие же подобных состояний является дополнительным стрессогенным фактором, который может негативно сказаться на общем уровне личностной адаптации.

Отдельно исследовалась ЗБР личности по соотношению показателей Я-реального и Я-идеального. При этом в случаях, когда реализация стремлений личности к саморазвитию, отраженная в показателях методики ДМО, могла бы привести к возникновению или усилению дисбаланса личностных черт, мы условно обозначили эти наблюдения как дисгармонизирующий вариант ЗБР. Таким образом, мы позволили себе перенести термин ЗБР относительно взрослых молодых людей, обозначив им совокупность личностных представлений о собственных желаемых характеристиках и направлениях саморазвития. В случае, когда Я-идеальное в представлениях респондента способствовало развитию сбалансированности личностных черт, вариант ЗБР оценивался нами условно, как гармонизирующий.

Результатом сочетания высокого уровня декларативности со стремлением достичь запредельных показателей по некоторым чертам является то, что в достоверно большем проценте случаев респонденты первой группы выбирали дисгармонизирующий вариант личностного развития (70,6%), чем респонденты второй группы (17,7%). У последних же был достоверно выше процент распространенности выбора гармонизирующего варианта личностной динамики (53,1%), в отличие от респондентов первой группы (21,9%). Также для респондентов первой группы оказалось характерным отсутствие рефлексии ЗБР в примерно трети случаев (33,3%), в то время как во второй группе этот показатель составил 12,5%, что является одним из вариантов преимущественно дисгармонизирующего пути личностного развития личности среди респондентов первой группы.

При обследовании сфер отношений личности было выявлено следующее. При достаточно высоких и сопоставимых показателях уровня распространенности проблемности сферы отношения к семье («Большинство известных мне семей неполноценные») среди респондентов обеих групп (группа 1 – 45,4%, группа 2 – 50,4%)

обращал на себя внимание факт, что сфера отношения к матери была проблемной достоверно чаще среди респондентов первой группы (18,1%), чем среди респондентов второй группы (6,2%) («Считаю, что большинство матерей неправильно воспитывают своих детей»). Подобная же ситуация сложилась и в сфере отношения к отцу («Если бы мой отец только захотел, он бы бросил пить»), в которой при достоверности различий также отмечалась и высокая распространенность проблемности данной сферы среди респондентов первой группы (63,6%) в сравнении с респондентами второй группы (12,3%).

Также достаточно распространенными среди респондентов обеих групп были проблемы сферы отношений к противоположному полу (группа 1 – 54,4%, группа 2 – 49,8%) («Считаю, что большинство мужчин сволочи»), однако среди респондентов первой группы в 18,8% случаев также были выявлены проблемы и сексуальных отношений («Когда я вижу женщину рядом с мужчиной, я думаю, что он ее не достоин»). Среди респондентов второй группы такие тенденции были минимальны (2,4 %), что говорит о значительно более выраженной дезадаптации данной сферы у респондентов первой группы.

При относительно сопоставимых показателях распространенности проблем в сфере отношения к сотрудникам в обеих группах (группа 1 – 27,3%, группа 2 – 18,7%) («Люди, с которыми я работаю, ужасно меня раздражают») среди респондентов первой группы были достоверно более распространены проблемы, связанные с отношением к друзьям (группа 1 – 26,7%, группа 2 – 9,1%) («Когда меня нет, мои друзья не думают обо мне») и с отношением к вышестоящим лицам (46,2% и 31,5% соответственно) («В школе мои учителя недолюбливали меня»). Данный пласт показателей свидетельствует о более выраженной дезадаптации среди респондентов первой группы как данных сфер, так и в отношении с социумом вообще, так как для молодых людей сферы профессиональных взаимоотношений и дружеского общения во многом являются определяющими для полноценного развития их личности.

Наш постулат о более выраженной социальной дезадаптации молодых людей, вошедших в первую группу, находит свое подтверждение в сфере отношения к себе («Когда мне начинает не везти, я впадаю в отчаяние»), распространенность проблемности которой оказалась значимо выше, чем у респондентов второй группы (группа 1 – 54,6%, группа 2 – 6,2%). Как показал корреляционный анализ, данный показатель связан с чувством вины («Когда я был молодым,

то чувствовал вину, если не оправдывал ожидания окружающих») ( $p=0,032$ ) и отношением к собственному прошлому («Моим самым живым воспоминанием детства является смерть бабушки») ( $p=0,009$ ). В сравнении же со второй группой распространенность проблемности в этих двух сферах личности у первой группы была достоверно выше (группа 1 – 63,7 и 44,5%, группа 2 – 1,4 и 6,6%). Был выявлен более высокий уровень дезадаптации у респондентов первой группы в сфере нереализованных возможностей (группа 1 – 28,9%, группа 2 – 6,2%). Также на уровне тенденции было выявлено, что уровень проблемности в сфере отношения к себе может быть взаимосвязан с показателем сферы нереализованных возможностей («Я мог бы быть очень счастливым, если бы мог исправить прошлое»). Таким образом, складывается представление, что уровень проблемности сферы отношения к себе молодых людей первой группы формируется на основе того, что они испытывают чувство вины за нереализованные возможности прошлого.

Также существенный вклад в социальную дезадаптацию респондентов первой группы вносит достоверно большая распространенность проблемности по сравнению с респондентами второй группы сферы страхов («Мои опасения не раз заставляли меня отступить») (группа 1 – 58,2%, группа 2 – 18,2%) и сферы отношения к будущему («Будущее кажется мне мутным») (группа 1 – 63,7%, группа 2 – 16,5%). Между этими двумя сферами также была выявлена взаимосвязь на уровне тенденции, что позволяет предположить, что страхи у молодых людей первой группы связаны в первую очередь с субъективным будущим. Последний тезис также подтверждается результатами методики ДМО, которые иллюстрируют у респондентов первой группы более выраженную дезадаптацию по отношению к пути развития собственной личности в будущем, чем у респондентов второй группы. Эта дезадаптация проявляется в первую очередь в достаточно распространенном отсутствии рефлексии собственной ЗБР, стремлении запредельного уровня некоторых черт и вследствие этого в выборе зачастую дигармонизирующего пути личностного развития.

При анализе результатов, полученных при помощи фрустрационного теста Розенцвейга, обратил на себя внимание факт, что в обеих группах сравнения распределение ответов в большинстве случаев отличалось от средних статистических данных теста у здоровых лиц, предложенных Н.В. Тарабриной, что свидетельствует о своеобразности коммуникативных стратегий молодых людей, мотивированных на повышенный уровень самореализации. Так,

в средние статистические показатели попали только показатели эго-защитного типа реакции у респондентов первой группы; у респондентов же второй группы показатели препятственно-доминантного и потребностно-неустойчивого типов реакций, а также показатели интропунитивной направленности реакции.

Также было выявлено, что молодые люди, вошедшие в первую группу, достоверно чаще, чем молодые люди, вошедшие во вторую группу, прибегают к экстрапунитивной направленности реакции (группа 1 – 33,8%, группа 2 – 23,5%). При этом в рамках данной направленности реакции у молодых людей первой группы был достоверно выше процент распространенности эго-защитного типа реакции (группа 1 – 21,6%, группа 2 – 4,4%), а у молодых людей второй группы потребностно-неустойчивый (группа 1 – 2,7%, группа 2 – 10,3%). Таким образом, молодые люди первой группы в стрессовых фрустрирующих ситуациях стремятся обвинить другого человека в этой ситуации, активно отрицая свою вину, в то время как молодые люди второй группы стремятся предъявить требование к другому лицу исправить данную ситуацию, что является более адаптивным вариантом коммуникации, поскольку стимулирует поиск решения сложившейся стрессовой ситуации, а активное обвинение в данном случае такой поиск не предполагает вовсе.

В обеих группах сравнения были достаточно распространены импунитивные направленности реакций (группа 1 – 49,9%, группа 2 – 43,4%). Однако в первой группе в рамках данной направленности реакции было достоверно больше ответов препятственно-доминантного типа реагирования (группа 1 – 31,1%, группа 2 – 21,3%), когда человек отрицает значимость или неблагоприятность препятствия, обстоятельств фрустрации. Последнее можно назвать неадаптивной формой психологической защиты, так как актуальность стрессовой, фрустрирующей ситуации не снимается, а только маскируется и впоследствии может создать почву для межличностного конфликта и явиться фактором, снижающим социальную адаптацию личности. Последнее также усугубляется достоверно более низкими показателями распространенности в структуре коммуникации респондентов первой группы представления о позитивной коммуникации.

При анализе показателей теста с позиций позитивной коммуникации было выявлено, что в ответах молодых людей, вошедших во вторую группу, достоверно чаще присутствуют ее признаки, чем в ответах молодых людей, вошедших в первую (группа 1 – 13,6%, группа 2 – 25,4%).

Исходя из приведенных данных, можно говорить о том, что психологическая отягощенность была значительно выше у респондентов первой группы, что выражалось в структуре их психологических особенностей, которая и явилась причиной более серьезных нарушений их адаптации и, как следствие, общего состояния.

Таким образом, подтверждается известное мнение о сложностях психологической адаптации молодых людей, мотивированных на повышенный уровень самореализации. Для реализации этого стремления необходима высокая степень гармонизации усилий личности и наличие существенных психологических резервов. Условием успешности этих молодых людей может служить высокая обеспеченность их личности собственными психологическими ресурсами, обеспечивающими интеллектуальное и эмоциональное развитие, высокую стрессоустойчивость, незначительную роль неотрефлексированных переживаний прошлого (комплексов). Для внутренней психологической жизни успешного молодого человека необходимы высокий уровень сбалансированности и внутреннего самоконтроля при повышенной работоспособности и умении избегать синдрома эмоционального выгорания при нагрузках и стрессах. Атрибутами межличностного общения подобного молодого человека являются: овладение навыками позитивной коммуникации в различных вариантах общения, навыки конструктивного поведения в конфликтах, формирование целей и задач как на тактическом, так и на стратегическом участке жизненного пути, гибкость поведенческих стереотипов, умение концентрировать собственные усилия и усилия других в достижении намеченной цели.

В числе обследованных, как видно из приведенных данных, достаточно большое число участников форума имели проблемы психологического состояния в виде неадекватной самооценки, выбора неадаптивных путей развития личности. Недостаточным оказалось развитие коммуникативного потенциала личности, что отражает значительные проблемы в различных формах общения. Для многих мотивация на повышенный уровень самореализации была сопряжена с попытками преодолеть психологические комплексы, сложившиеся в период взросления. Для гармонизации психологической жизни многим обследованным молодым людям требовалась квалифицированная психологическая помощь в связи с низким уровнем стрессоустойчивости и высоким риском развития интрапсихического конфликта и эмоционального выгорания при стрессовых нагрузках.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что стремление молодых людей к повышенному уровню социальной самореализации сопряжено с высоким уровнем эмоционально-стрессовых нагрузок, что существенно увеличивает риск развития психологической дезадаптации. В связи с этим появляется достаточно большой пласт молодых людей, нуждающихся в психологической помощи.

Мобилизация мотивационно-волевой сферы личности стрессированных молодых людей приводит к тому, что затрудняется эмоциональное отреагирование и создаются условия для формирования протрагированных вариантов стрессовой реакции при блокаде когнитивных, эмоциональных и моторных реакций в рамках реакции на стресс<sup>4</sup>. Как известно, эти условия способствуют формированию психологических защитных механизмов отрицания и вытеснения стрессогенных переживаний при гиперактивации вегетативного звена стрессовой реакции. Длительный психовегетативный дисбаланс приводит к развитию невротических патопсихологических состояний, которые в зависимости от состояния систем регуляции и наличия в организме *locus minoris resistentia* проявляют себя в виде либо психовегетативных состояний в рамках неврозов, либо в форме психосоматических расстройств.

На основе всего вышеприведенного возможно сформулировать тезис о необходимости проведения своевременного мониторинга психофизического состояния потенциальных молодых лидеров, а также целесообразности включения в работу с ними тренингов по формированию стрессоустойчивости и развитию позитивной коммуникации.

Все вышеприведенное позволяет рассматривать личность молодого социально активного человека с позиций доказательности и комплексного индивидуально-ориентированного подхода, позволяющего превентивно на донологическом уровне выявлять и оценивать риски психологической дезадаптации как в реальной ситуации, так и в процессе вероятностного прогнозирования субъективного будущего. Обобщенный психологический и психофизиологический портрет позволяет сформировать необходимость прицельного адресного психологического сопровождения для преодоления дезадаптивных тенденций и формирования устойчивой нейрпсихологической адаптации личности, позволяющей осуществить ее полноценную самореализацию.



- <sup>1</sup> *Ушаков И.Б., Богомолов А.В., Кукушкин Ю.А.* Паттерны функциональных состояний оператора. М.: Наука, 2010. 392 с.
- <sup>2</sup> *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.
- <sup>3</sup> *Жиляев А.Г.* Интенсивные методики оценки психологического состояния, выявления и коррекции психологической дезадаптации: Метод. пособие. Казань: Вестфалика, 2004. 120 с.
- <sup>4</sup> *Суворова В.И.* Психофизиология стресса. М.: Педагогика, 1975. 208 с.

# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

Н.Е. Симонович

## ПОНЯТИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ

Рассматриваются основные положения социального самочувствия с целью повышения душевного благополучия людей в современном российском обществе.

*Ключевые слова:* социальное самочувствие, социальное настроение, социальное здоровье.

Современная социально-психологическая ситуация в мире отличается крайней нестабильностью, противоречивостью проявлений социальных процессов, резкой поляризацией настроений и установок у представителей разных социальных групп на фоне радикальных политических и социально-экономических преобразований, усиления проявления терроризма в обществе, возрастает социальная напряженность, наблюдается утрата значительной частью населения социальных и психологических ориентиров в своей жизни, снижение психологической устойчивости и чувства защищенности, кризис самоидентичности личности. У многих людей теряется чувство оптимизма, уверенности в завтрашнем дне, возникает негативное отношение к действительности. Ослабевают связи человека с обществом; человек не осознает себя в качестве активного субъекта общественных процессов. Увеличивается число противоправных поведенческих проявлений, растет эмиграция, обостряются социальные противоречия в экономической и политической сферах. Это все указывает на формирование негативного социального самочувствия у значительной части людей современного изменяющегося общества, что, в свою очередь, ведет к ухуд-

---

© Симонович Н.Е., 2012

шению здоровья людей, к обострению различных заболеваний и уменьшению продолжительности жизни.

Проблема социального самочувствия привлекает не только психологов, но и социологов, политологов, медиков.

В связи с этим ставится задача изучения того, как конкретный человек воспринимает и оценивает изменения, происходящие в жизни общества, как он относится к этим изменениям и каким образом они сказываются на его повседневной жизни, на его состоянии и самочувствии, а в конечном счете, и на его здоровье.

С точки зрения социологов в изучении социального самочувствия акцент делается на анализе факторов социального характера, к которым относятся социально-экономические и политические особенности жизнедеятельности индивидов (материальное положение, уровень благосостояния, миграция и безработица, формы социальной защиты, характер социальных отношений).

С психологической точки зрения центром рассмотрения социального самочувствия становится субъективное измерение – переживания субъекта социального самочувствия, его чувственно-эмоциональная и когнитивная сферы, его социальная активность.

Опираясь на вышесказанное, приходим к выводу, что исследовать социальное самочувствие необходимо комплексно, учитывая результаты социологического, социально-психологического и индивидуально-личностного аспектов.

В настоящее время существуют различные подходы и объяснения понятия социального самочувствия у исследователей этого феномена.

Во-первых, существует много мнений относительно сферы принадлежности социального самочувствия.

Социальное самочувствие рассматривается на разных уровнях: с одной стороны, как явление общественного сознания и общественной психологии, а с другой – как индивидуально-личностное состояние.

Например, А.К. Уледов с позиций макроуровневого анализа рассматривает характер разных подструктур общественного сознания и подчеркивает органическую связь, слитность и единство идеологических и социально-психологических явлений как сторон целостной системы жизнедеятельности общества и образа жизни людей. Он делает вывод, что социальное самочувствие имеет идеолого-психологический характер<sup>1</sup>.

О.Л. Барская относит социальное самочувствие к явлениям «обыденного сознания». Она считает, что «социальное самочув-

Н.Е. Симонович

ствие выступает как сложное динамическое образование, в котором в концентрированном виде выражены чувства, настроения и умонастроения людей»<sup>2</sup>.

Бездуховность и потеря ценностей рассматриваются как важнейшее условие развития стрессов, роста патологических проявлений в психике и поведении, как фактор невротизации и социальной дезадаптации в современном обществе. Проведенные исследования выявили влияние взаимоотношений в коллективе, социально-психологической совместимости, взаимных симпатий и антипатий, отношения коллектива к личности.

Б.Д. Парыгин особое внимание в своих исследованиях уделяет связи социального самочувствия с состоянием социально-психологического климата коллектива<sup>3</sup>.

В результате изучения литературы мы пришли к выводу, что существует разноуровневый анализ феномена социального самочувствия и базового по отношению к нему понятия «самочувствие» в психологии.

Вторая особенность анализа социального самочувствия в психологии – его многоаспектность.

Наиболее распространенным является представление о самочувствии как феномене эмоциональной сферы.

Согласно такому пониманию отражение действительности в социальном самочувствии осуществляется скорее в настроениях и эмоциях, чем в радикальной форме.

Близкой по смыслу является оценка социального самочувствия, данная П.М. Якобсоном, определяющим его как эмоциональное состояние, формирующееся под влиянием разных сторон и объективных условий жизни человека, его позиции в системе социальных связей и отношений с окружающими людьми<sup>4</sup>.

Ж.Т. Тощенко и С.В. Харченко рассматривают социальное самочувствие в качестве компонента социального настроения, его исходного структурного элемента. В структуре самого социального самочувствия ими выделяются: эмоции, чувства, актуальное знание, историческая память, общественное мнение<sup>5</sup>.

Самочувствие включает не только отношение субъекта к внешним объектам, но и самооценку, отношение к себе и переживание своей самооценки<sup>6</sup>. В реальной жизни человека все указанные эмоциональные проявления существуют вместе, слиты в едином переживании и в своей совокупности образуют самочувствие человека.

Влияние психологического настроения на личность может быть двояким: стимулирующим (поощряющим) и тормозящим (подав-

ляющим творческую инициативу, активность и энергию личности, развертывание ее потенциалов).

Представляет интерес рассмотрение социального самочувствия личности в связи с уровнем ее удовлетворенности своей жизнью, «психологическим комфортом»<sup>7</sup>.

В ряде работ выделяется не одна, а две базовые характеристики социального самочувствия.

О.Л. Барская связывает социальное самочувствие с эмотивной и когнитивной сферами, определяя ее как характеристику «состояния сознания людей с точки зрения их эмоционально-оценочного отношения к действительности»<sup>8</sup>.

А.А. Русалинова рассматривает социальное самочувствие в своих работах и определяет его как «композиционную характеристику», включающую два основных компонента психики – когнитивный (знания и оценки социальной ситуации и своего места в ней) и эмоциональный (переживания и чувства человека, связанные с его взаимодействием с социальной действительностью). В качестве главного индикатора социального самочувствия выступает удовлетворенность человека жизнью, включающая совокупность оценок социальной ситуации, удовлетворенность человека отдельными сферами жизни общества, своим положением, перспективами, уверенностью в завтрашнем дне<sup>9</sup>.

Нами предлагается наряду с когнитивным и эмоциональным компонентами выделить третий компонент или аспект изучения социального самочувствия – поведенческий, включающий готовность человека к определенным действиям, направленным на поддержание и изменение тех социально-психологических условий и той сложившейся ситуации, которая обеспечивает оптимальное социальное самочувствие. Поведенческий компонент изучения социального самочувствия позволяет изучать носителя социального самочувствия как активного субъекта и проследить обратное влияние социального самочувствия на социально-психологические процессы разного уровня.

Наличие всех трех указанных аспектов характеризует данное явление наиболее полно.

Наряду с освещением основных аспектов и уровней исследования социального самочувствия необходимо рассмотреть специфику детерминации социального самочувствия. Для этой цели возьмем идею о сложной диалектической связи динамики социально-психологических процессов в группе и состояний личности с социально-экономическими преобразованиями, происходящими

Н.Е. Симонович

в обществе, обоснованной в работах К.А. Абульхановой, А.Л. Журавлева, В.А. Хащенко, Е.В. Шороховой.

В рассмотрении проблемы детерминации социального самочувствия в качестве важного опорного методолого-теоретического основания выступает положение Б.Ф. Ломова о сложной многоуровневой системной детерминации психических явлений<sup>10</sup>, включающей выявление факторов разного уровня – объективных и субъективных, макроуровневых (общество в целом), межуровневых (первичные группы) и микроуровневых (поступки, поведение человека), устойчиво действующих и ситуативных.

Приходим к выводу, что социальное самочувствие необходимо исследовать как многофакторно внешне и внутренне детерминированный процесс, что предполагает рассмотрение сложной многоуровневой системы его детерминант.

Вторым важным методологическим основанием выступает принцип детерминизма, отражающий особенности соотношения внешних и внутренних условий в детерминации поведения.

Принцип социальной детерминации дополняется принципом деятельностного характера связей человека с внешним миром как активного существа, субъекта общественных отношений. Действия человека, направленные на преобразование ситуации, детерминированы объективными условиями его жизнедеятельности, но вместе с тем, будучи активным субъектом, человек своими действиями изменяет эти условия, формирует активное отношение к ним. Преобразуя существующее, человек изменяется и сам. Сознательное отражение и преобразование действительности человеком становится важным фактором, определяющим характер его взаимодействия с миром. Понимание социального самочувствия только как объективного или только как субъективного феномена и, соответственно, выделение в качестве факторов его формирования явлений только объективного (особенности условий, жизни человека в обществе) либо только субъективного характера (восприятие и переживание человеком условий его жизнедеятельности) вряд ли правомерно. «В основе возникновения и проявления социального самочувствия как объективно-субъективного феномена лежат факторы объективного социального, субъективного и психологического характера».

Характеризуя обстоятельства, оказывающие влияние на социальное самочувствие, необходимо различать то, что определяет его в тот или иной конкретный момент времени (актуальные, ситуационные факторы), и то, что обусловлено структурой и функциями вообще. Речь идет о природе социального самочувствия в целом.

Социальное самочувствие отражает всю систему социальных отношений микросреды и обусловлено, прежде всего, теми социальными процессами, которые происходят в обществе в целом, членом которого выступает человек.

У А.А. Русалиновой подчеркивается обусловленность социального самочувствия и его детерминированность социальными условиями. Она отмечает связь социального самочувствия как субъективно-личностного феномена с глобальными социальными процессами, развивающимися в социуме. Однако влияние социальных условий на человека, его социальное самочувствие опосредовано микроуровнем его бытия, т. е. специфическими для него условиями жизнедеятельности, образом жизни<sup>11</sup>.

Согласно взглядам К.А. Абульхановой-Славской на развитие человека оказывают влияние не общественные отношения вообще, а тот их спектр, в который включается и с которым оказывается непосредственно связанным индивид, реализующий свои жизненные цели и программы в социуме<sup>12</sup>.

Отсюда можно предполагать, что структура социальных влияний на человека, его состояние, социальное самочувствие достаточно сложна и включает в себя явления разного уровня: макроуровневые (система социальных отношений в целом, особенности и тенденции социально-экономического развития на определенном историческом этапе), мезоуровневые (характеристика и состояние развития тех больших социальных групп, к которым принадлежат люди, – этнических, профессиональных и др.) и микроуровневые (особенности непосредственного, ближайшего окружения человека и его собственный статус в обществе).

Необходимо также иметь в виду, что макроуровневые процессы отражаются на уровне непосредственного повседневного бытия человека, преломляются и трансформируются через него и соответственно воспринимаются и оцениваются с позиций актуальной жизненной ситуации.

В числе субъективных факторов, определяющих социальное самочувствие человека, могут быть выделены различные индивидуально-личностные характеристики, значимые в контексте исследуемого нами явления.

Нам представляется, что наряду с указанными факторами можно выделить еще ряд важных психологических опосредствующих условий формирования социального самочувствия. Большое влияние на состояние человека, восприятие и оценку им своей социальной позиции, на наш взгляд, оказывает наличие или отсутствие у

Н.Е. Симонович

человека перспективы. Роль перспективы как фактора развития человека и коллектива всесторонне и полно раскрыта в трудах А.С. Макаренко, рассматривавшего перспективу как важнейшее условие, источник поступательного движения, развития любого социального организма, а ее отсутствие образно сравнивавшего с его смертью<sup>13</sup>. Имеющаяся у человека перспектива ориентирует человека в его движении вперед, выступает в роли долгосрочной цели, создает чувство уверенности в завтрашнем дне. Перспектива определяет завтрашний день человека и выступает в виде идеальной модели социальной позиции человека, направлений его развития.

Уровень осознания перспективы может быть различным, но в любом случае ее присутствие выступает важным фактором восприятия и оценки не только будущего (в которое перспектива отнесена), но и настоящего (видимого через призму проекции будущего в настоящее с точки зрения уровня соответствия актуальной и перспективной жизненной ситуации). Отсутствие перспективы оказывает дестабилизирующее влияние на человека, угнетает его, лишает стимулов развития.

Таким образом, в психологии феномен социального самочувствия рассматривается разноуровнево: на макро-, мезо- и микроуровне.

При изучении социального самочувствия необходимо наряду с когнитивным и эмоциональным компонентами учитывать и третий компонент – поведенческий, позволяющий изучать носителя социального самочувствия как активного субъекта и проследить обратное влияние социального самочувствия на социально-психологические процессы разного уровня.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Уледов А.К. *Общественная психология и общественная идеология*. М., 1985.
- <sup>2</sup> Барская О.Л. *Социальное самочувствие: методологические и методические проблемы исследования: Дис. ... канд. социол. наук*. М., 1989. С. 3–4.
- <sup>3</sup> Парыгин Б.Д. *Социально-психологический климат коллектива*. Л., 1981.
- <sup>4</sup> Якобсон П.М. *Эмоциональная жизнь школьника*. М., 1966.
- <sup>5</sup> Тощенко Ж.Т., Харченко С.В. *Социальное настроение*. М., 1996.
- <sup>6</sup> Парыгин Б.Д. *Указ. соч.*
- <sup>7</sup> Сохань Л.В., Вишняк А.И., Донченко Е.А. *Нормативно-ценностный подход к исследованию образа жизни // Социологич. исследования*. 1984. № 2. С. 106–107.



Понятие и содержательные аспекты социального самочувствия

- <sup>8</sup> Барская О.Л. Указ. соч.
- <sup>9</sup> Русалинова А.А. Социальное самочувствие человека в современном мире как научная проблема // Вестник СПбГУ. 1994. Сер. 6. Вып. 1. С. 49–60.
- <sup>10</sup> Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- <sup>11</sup> Русалинова А.А. Взаимоотношения в производственном коллективе и их совершенствование. Л., 1977.
- <sup>12</sup> Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе. М., 1989.
- <sup>13</sup> Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. М., 1958. Т. 5.

### СТРУКТУРА И ХАРАКТЕР ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В НЕПАЛЬСКОЙ И РОССИЙСКОЙ СЕМЬЯХ

Дана характеристика структуры семьи: сплоченности, гибкости, главенства и эмоциональных связей в представлениях о реальной и идеальной семье у непальцев и россиян. Проанализированы кросскультурные различия, выявленные с помощью статистического анализа результатов FACES-III (Family Adaptability & Cohesion Evaluation Scales) и семейной социогаммы.

*Ключевые слова:* семейные представления, сплоченность, гибкость, главенство, эмоциональные связи, образ реальной и идеальной семьи.

Семья – это узловая категория, в которой объединяется личностное и социальное; она вплетена в структуру общества, являясь его системообразующим началом. Вместе с тем семья, как отдельная единица, обладает уникальностью и своеобразием. Каждый член общества, помимо социального статуса, этнической принадлежности, религиозного вероисповедания, имущественного и материального положения, с момента рождения и до конца жизни обладает такой характеристикой, как семейно-брачное состояние. Семейное взаимодействие связано с определенным устройством семьи, ее структурой – составом и числом ее членов, совокупностью их отношений. При кардинальном социальном переустройстве семья также претерпевает структурно-функциональные изменения.

Мы полагаем, что существуют сходные тенденции в трансформации семейного самосознания у представителей разных культур, в условиях разрушения старого и построения нового

государственного строя. Мы выбрали для нашего исследования особенности семейных представлений в России и Непале, где на протяжении последних двадцати лет интенсивно развиваются процессы демократизации и переустройства общества. В Непале, как и в России, начиная с 1989–1990 гг. произошли значительные демократические изменения: Королевство Непал изменилось, став парламентской республикой. В Непале проживает 36 народностей и национальностей, это многонациональное государство, так же как и Россия. Вероисповедание в Непале преимущественно индуизм, но в настоящее время происходят существенные изменения в конфессиональном устройстве, его расширении. В России до 1990 г. был распространен атеизм, в настоящее время при доминировании православной церкви развиваются и другие религиозные течения. В двух странах активизируются миграционные процессы, развиваются международные отношения, очевидно нарастание тенденций межкультурного обмена Непала и России.

Данные тенденции позволяют говорить о значительных внешних воздействиях на структурно-функциональное развитие семьи у жителей двух стран, что влечет за собой и качественные преобразования семейных представлений.

В нашей работе под семейными представлениями мы имеем в виду внутреннюю картину (образ) семьи, включающую представления индивида о самом себе, своих потребностях, возможностях, о других членах семьи, с которыми индивида связывают семейные отношения, и о характере этих отношений<sup>1</sup>.

Для изучения реальных и идеальных представлений о семье мы использовали «Шкалу оценки семейной адаптации и сплоченности» FACES-3, авторы – D.H. Olson, и др., модифицированную Н.Ф. Михайловой<sup>2</sup>. Этот опросник состоит из 40 вопросов и позволяет выявить специфику отдельных компонентов семейных представлений, таких как семейная сплоченность (степень эмоциональной близости, единства, связанности членов семьи) и семейная адаптация (гибкость семьи). Кроме этого, круговая модель Д. Олсона позволяет определить четыре типа семьи по критерию семейной сплоченности и четыре типа семьи по критерию семейной адаптации – всего восемь типов семьи.

Проективная методика «Семейная социограмма» (авторы Э.Г. Эйдемиллер и др.) дает информацию о главенстве, иерархии в семье, о наличии или отсутствии конфликтных отношений у респондента с членами семьи, его эгоцентрической позиции, круге значимых лиц, уровне эмоциональной близости<sup>3</sup>.

Н. Шрестха

Методы математической статистики используются для определения значимых различий по выделенным критериям эмпирического анализа образа реальной и идеальной семьи у непальцев и россиян (У-критерий Манна-Уитни, Х-квадрат).

Мы собрали результаты на выборке из 36 непальцев-мужчин, в настоящее время проживающих в России в связи с получением высшего образования, 37 российских мужчин и 40 российских женщин, также получающих высшее образование. В связи с тем что непальские женщины имеют меньше возможностей в обучении, нам не удалось собрать диагностический материал по этой группе, но это одна из задач следующего этапа нашей работы.

Сплоченность – это психологическое расстояние между членами семьи, важнейший показатель сбалансированности и гармоничности семейной системы: при максимально высокой степени эмоциональной связи члены семьи взаимозависимы, при минимальной – дистантны и автономны.

По шкале семейной сплоченности у непальцев наиболее популярен выбор разделенного (среднеблагополучного) типа семьи как при оценке своей реальной семьи, так и идеальной семьи. Наиболее популярный выбор российских мужчин при оценке своей реальной семьи – разделенный тип (умеренный уровень сплоченности, близкий к низкому, некоторая эмоциональная дистанцированность членов семьи), а в идеальном варианте – связанный тип (эмоциональная близость членов семьи, лояльность во взаимоотношениях).

Выявлены достоверные различия в образе реальной и идеальной семьи у российских мужчин, что может быть признаком дестабилизации, кризисного характера семейных представлений в этой группе.

Авторы методики FACES-3 показывают, что если уровень сплоченности очень высок (сцепленный тип), то существует слишком много центростремительных сил в семье, крайности в требовании эмоциональной близости, отдельные члены семьи не могут действовать независимо друг от друга. В семье слишком много согласия, различия в точках зрения активно не поощряются. Отношения между членами семьи слабо дифференцируются. Семья как система имеет жесткие внешние границы с окружением и слабые внутренние границы между индивидуальностями внутри семьи. В другой крайности – разобщенной системе (очень низкий уровень сплоченности) существует преобладание центробежных сил. Члены семьи эмоционально крайне дистанцированы, почти не испытывают привязанности друг к другу, демонстрируют слабо согласованное поведение. Они редко проводят время вместе, не

имеют общих друзей и интересов, им трудно оказать друг другу поддержку и совместно решать жизненные задачи.

Именно эти два крайних типа мы обнаружили в семейных представлениях у российских женщин. Россиянки чаще видят свою реальную семью разобщенной (неблагополучный тип, с низкой степенью сплоченности, отчуждением), в идеальных представлениях наличествуют два уровня сплоченности – связанный, благополучный тип и сцепленный, неблагополучный тип семьи, с высоким уровнем связи при низкой степени дифференцированности членов семьи. Таким образом, на мужской выборке (как непальцев, так и россиян) обнаружена тенденция рассматривать свои реальные семьи как среднесплоченные, стремление и в идеальном варианте сохранения умеренного уровня сплоченности, а у женщин-россиянок представлены крайние формы – разобщенности в реальной семье и сцепленности в идеальной.

Семейная гибкость или адаптация, характеристика того, насколько гибко или, наоборот, ригидно семейная система способна приспосабливаться, изменяться при воздействии стрессоров (имеется в виду количество изменений в семейном руководстве, семейных ролях и правилах, регулирующих взаимоотношения), т. е. адаптироваться к изменениям внешней и внутренней семейной ситуации, насколько семья способна к изменению своей ролевой структуры в соответствии с задачами жизненного цикла семьи. На шкале гибкости Д. Олсон выделяет четыре уровня: 1) очень низкий (ригидный), 2) низкий к умеренному (структурированный), 3) умеренный (гибкий), 4) очень высокий (хаотичный).

Семейная система становится ригидной, когда она перестает отвечать на жизненные задачи, возникающие перед ней в связи с прохождением жизненного цикла. При этом семья теряет способность приспосабливаться к новой для нее ситуации. По Д. Олсону, система является ригидной, когда она чрезмерно иерархизирована. В основе семейного благополучия лежит разделенное главенство и демократический стиль управления. Для семейной системы сбалансированными уровнями семейной гибкости являются структурированный и гибкий. Экстремальные – крайние – уровни, ригидный и хаотичный, рассматриваются как проблематичные, ведущие к нарушениям в функционировании семейной системы.

По данной шкале свою реальную семью представители всех обследованных нами групп чаще соотносят с хаотичным типом семьи, такая же динамика обнаруживается и в идеальном варианте семьи. Хаотическая система имеет неустойчивое или ограниченное руко-

Н. Шрестха

водство. Решения являются импульсивными и непродуманными, роли неясны и часто смещаются от одного члена семьи к другому. Большое количество изменений приводит к непредсказуемости того, что происходит в системе. Это подтверждает общую тенденцию в развитии семейной системы в условиях кардинальных общественных изменений: семейная система вынуждена приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров. В связи с этим ригидное закрепление правил и ролей может препятствовать установлению семейного гомеостаза. Данный факт может также рассматриваться как показатель кризиса патриархальных традиций в семьях.

Нами обнаружена тенденция более высоких показателей семейной адаптации (гибкости) у российских мужчин в сравнении с группой непальцев. Статистические различия более высоких уровней семейной адаптации у российских женщин в сравнении с мужчинами-непальцами. Таким образом, семейная адаптация, как характеристика того, насколько гибко или, наоборот, ригидно способна семейная система приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров, в реальной семье непальских и российских мужчин имеет сходные значения, но различается у непальских мужчин и российских женщин. Возможно, данная характеристика задается гендером в большей степени, чем этнической принадлежностью. Для исследования данного факта требуется проведение исследования на выборке непальских женщин.

Таким образом, по методике FACES-3 у мужчин-непальцев статистически значимо выше уровень семейной сплоченности, а в российских семьях – семейной адаптации.

Посредством комбинирования четырех уровней сплоченности и четырех уровней адаптации определяются 16 типов семейных систем, которые распределяются следующим образом: 4 – экстремальных, 4 – сбалансированных, 8 среднесбалансированных. В нашей работе 48,6 % мужчин-непальцев оценивают свою семью в данный момент как среднесбалансированную, сходное количество российских мужчин также видят свою семью среднесбалансированной – 55,6%, у российских женщин этот показатель 42,5%.

Экстремальных семей мы наблюдаем больше всего в группе российских женщин – 25%, далее у непальских мужчин – 18,9% и у российских мужчин 16,7%. Этот тип сочетания крайних уровней сплоченности и гибкости свидетельствует о дисфункциях в семьях, нарушениях структурно-функциональных особенностей семейной системы.

Структура и характер эмоциональных связей в непальской и российской семьях

Сбалансированных (гармоничных) семей в группе российских женщин (32,5%) примерно столько же, сколько и у непальских мужчин (32,4%), и меньше всего в группе российских мужчин (27,8%). Таким образом, только треть семей можно квалифицировать как имеющих потенциал для успешного решения жизненных задач, преодоления ситуационного и постоянного стресса.

По методике «Семейная социограмма» мы рассмотрели семейные представления по двум наиболее важным критериям:

- 1) тип главенства в семье;
- 2) тесноту эмоциональных связей с отдельными членами семьи.

Эмоциональные отношения в реальной семье непальцев отличаются позитивно-нейтральным характером, отсутствием ярко выраженных предпочтений и наличием средне-близких отношений с несколькими членами семьи одновременно, в то время как для российских мужчин и женщин наиболее эмоционально-важной фигурой является мать.

В образе идеальной семьи у непальцев сохраняется тенденция сохранения отстраненной, средней дистанции с несколькими членами семьи, как родительской, так и собственной, а у российских мужчин и женщин появляется бóльшая значимость брачного партнера и преимущественный характер супружеских отношений в собственной семье.

Мы уточнили различия в семейных представлениях по критерию главенства: непальские мужчины чаще всего выбирают прародителей или родителей как главенствующих в реальной семье, что свидетельствует о том, что в семье за представителями старшего поколения закреплена функция управления семьей. Это также говорит о том, что непальские мужчины в реальной семье длительное время занимают статус сына, несмотря на создание собственной семьи. Российские мужчины чаще всего определяют собственное главенство в семье, что свидетельствует о доминировании их как сыновей в родительской семье, о наличии детоцентристской установки в родительско-детских отношениях в семьях со взрослыми детьми. В группе российских женщин первое место по частоте встречаемости занимают отсутствие главенства и Я-главенство. По результатам семейной социограммы обнаружили доминирование в представлениях непальцев патриархального уклада семьи, а у россиян – эгалитарного.

Наше исследование позволило выявить сходства и различия семейных представлений у непальцев и россиян, выделить проблемные области в определении собственной позиции мужчины в

Н. Шрестха

родительской и супружеской семьях. Перспектива нашей работы состоит в исследовании выделенных параметров семейных представлений у непальских женщин.

---

Примечания

- <sup>1</sup> *Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учеб. пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
- <sup>2</sup> *Лидерс А.Г., Поздеева О.П.* Сплоченность и гибкость как интегративные параметры системной системы. Методика диагностики // Журнал практического психолога. 2011. № 2. С. 42.
- <sup>3</sup> *Никольская И.М., Пушина В.В.* Семейная социограмма в психологическом консультировании. СПб.: Речь, 2010. 224 с.



## Abstracts

*A.V. Altunin, A.G. Zhiliaev*

### RISK ASSESSMENT OF MALADJUSTMENT IN YOUNG PEOPLE HAVING INSTALLATION ON RAISED LEVEL OF SELF-REALIZATION

The article deals with psychological characteristics of young people who want to implement their activities for the benefit of society. In the study described in this article, it was shown that with high emotional and stress load a lot of people manifest need for psychological help. Their psychological characteristics determine the nature of disadaptation manifested: psychovegetative or neurotic. The authors formulate the thesis of the need of address psychological support for young people in their activities related to high stress loads.

*Key words:* stress, self-realization, disadaptation, psychological characteristics, psychological support.

*E.V. Bakhadova*

### PROBLEM OF SOCIALIZATION OF CHILDREN AND TEENAGERS WITH PEDAGOGICAL NEGLECT

The article presents approaches to understanding of deviant behavior, originating out of problems of socialization and pedagogical neglect for children and teenagers. On the basis of descriptions of fundamental concepts of psychology-pedagogical problems in development and teaching, child care and behavior of children; factors of pedagogical neglect, unclear definitions are underlined, namely personality characteristics of the pedagogically neglected children, orientation of distortion in their personality spheres. The author proves the need for further scientific research in this area.

*Key words:* deviant behavior, socialization, pedagogical neglect and its factors, personality characteristics of the pedagogical neglected children and teenagers.

*M.V. Balai, A.G. Zhiliaev*

DIAGNOSTICS OF SUPEREARLY SIGNS OF FRUSTRATION  
OF FOOD BEHAVIOR AT WOMEN

This article is an attempt to consider some aspects of the eating disorders initiation at women, serving the idea of transition from investigation of clinical forms of eating disorders to the study of pre-clinical manifestations of these disorders, which seems most significant for today. Emphasis is given to the description of the methods of preventive diagnosis we have developed to evaluate very early prenosological indications of eating disorders, psychological risk factors of their occurrence.

*Key words:* eating disorder, restrictive eating behavior, the initiation, preventive diagnosis, psychological risk factors, anorexic predisposition.

*E.L. Gorlova*

SUBSTANTIAL ASPECTS OF DEVELOPMENT  
OF THE COMMUNITY “PARENTS–CHILDREN”  
IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

The analysis is made for main lines of children’s development in works of L.S. Vygotsky and modern successors of traditions in cultural-historical psychology. Among others some basic stages in development of a community “parents children” were emphasized from positions of a cultural-historical approach. The direction for research of a zone of the immediate development in a parental position is defined.

*Key words:* a cultural-historical approach, development’s diagnostics, a zone of the immediate development, a community the “parents-children”, the higher mental functions, the central new growth of age, the central mental function, primary activity.

*M.V. Kaminskaya*

“INTELLECTUAL ORPHANHOOD” OF MODERN PUPIL  
AND THE PROBLEM OF THE POSITION OF THE ADULT  
IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY OF EDUCATION

This article is a discussion. It exposes the problem of pooling together a subject, a method, a theory and a practice of teacher’s labor within cultural-historical psychology of modern education. Psychogram of

the modern teacher is discussed there not as it is generally accepted, – through a set of his professional and personal significant qualities, but through means of a culturing of «supernatural” human life» of his pupil. Proceeding from the theoretical analysis of scientific ideas of L.S. Vygotsky and his followers the author gives his view upon the solution for a question on a position of the cultural adult in developing education.

*Key words:* empirically oriented psychology, the cultural-historical psychology, the higher mental function, a method of genetic modeling and design of educational systems, model of cultural development in education, mediating activity, the joint educational action, the self-organized educational action, form and content of action of the adult, the institute and the person of the teacher, a position of the cultural adult in education.

*R. Karampur*

#### SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY AT CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

The qualitative linguistic analysis of a conversational and written language of children with ADHD can not only identify linguistic resources which they use within everyday contexts, but also to specify on possibilities of speech development.

*Key words:* speech-language pathology, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), neuropsychological assessment, psychoneurotic maker.

*G.B. Khovrina*

#### CULTURAL AND HISTORICAL BASES OF THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SERVICE IN PRESCHOOL INSTITUTION

In article basic provisions of the organization of psychological service in educational institution (on an example of preschool institution) in a context of cultural-historical psychology are considered. The problem of interaction of a family and preschool institution is put and ways of the psychologist work with parents are analyzed. Game is considered as projecting method (experimental-genetic) of providing diagnostics, correction and development of the period of the preschool childhood.

*Key words:* a projecting method, cultural-historical psychology.

*G.G. Kravtsov*

#### ONTOGENEZ OF WILL

The article suggests new theoretic approach to problems of the will development. Proceeding from basic provisions of L.S. Vygotsky cultural-historic theory the author presents his understanding of the will as comprehended initiative.

Consideration is given to genesis of the will and especially to the will development at different age. Moreover the author is of an opinion, that central age new-formations emphasized by L.S. Vygotsky facilitate realization of the will at child age.

*Key words:* the will, the will development, freedom, central age psychological new-formation, volitional function, comprehended initiative.

*O.G. Kravtsov*

#### CULTURAL AND HISTORICAL METHODOLOGY OF RESEARCH OF DEVIANT AND CRIMINAL BEHAVIOR

In this paper author analyzes various methodological approaches to the study of criminal and deviant behavior causes. He speaks of several alternative approaches. Each of them is considered from the point of view of detection of possibilities and limitations. In his review of methodological difficulties in the particular approaches, author addresses to the experience of his actual experimental researches. Author comes to the conclusion that it is necessary to develop the principally new approach to this problem's research. He indicates the possible way to build the research of deviant and criminal behavior.

*Key words:* deviant behavior, criminal behavior, research methodology, tolerance, subject right to be.

*E.E. Kravtsova*

#### THE CULTURAL AND HISTORICAL BASE FOR TRANSFORMATION OF NATURAL MENTAL FUNCTIONS IN HIGHER MENTAL FUNCTIONS

L.S. Vygotsky central idea, which has been realized in the cultural-historical conception, was the idea of transformation of natural psychic functions into higher psychic functions. And the fundamental differ-

ence between natural psychic functions and higher psychic functions is related to their characteristics – mediation, arbitrariness and consciousness.

According to results of experimental researches the author makes conclusions that central psychological new-formation is included in the structure of central psychic function and mediates it.

*Key words:* central psychological new-formation, psychic functions, higher psychic functions, natural psychic functions, higher mental function, imagination, emotions, perception, speech.

*G.V. Lobastov*

#### CONCEIVING BODY AND FEELING SOUL IN FORMS OF HUMAN ACTIVITY

The concept of soul of its genesis and the contents is considered. Formation of its feeling abilities and the content of human feelings are analyzed. Unity and contrast of feeling and thought. Mind as function of a moving body in space of the cultural and historical contents. A body as a conceiving form. Unity and identity of soul and body.

*Key words:* soul, body, sensuality, thinking, activity form, cultural and meaning space, opposition and identity of soul and body.

*G.A. Mishina*

#### TO GENESIS'S PROBLEM OF THE HIGHER MENTAL FUNCTIONS

In the article concepts “the higher mental functions”, “psychological means” are examined; the analysis of the theoretical and pilot studies directed on studying of HMF is presented. The thesis about speech as the main psychological means by promoting transformation of natural functions into the higher is put forward. The general and specific characteristics of speech as psychological means are emphasized.

*Key words:* the higher mental functions, genesis, speech as psychological means.

*A.M. Prikhozhan*

#### FEATURES OF COPING BEHAVIOR OF TEENAGE PUPILS IN ORPHANAGE

The results of coping strategies study in strategies for adolescents 14–16 years of age – orphanage (94 people) and regular school students (107 people). The differences are manifested in the narrow repertoire of coping strategies for orphanage. Unlike data N.A. Sirota., V.M. Yaltonsky this group reveals weak representation of manipulative strategies, which contradicts the data in the literature (N.A. Sirota., V.M. Yaltonsky, 1993). The correlation between social evaluation of used coping strategies and their constructibility / destructibility as part of individual experience is discussed.

*Key words:* coping, adolescent, approach to the study of coping behavior from the active / passive position of personality, pupils of orphanage, impoverished environment, constructibility / destructibility of coping strategies, the role of the coping strategies preferred for the formation of subjective experience.

*N.V. Razina*

#### CULTURAL BASES OF IDEAS OF MOTHERHOOD

Relation to motherhood in the history of mankind varied depending on ideas of every concrete culture had about it. In the public mind not only maternal precepts, but also an image of the child were transformed. Present demographic crisis of Russia bears both decrease in birth rate, and increase in child-bearing interval. But it is possible to note an opposite picture at the people of certain ethnoses living in the territory of Russia. It is possible to assume that such situation is associated and caused by ideas of motherhood and belonging to the corresponding culture. Thus psychological researches of ideas of motherhood among the women belonging to different cultures, living in Russia, acquire more in its current importance.

*Key words:* motherhood, image of the child, idea of motherhood.

*N. Shrestkha*

STRUCTURE AND NATURE OF EMOTIONAL  
COMMUNICATIONS IN NEPALESE  
AND RUSSIAN FAMILIES

The characteristic of structure of a family is given: cohesion, flexibility, domination and emotional communications in ideas about a real and ideal family at Nepalis and Russians. Cross-cultural distinctions revealed by means of the statistical analysis of results of FACES-III (Family Adaptability & Cohesion Evaluation Scales) and family's sociogram are analysed.

*Key words:* family's conceptions, cohesion, flexibility, domination, emotional communications, image of a real and ideal family.

*N.E. Simonovich*

CONCEPT AND SUBSTANTIAL ASPECTS  
OF SOCIAL CONSCIOUSNESS

Basic provisions of social consciousness with the purpose of increase of mental well-being of people in modern Russian society are considered.

*Key words:* social consciousness, social mood, social health.

*I.V. Sysoeva*

FEATURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY  
AT YOUTHFUL AGE IN THE CONTEXT  
OF THE CULTURAL AND HISTORICAL THEORY

Article purpose – to consider specifics of communication, the attitude to the world around, changes in self-consciousness upon transition from adolescence to youth age. And also to try to rethink of playing during the teenage ontogenesis period as means of designing the proper Me-concept. To try to track features of prospect of creation of proper family relations depending on the Me-image.

*Key words:* Me-concept, self-consciousness, playing activity, communication, adolescence, reflection, the inner world.

*N.E. Veraksa, S.A. Zadadaev*

DIALECTICAL THINKING AND W-MEASURE  
OF DEVELOPMENTS OF TWO-DIMENSIONAL  
DIALECTICAL STRUCTURE

In article structural features of dialectic thinking are described and possibilities of their mathematical formalization are investigated. With this purpose a natural W-measure is offered for development of objects categories, formed by the limiting probabilities for modeling of dialectical transformation by Markov's chains, allowing to carry out quantitative analysis of development of dialectical structures.

*Key words:* dialectic thinking, two-dimensional structure of dialectic thinking, cyclicity of dialectic thinking, dialectic task, dialectic cogitative actions.

*N.I. Volostnova*

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES  
OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS  
OF TEACHERS OF HIGH SCHOOL

Purpose of the article – an attempt to rethink the view of the professional position of the teacher, through extension of this concept. To change the familiar perspective on professional position, as opposed to personal position and to characterize it as including teaching position, personal position and subject position. To confirm this structure of professional position the author gives results of the study of personal characteristics of teachers in secondary school with a different combination of personal, pedagogical and subject positions, and with varying degrees of conscious use of these positions, which may not affect the level of professionalism.

*Key words:* professional position, subject position, personal position, teaching position, voluntary and involuntary use, personal characteristics, professional identity, professional level.



*E.S. Volya*

EDUCATIONAL BIOGRAPHY. POSSIBILITY  
OF RESEARCH OF TEACHING TRADITIONS  
REPRODUCTION IN CULTURE

The author suggests method of normative analysis of educational biography to study the phenomenon of teaching traditions in culture.

*Key words:* reproduction of teaching traditions, normative analysis of educational biography.

*T.M. Zhiltsova*

ANALYSIS OF THE CONTENT OF CATEGORY OF MEANING  
OF THE LIFE AS PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

In this article a problem of Sense of life is analysed and urgency of its exploration is proved. Conceptions of Sense of life in psychology are examined. Two ways of approach to this category are formulated. The first one is identification of Sense of life with the Purpose of life. The second one is – Sense of life as an independent concept. Main characteristics and functions of Sense of life and the Purpose of life are marked as well as the necessity of making difference between Sense of life and the Purpose of life is proved.

*Key words:* sense of life, the purpose of life, characteristics of sense of life and the purpose of life, functions of sense of life and the purpose of life, preconditions of sense of life.

## Сведения об авторах

- Алтунин Алексей Валерьевич* – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, alexejaltunin@gmail.com.
- Балаи Мария Валерьевна* – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, balai@list.ru.
- Бахадова Елена Викторовна* – преподаватель кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, bach-ev@mail.ru.
- Веракса Николай Евгеньевич* – доктор психологических наук, профессор кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, neveraksa@gmail.com.
- Волостнова Наталия Игоревна* – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, Nataliya-volostnova@mail.ru.
- Воля Елена Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, elenavolya@mail.ru.
- Горлова Елена Леонидовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, el\_gorlova@mail.ru.
- Жильцова Татьяна Михайловна* – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, frauknirps@rambler.ru.
- Жиляев Андрей Геннадьевич* – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, mebix@yandex.ru.
- Зададаев Сергей Алексеевич* – кандидат физико-математических наук, доцент РГГУ, neveraksa@gmail.com.
- Каминская Маргарита Владимировна* – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, mvkaminskaya@mail.ru.
- Карампур Рахелех* – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, rkarampour@mail.ru.
- Кравцов Геннадий Григорьевич* – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, ekravcva@rambler.ru.
- Кравцов Олег Геннадьевич* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, kravtsovog@gmail.com.

- Кравцова Елена Евгеньевна* – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой проектирующей психологии, директор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [ekravcva@rambler.ru](mailto:ekravcva@rambler.ru).
- Лобастов Геннадий Васильевич* – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [lobastov\\_g@rambler.ru](mailto:lobastov_g@rambler.ru).
- Мишина Галина Александровна* – доктор психологических наук, зав. кафедрой специальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [galathera@mail.ru](mailto:galathera@mail.ru).
- Прихожан Анна Михайловна* – доктор психологических наук, профессор кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [a.prihojan@gmail.com](mailto:a.prihojan@gmail.com).
- Разина Наталья Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ.
- Симонович Николай Евгеньевич* – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [priemnik\\_ip@mail.ru](mailto:priemnik_ip@mail.ru).
- Сысоева Ирина Владимировна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [2009sirin@rambler.ru](mailto:2009sirin@rambler.ru).
- Ховрина Гелена Борисовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [gelena.khovrina@rambler.ru](mailto:gelena.khovrina@rambler.ru).
- Шрестха Нареш Чандра* – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [el\\_gorlova@mail.ru](mailto:el_gorlova@mail.ru).

## General data about the authors

- Altunin Alexey V.* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, alexejaltunin@gmail.com.
- Bakhadova Elena V.* – lecturer, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, bach-ev@mail.ru.
- Balai Maria V.* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, balai@list.ru.
- Gorlova Elena L.* – PhD in Psychology, associate professor, Department of Personality Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, el\_gorlova@mail.ru.
- Kaminskaya Margarita V.* – Dr. in Psychology, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, mvkaminskaya@mail.ru.
- Karampur Rakhelekh* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, rkarampour@mail.ru.
- Khovrina Gelena B.* – PhD in Psychology, associate professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, gelena.khovrina@rambler.ru.
- Kravtsov Gennadiy G.* – Dr. in Psychology, professor, Head of Department of Personality Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ekravcva@rambler.ru.
- Kravtsov Oleg G.* – PhD in Psychology, associate professor, Department of Personality Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, kravtsovog@gmail.com.
- Kravtsova Elena E.* – Dr. in Psychology, professor, Head of Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ekravcva@rambler.ru.
- Lobastov Gennadiy V.* – Dr. in Psychology, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, lobastov\_g@rambler.ru.
- Mishina Galina A.* – Dr. in Psychology, Head of Department of Special Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, galathera@mail.ru.

- Prikhojan Anna M.* – Dr. in Psychology, professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, a.prihojan@gmail.com.
- Razina Natalia V.* – PhD in Psychology, associate professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, priemnik\_ip@mail.ru.
- Shrestkha Naresh Chandra* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, el\_gorlova@mail.ru.
- Simonovich Nikolay E.* – Dr. in Psychology, professor, Department of Personality Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, priemnik\_ip@mail.ru.
- Sysoeva Irina V.* – PhD in Psychology, associate professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, 2009sirin@rambler.ru.
- Veraksa Nikolay E.* – Dr. in Psychology, professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, neveraksa@gmail.com.
- Volostnova Natalia I.* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Nataliya-volostnova@mail.ru.
- Volya Elena S.* – PhD in Psychology, associate professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, elenavolya@mail.ru.
- Zadadaev Sergey A.* – PhD in Physics and Mathematics, associate professor, Russian State University for the Humanities, neveraksa@gmail.com.
- Zhiliaev Andrey G.* – Doctor in Medicine, professor, Head of Department of Neuro- and Pathopsychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, mebix@yandex.ru.
- Zhiltsova Tatiana M.* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, frauknirps@rambler.ru.



Заведующая редакцией *И.В. Лебедева*

Художник *В.В. Сурков*

Художник номера *В.Н. Хотеев*

Корректор *Л.И. Корнеева*

Компьютерная верстка *Н.В. Москвина*

Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Усл. печ. л. 18,0. Уч.-изд. л. 19,1.  
Тираж 1050 экз. Заказ № 172

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)