

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

**№ 4
Т. 5. Психология**

Санкт-Петербург
2010

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
Научный журнал

№ 4 (Том 5) 2010
Психология
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет
имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор (отв. за выпуск);
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,
определенный Высшей аттестационной комиссией
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 476-90-34
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2010

Содержание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

В. Н. Скворцов, А. Г. Маклаков

Реформа Российской школы и перспективные направления научных исследований в педагогической психологии 5

Л. М. Кобрина

Некоторые проблемы исследований личности людей с нарушениями развития (на материале начального этапа эксперимента)..... 21

Е. В. Левченко

О прошлом и будущем российской советской психологии 32

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Ю. Авдиенко

Образовательная среда вуза как психологический феномен..... 43

В. А. Худик, Н. В. Логинова

Психологические аспекты изучения представлений о «гражданственности» и «патриотизме» у старшеклассников 48

ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО

И. А. Мироненко

Проблемы нравственности в современной российской психологии: поиск ориентиров 62

Н. И. Алёшкин

Психология субъект-субъектного познания (методологический аспект) 76

Г. С. Степанова

Соотношение этнокультурной и гражданской идентичности в самосознании студенческой молодежи 88

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

И. А. Денисова

Психофизиологический взгляд на творчество. Мозговые корреляты музыкального творчества 99

Сведения об авторах 108

Contents

THEORY AND HISTORY OF PSYCHOLOGY

V. N. Skvortsov, A. G. Maklakov

Current reforms of educational system
in Russia and perspectives of educational psychology..... 5

L. M. Kobrina

Some Problems in the Studies of the Personality
of People with the Developmental Disorders
(based on the initial phase of the experiment) 21

E. V. Levchenko

About Past and Future of Soviet Psychology..... 32

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

G. Y. Avdienko

Educational environment as a psychological phenomenon..... 43

V. A. Hudick, N. V. Loginova

Students' social representations of "civil rights" and "patriotism" 48

PERSONALITY AND SOCIETY

I. A. Mironenko

Ethical Issues in Contemporary Russian Psychology..... 62

N. I. Aleshkin

Social cognition..... 76

G. S. Stepanova

Correlation of Ethnocultural and Civil Identity
in Self-Consciousness of Student Youth..... 88

PSYCHOPHYSIOLOGY

I. A. Denisova

Psychophysiological perspective on creative activity.
Brain correlates of musical creative activity 99

About authors 108

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 371.014.3 (470+571)+37.015.3

В. Н. Скворцов, А. Г. Маклаков

Реформа российской школы и перспективные направления научных исследований в педагогической психологии

В статье представлен анализ существующих теоретических позиций в отношении организации школьного образования и сформулированы наиболее перспективные направления научных исследований педагогической психологии в связи с осуществлением реформы школьного образования. Показано, что исследование проблемы развития личностного адаптационного потенциала у школьников может стать одним из основных направлений деятельности школьного психолога, поскольку уровень развития личностного адаптационного потенциала в определенной степени обуславливает успешность обучения в современной школе.

Basic methodological approaches to the organization of secondary education are considered in respect of current reforms of educational system in Russia and the challenge of the moment for the educational psychology. It is argued that personality adaptation potential of student might turn to be a main concern for school psychologists.

Ключевые слова: учебная деятельность, качество обучения, личностно-ориентированный подход в образовании, адаптивная школа, личностный адаптационный потенциал.

Key words: educational system, current reforms of secondary education, personality adaptation potential.

Система школьного образования в России переживает трудный для себя период реформ. Процесс реформирования явился закономерным следствием тех социально-экономических и политических изменений, которые происходят в стране. Смена существующей идеологии, изменения во внутренней политике вызвали бурные дискуссии о том, чему и как учить современных школьников, какая должна быть учебная программа, на что делать упор в организации учебного процесса в школе. На практике это привело к тому, что появилось значительное количество разнообразных типов и видов образовательных учреждений и вариативных образовательных программ.

Вместе с тем, за последние десять-пятнадцать лет существенно изменилось отношение общества к психологии. Психология стала популярной. Именно этим можно объяснить, что сегодня существует относительно высокий конкурс среди абитуриентов вузов страны, поступающих на психологические факультеты. Психология все глубже проникает в общественное сознание и повседневную жизнь. В результате психолог, работающий в среднем общеобразовательном учреждении, стал не исключением, а правилом. Более того, существуют школы, особенно в крупных городах, в которых создаются штатные психологические службы.

Таким образом, выпускник психологического факультета, желающий работать по специальности, может в практической деятельности столкнуться с современными проблемами школьного образования. Что делать на практике школьному психологу? На что обратить внимание? Давайте попробуем ответить на этот вопрос исходя из следующей аксиомы: практическая деятельность психолога почти всегда связана с проведением исследований, с осуществлением научных поисков решения существующих проблем. Попробуем в рамках данной статьи определить наиболее актуальные для педагогической практики направления психологических научных исследований, исходя из тех задач, которые стоят перед современной школой, и тех проблем, с которыми столкнулось среднее образование в конце XX – начале XXI вв. В свою очередь, ответив на эти вопросы, получим наиболее полное представление о том, чем должен сегодня заниматься психолог общеобразовательного учреждения.

Так, среди проблем современной школы одной из наиболее актуальных является повышение качества обучения. Именно повышение качества образования молодых людей призвано обеспечить мероприятия проводимые в рамках школьной реформы. Но для того, чтобы говорить о качестве обучения в какой-то конкретной школе, необходимо иметь критерии, позволяющие судить о качестве обучения. К числу таких критериев, в первую очередь, принято относить успеваемость школьников, а также соответствие школьных программ уровню развития современной науки и общества в целом.

Сегодня в российской педагогике и психологии накоплен достаточно большой материал по проблеме успеваемости школьников. В центре внимания современных исследователей находятся следующие проблемы: причины и механизмы возникновения неуспеваемости; факторы, обуславливающие успешность / неуспешность обучения; роль индивидуально-психологических и личностных свойств, семейных отношений и отношений в школьном коллективе для успешной учебной деятельности конкретного ученика. Однако, не-

смотря на имеющийся экспериментальный материал, единого мнения в отношении наиболее приемлемого решения данных проблем нет, что обуславливает целесообразность проведения дальнейших научных исследований.

Поскольку школьная успеваемость является неким критерием успешности учебной деятельности, прежде всего следует уточнить, что представляет собой учебная деятельность и процесс обучения.

Учебная деятельность – это вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков. Очень часто учебную деятельность называют учением. При этом учение может быть организованным и осуществляться в специальных образовательных учреждениях. С другой стороны, оно может быть и неорганизованным и происходить попутно, в других видах деятельности, как их побочный, дополнительный результат (Маклаков А.Г. 2000 г.). Таким образом, обучение – это организованный процесс приобретения знаний умений и навыков, который осуществляется в специальных образовательных учреждениях. Однако процесс обучения – это не просто передача и накопление знаний, но и процесс развития личности учащихся.

Любой педагог знает, что процесс обучения, особенно в отношении успеваемости, является двухсторонним, поскольку успех обучения в равной степени зависит как от ученика, так и от учителя. Вместе с тем, по мнению Я.А. Коменского, процесс обучения не может существовать без трех сторон «...1) обучаемого – ученика, 2) обучающего – учителя, который должен уметь, мочь и хотеть учить, 3) способа преподавания учения, куда входят примеры, правила, упражнения...». Таким образом, процесс обучения невозможен без продуманной методологии, без развитых средств и методов обучения. Однако методология обучения, в свою очередь, в значительной степени обусловлена теми задачами, которые должны быть решены в процессе обучения. Следовательно, цели и задачи обучения определяют перечень требований, предъявляемых как к ученику, так и к педагогу и методологии обучения. Какие же цели преследует современная система школьного обучения?

Ответ на этот вопрос стремятся дать современные исследователи в области философии образования. Именно в работах по философии образования больше всего внимания уделено проблемам обучения, а также определяются стратегические цели дидактики и теории воспитания в контексте социокультурных изменений (Краевский В.В., Лернер И.Я. 1989; Power L., 1989).

В настоящее время в мире существует две основные образовательные философии. Одна из них, определяя цели и задачи школы, направлена на развитие когнитивных, или интеллектуальных, способностей ребенка. При этом учитель сориентирован на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке результаты, селективный отбор многообещающих детей с их последующим углубленным обучением. Соответственно перед детьми, обучающимися на более высоком уровне, ставятся более сложные и жесткие цели, чем перед теми, кто обучается на низком уровне. Последние годы у нас в стране в когнитивной парадигме работают гимназии, колледжи, лицеи, школы с углубленными профильными классами, ориентированными на вуз (Ямбург Е.А., 1997).

Другой современной образовательной философией является **аффективно-эмоционально-волевая (лично-ориентированная) философия образования**, где центр тяжести переносится с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие ребенка (там же). С позиции данной образовательной философии главная задача образовательного процесса состоит в разностороннем развитии ребенка, подготовки его к самостоятельной школьной жизни. Еще в начале тридцатых годов XX в. Л.С. Выготский выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребёнка как на основную цель. Согласно его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а лишь средством развития учащегося. В дальнейшем идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.).

В результате пересмотра традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением, на первый план было выдвинуто становление ребёнка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности. Причем в процессе обучения происходит развитие не только психических познавательных процессов учащихся, но и развитие их личности.

Так, согласно принятой в 2002 г. Концепции модернизации, школа должна стать развивающей средой для учащихся. При этом ее важнейшими задачами становится формирование у школьников «гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда».

Вместе с тем, при сравнении двух образовательных философий, невольно возникают как минимум два вопроса. Во-первых, какая из данных позиций имеет больше преимуществ, а во-вторых,

насколько существенно различается характер учебной деятельности школьника при одной или другой образовательной парадигме.

Для педагогической психологии, прежде всего, наиболее значим ответ на второй вопрос, который, в свою очередь, можно получить, сравнивая характеристики и критерии успешности учебной деятельности в рамках той или иной образовательной парадигмы. Однако при таком сопоставлении обнаруживается, что критерии успешности учебной деятельности и в первом и во втором случае практически одинаковы. Причем важнейшим критерием является успеваемость. Следовательно, именно успеваемость школьника может рассматриваться в качестве системообразующего фактора современного школьного образования. Независимо от доминирующей в конкретном учебном общеобразовательном заведении педагогической парадигмы, критерием эффективности деятельности как учащегося, так и всего педагогического коллектива является успеваемость.

Таким образом, несмотря на то, что данная проблема рассматривается на протяжении многих десятилетий, школьная успеваемость остается не только актуальной, но и весьма перспективной для научных исследований проблем. Это обусловлено целым рядом причин и, прежде всего, тем, что изменение социально-экономических условий способствовало появлению новых факторов, влияющих на школьную успеваемость. Следовательно, можно говорить, о том, что психологические исследования, посвященные решению задач повышения школьной успеваемости являются не только актуальными, но с точки зрения педагогической практики весьма целесообразными.

Соответственно, выявление причин и исследование механизмов возникновения неуспеваемости; определение факторов, обуславливающих успешность / неуспешность обучения; определение роли индивидуально-психологических и личностных свойств, семейных отношений и отношений в школьном коллективе для успешной учебной деятельности конкретного ученика по-прежнему остаются актуальными направлениями психологических исследований. Однако осуществлять данные исследования необходимо с учетом современных социально-экономических факторов и тех изменений, которые произошли в школе.

Вместе с тем, школьную успеваемость, вероятно, следует рассматривать не только как показатель эффективности овладения учебной программой, но и как степень соответствия способностей ребенка требованиям существующих учебных программ. При этом степень соответствия, в свою очередь, определяется целым рядом факторов, которые могут быть разделены на объективные и субъек-

тивные. К числу субъективных факторов, обуславливающих успешность учебной деятельности большинство исследователей относят индивидуально-психологические и личностные особенности ребенка.

Несмотря на то, что проблема изучения индивидуально-психологических и личностных особенностей, а также их взаимосвязи с успешностью деятельности была поставлена классиками отечественной психологии: Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым, В.Н. Мясищевым и др., она не потеряла своей актуальности и практической значимости и по сей день. Так, новейшие педагогические технологии требуют от психологов и педагогов всё больших и больших знаний об индивидуальных особенностях школьников с различными интеллектуальными способностями. А внедрение программ повышенной сложности не может быть эффективным без учёта отдельных черт личности той категории детей, которой они адресованы.

Проблема изучения причин успешности и неуспешности учебной деятельности школьников, самым тесным образом связана с изучением факторов, оказывающих влияние на формирование умственных способностей школьников и с разработкой научно-обоснованных методов их выявления и оценки. Это обусловлено тем, что именно умственные способности ребенка в значительной степени определяют возможность овладения учебным материалом определенного уровня сложности.

В зарубежной литературе умственные способности часто отождествляются с интеллектом. Интеллект понимается как общая познавательная способность, как система познавательных процессов, определяющая способность человека к усвоению и использованию знаний и опыта, к разумному поведению в проблемных ситуациях.

В настоящее время не существует единого подхода к изучению способностей. Также как и не существует единой теории способностей. Известно, что способности – это достаточно устойчивые индивидуально-психологические качества личности, определяющие успешность обучения (в том числе и профессионального), овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками для выполнения конкретных задач, свойственных работе по соответствующей специальности.

Следует подчеркнуть, что к рассмотрению проблемы природы психологических способностей существует несколько подходов. Ряд ученых считают, что способности индивида являются наследственными образованиями, т. е. обусловленные генетическими особенностями организма. Другие – что способности формируются в процессе социального развития личности и в процессе обучения.

В отечественной психологии решение проблемы изучения способностей длительное время осуществлялось на основе отказа от понимания способностей как врожденных и неизменных характеристик человека и предвосхищении роли и значения деятельности. Однако данный подход имеет ряд существенных недостатков. Например, он не укладывается в рамки видов деятельности, требующих изначально от человека наличия необходимого уровня развития определенных природных (нейрофизиологических) характеристик. Более того, большинство простейших видов деятельности требуют от человека наличия у него определенных врожденных способностей. Например, способность различать членораздельную человеческую речь обусловлена, с одной стороны, возможностью воспринимать звуковые колебания определенной длины, с другой – преобразованием механических колебаний в нейрофизиологические импульсы с их смысловой интерпретацией.

Таким образом, наиболее целесообразным является подход к рассмотрению способностей с позиции взаимозначимости для успешной деятельности врожденных и приобретенных (выработанных в процессе деятельности) психологических качеств. Эффективность учебной деятельности школьника зависит как от генетически обусловленных качеств и свойств личности, так и от уровня знаний и навыков, приобретенных в процессе этой деятельности. Следовательно, школьная успеваемость может рассматриваться не только как критерий эффективности учебной деятельности, но и как критерий психофизиологического и личностного развития ребенка.

Вместе с тем, в последнее время появилось значительное число работ, в которых высказывается озабоченность низким уровнем интеллектуального развития современных школьников, снижением их психического и соматического здоровья, низкой школьной успеваемостью. По данным Госкомсанэпиднадзора России только 10 % выпускников общеобразовательной школы абсолютно здоровы, остальные имеют различные расстройства соматического и/или психологического характера. Число абсолютно психически здоровых школьников неуклонно снижается: в начальной школе таких детей 30 %, а в 9-х классах – только 16 %. Растет число детей с выраженными признаками нервно-психических нарушений. По данным разных исследователей (Э.М. Александровская, 1983; Н.Г. Лусканова, 1987; И.А. Коробейников, 1990; Л.В. Шибеева, 1996) в той или иной степени затруднения испытывают от 15 до 40 % учащихся начальных классов, при этом отмечается тенденция к дальнейшему увеличению их количества.

Поэтому многими исследователями поднимается вопрос о соответствии школьных учебных программ интеллектуальным возможностям современных детей. Данная проблема имеет как теоретические, так и практические аспекты. В качестве вопросов для теоретического осмысления следует назвать: 1) определение уровня знаний, которыми должен владеть среднестатистический выпускник общеобразовательной школы; 2) прогноз того, к каким последствиям может привести снижение или, наоборот, ужесточение требований учебных программ. Существует немало практических вопросов, требующих оперативного решения. Например, диагностика уровня интеллектуального развития школьника и определение степени его соответствия школьной программе. Актуальность решения данной задачи заключается в том, что, к сожалению, среди детей обучающихся в специальных общеобразовательных учреждениях в связи с задержкой психического развития достаточно много таких детей, которые по показателям оценочных тестов (см. исследования Н.В. Головешкиной, 2003 г.), практически не отличаются от средних показателей детей, обучающихся в обычной школе. Причем данный факт особенно характерен для учащихся младших классов. Таким образом, решение данного комплекса задач представляется также весьма значимым и перспективным направлением психологии.

Однако если решение данной проблемы следует отнести не только к отдаленным, но и стратегически важным задачам современной педагогики и психологии, то существуют задачи, которые следует решать постоянно. Так, негативные тенденции в развитии детей, наблюдаемые в последнее время, очень часто проявляются в целом комплексе личностных и поведенческих расстройств, обозначаются понятием «школьная дезадаптация». По мнению Кумариной Г.Ф. (2001), каждый факт школьной дезадаптации может означать лишь одно: «образовательное учреждение, конкретная школа, педагоги оказались не способными предоставить данному ребенку такие условия, которые позволили бы ему реализовать конституционное право на полноценное образование, не смогли обеспечить необходимое для его успешной адаптации качество школьной среды».

К сожалению, проблема школьной дезадаптации в последнее время стала чрезвычайно актуальной, поэтому рассмотрению этого вопроса посвящены многие исследования (Вильчинская Т.П. 2000, Коробейников И.А. 2002; Шибаева, 1996 и др.). Несмотря на пристальное внимание психологов и врачей к этой проблеме, число дезадаптированных в школе детей неуклонно растет (Кон И.С. 1999).

Определения школьной дезадаптации в научной литературе варьируются от «нарушения» приспособления, поведения, обучаемости ребенка (Каган, 1995; М.Ш. Вроно, 1984; В.В. Ковалев, 1979, 1985; Г.Ф. Кумарина, 2001; Н.В. Вострокнутов, 1995) до «несоответствия» школьного обучения особенностям ребенка (Н.М. Иовчук, 1995; А.А. Северный, 1995; И.А. Коробейников, 1991, 2002).

Н.В. Вострокнутов (1995) выделяет в школьной дезадаптации три компонента, являющиеся ее важной составной частью.

1. Когнитивный компонент – неуспешность в обучении по программам, соответствующим способностям ребенка.

2. Эмоционально-оценочный, личностный компонент – постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам и обучению в целом, к учителям.

3. Поведенческий компонент – систематически повторяющиеся нарушения поведения в школьном обучении и в школьной среде.

Все эти компоненты достаточно четко выражены при развитой форме школьной дезадаптации. Причем наличие признаков школьной дезадаптации свидетельствует о снижении темпов как интеллектуального, так и личностного развития в целом. Таким образом, проблема профилактики школьной дезадаптации сегодня является еще одной, чрезвычайно актуальной проблемой педагогической психологии. Как решать её? Что положить в основу научных поисков решения данной проблемы?

Вероятно, не будет ошибкой, если рассматривать школьную дезадаптацию, не как самостоятельный феномен, а как одну из проблем адаптации ребенка к условиям школьного обучения. С этой точки зрения явления школьной дезадаптации представляют собой осложнение процесса адаптации, вызванные или неэффективностью существующих у школьника механизмов адаптации, или их «поломкой» вследствие чрезвычайно завышенных требований со стороны образовательного процесса.

Понятие «адаптация» – одно из основных в научном исследовании живого организма, поскольку ее механизмы выработанные в процессе эволюции обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимизация функционирования систем организма и сбалансированность в системе «человек-среда» [4]. С этой точки зрения воздействие экстремальных факторов внешней среды на человека является лишь особенностью осуществления адаптационных процессов.

Современное представление об адаптации основывается на работах И.П. Павлова (1949), И.М. Сеченова (1952), П.К. Анохина

(1969), Г. Селье (1956) и др. Несмотря на существование многочисленных определений понятия адаптации, объективно существует несколько форм проявлений этого феномена, которые позволяют утверждать, что адаптация с одной стороны – это динамическое образование, непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды, а с другой – адаптация является свойством любой живой саморегулируемой системы, опосредующей ее устойчивость к условиям внешней среды (что предполагает наличие определенного уровня развития адаптационных способностей) (Баевский Р.М., 1969).

Поскольку адаптация является свойством любого живого организма, то данное свойство присуще и человеку. Однако человек это не просто живой организм, а прежде всего биосоциальная система и элемент социальной макросистемы. Поэтому при рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный (Платонов К.К., 1981), а также можно предположить что способность к адаптации является не только индивидуальным, но и личностным свойством. Данное утверждение определяет целесообразность осуществления психологических исследований, посвященных изучению адаптационных возможностей человека как важнейшего свойства личности.

Адаптация как динамическое образование тесно связана с функциональным состоянием организма (Баевский Р.М., Кемкин В.И., 1983), которое является характеристикой уровня функционирования систем организма в определенный период времени, отражающей особенности процесса адаптации и гомеостаза. Можно полагать, что по качественному признаку набор функциональных состояний у всех людей принципиально одинаков, поскольку задан генетически. Однако имеются существенные индивидуальные различия в выраженности и динамике одних и тех же состояний, что обусловлено особенностями деятельности механизмов регуляции, и в первую очередь, индивидуально-психологическими особенностями личности (Пунин А.П., 1959).

Исходя из вышеизложенного А.Г. Маклаковым были сформулированы следующие предположения:

1. Адаптация это не только процесс, но и свойство любой живой саморегулируемой системы, которое состоит в способности приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды. Уровень развития данного свойства определяет интервал изменения условий и характера деятельности в рамках которого возможна адаптация для конкретного индивида.

2. Адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность нормального функционирования организма и эффективной деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды.

3. Оценить адаптационные возможности личности можно через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и процесса адаптации. И чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней среды к которым индивид может приспособиться. Данные психологические особенности личности взаимосвязаны и составляют одну из интегральных характеристик психического развития личности – личностный адаптационный потенциал. Показатели личностного адаптационного потенциала содержат информацию о соответствии или несоответствии психологических характеристик личности общепринятым нормам.

4. Личностный адаптационный потенциал не только содержит информацию о степени соответствия психического состояния общепринятым нормам, но и позволяет дифференцировать людей по степени устойчивости к воздействию психоэмоциональных стрессоров, что позволяет с определенной степенью успешности решать задачи прогнозирования эффективности деятельности.

Сформулированная около десяти лет назад концепция адаптационного потенциала получила поддержку среди отечественных психологов и широко используется на практике при решении задач психологического обеспечения профессиональной деятельности. Однако данная концепция имеет большое значение и для решения актуальных проблем педагогической психологии.

Так, анализ научной литературы и результатов экспериментальных исследований позволяют высказать предположение о том, что личностный адаптационный потенциал, как интегральная характеристика психического развития формируется в процессе онтогенеза человека на основе генетически обусловленных индивидуальных характеристик. Имеющиеся в настоящее время экспериментальные данные позволяют утверждать, что максимального уровня развития личностный адаптационный потенциал, как личностная характеристика достигает в возрасте 19–25 лет, а затем сохраняется до 35–40 лет с последующим снижением. Хотя возрастная динамика уров-

ня развития личностного адаптационного потенциала может иметь индивидуальную обусловленность. Тем не менее, в диссертационном исследовании, выполненным доцентом кафедры общей и прикладной психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина В.В. Константиновым (1996), было установлено, что у подростков в возрасте 13–14 лет эта характеристика уже сформирована, что позволяет дифференцировать подростков по степени развития личностного адаптационного потенциала.

Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что адаптационный потенциал личности развивается. В том числе его развитие происходит и в школьные годы. Более того, имеющиеся в настоящее время данные позволяют утверждать, что уровень развития адаптационных характеристик личности школьника непосредственно отражаются на эффективности его адаптации к условиям школьного обучения. При этом следует отметить, что в большинстве исследований, посвященных изучению адаптационного потенциала личности, отмечается отсутствие прямой зависимости данной интегральной характеристики психического развития с уровнем интеллектуального развития.

Невольно привлекает внимание определенная логическая связь результатов психологических исследований, посвященных изучению адаптационного потенциала личности, и тех двух педагогических парадигм, характерных для современной школы, о которых было сказано выше.

Согласно одной парадигме, упор в образовании следует делать на приобретение знаний и развитие интеллектуальных способностей. С позиции другой парадигмы, основной упор в школьном образовании следует делать на развитие личности ребенка. При этом следует отметить, что именно второй подход приобретает в современной педагогике все большую популярность и поддержку государства. Вместе с тем, вполне вероятно, что всестороннее развитие школьника, о котором говорят педагоги, и на что планируется в ближайшем будущем сделать основной упор в системе школьного образования, с точки зрения психологии есть ни что иное, как развитие адаптационного потенциала личности. Таким образом, исследования в этой области, выявление факторов, механизмов и закономерностей его формирования представляют чрезвычайно актуальное направление в педагогической психологии.

К сожалению, в настоящее время описать в полной мере и охарактеризовать факторы влияющие на формирование личностного адаптационного потенциала, пока, не представляется возможным, хотя изучение данной проблемы уже начато в диссертационных ис-

следованиях преподавателей факультета психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина И.А. Королевой и Н.В. Головешкиной.

Так, в диссертационном исследовании И.А. Королевой посвященного изучению особенностей развития адаптационных способностей у детей младшего школьного возраста было установлено, что существует связь между динамикой развития адаптационных способностей школьников младших классов и уровнем развития адаптационного потенциала личности учителей, которые их обучают.

В свою очередь в диссертационном исследовании Н.В. Головешкиной, посвященном изучению особенностей развития адаптационных способностей у детей с ЗПР было установлено, что наиболее существенные различия между детьми с ЗПР и детьми, обучающимися в младших классах обычной школы, связаны не с уровнем развития интеллектуальной сферы, а, прежде всего, с развитием возможностей личности в социальной адаптации.

Самостоятельной проблемой является изучение роли личностного адаптационного потенциала для эффективности обучения. Так, психологическое обследование студентов разных факультетов ЛГУ им. А.С. Пушкина показало, что существует определенная связь между уровнем развития ЛАП и успешностью обучения в вузе. Причем эта взаимосвязь наиболее значима для студентов первого и второго курсов. Взаимосвязь ЛАП и успешности учебной деятельности была обнаружена и в диссертационных исследованиях преподавателей Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина Г.Ю. Авдиенко и И.В. Федоткиной.

Следует отметить, что в последнее время в связи с расширением направлений в решении задач реформирования системы образования проблема психологического изучения личностного адаптационного потенциала приобретает еще большую актуальность. Так, как показывают результаты диссертационного исследования соискателя ЛГУ им. А.С. Пушкина Кузнецовой Е.Н., посвященного изучению психологических проблем профильной школы, личностный адаптационный потенциал является одним из наиболее значимых факторов успешного обучения старшеклассников в школах подобного типа.

К сожалению, в настоящее время нет работ, в которых рассматривалась бы роль семьи и ближайшего социального окружения для развития адаптационного потенциала личности. Не вызывает сомнения, что семья и ближайшее социальное окружение играют весьма существенную роль в развитии адаптационных возможностей человека, как и в целом в развитии его личности. Данный аспект еще предстоит детально исследовать.

Таким образом, учитывая современные тенденции развития школьного образования, выражающиеся, прежде всего, в переориентации на всестороннее развитие личности молодых людей, исследования в области изучения адаптационного потенциала личности представляются чрезвычайно перспективными, как для решения задач снижения школьной неуспеваемости, так и для профилактики школьной дезадаптации и обеспечения поступательного развития личности. Тем более, что традиционные подходы к изучению этих проблем сегодня уже не обеспечивают их удовлетворительное решение на практике. Кроме этого, исследования, посвященные изучению адаптационного потенциала личности, имеют весьма большое значение для осуществления основных направлений реформы школьного образования на практике в виде создания, так называемых «адаптивных школ».

Адаптивная школа – это массовая общеобразовательная школа, где есть место каждому ребенку вне зависимости от его индивидуальных психофизиологических особенностей, способностей и склонностей. Это школа быстрого и гибкого реагирования на стремительно изменяющуюся социально-педагогическую ситуацию. Это школа разноуровневая и многопрофильная, включающая в себя весь спектр классов: от компенсирующего обучения до лицейских и гимназических. Таким образом, адаптивная школа – это школа со смешанным контингентом учащихся, где учатся одаренные и обычные дети, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Такая школа стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды. Главным итогом такой двухсторонней деятельности школы является адаптация детей и юношества к быстро меняющимся условиям. При этом основное внимание в образовательном процессе такой школы уделяется физическому, психическому и нравственному здоровью учащихся. Учебно-воспитательный процесс организуется таким образом, чтобы максимально снизить перегрузку учащихся, избежать неврозов, обеспечить своевременную диагностику и коррекцию, систематическую медико-психологическую помощь непосредственно в школе.

Таким образом, адаптивная школа – это массовая общеобразовательная школа ближайшего будущего. Идеальным вариантом для организации адаптивной школы является объединение в одном комплексе детского сада, начальной школы и средней школы. Именно такое объединение позволяет обеспечить поступательное развитие школьника. Уже сегодня существуют попытки создания по-

добных школ, но само по себе механическое объединение отдельных образовательных учреждений в единый комплекс не сможет принести желаемого эффекта без соответствующего методического обеспечения, без проведения систематических и целенаправленных научных исследований. Причем значительное место в осуществлении научных поисков отводится психологии. Соответственно разработка психологических основ организации учебно-воспитательного процесса в адаптивной школе, является еще одним весьма перспективным направлением педагогической психологии.

В заключении следует отметить, что сегодня в системе общего образования возникла ситуация, которая объективно способствует активизации психологических исследований в педагогике. Изложенные в данной статье перспективные направления исследований в области педагогической психологии, конечно, не исчерпывают весь перечень наиболее значимых для педагогической практики психологических проблем. Акцентирование внимание на перечисленных выше направлениях научных поисков обусловлено их интегративным характером. Любое из рассмотренных направлений включает в себя целый ряд конкретных проблем, решение которых имеет самостоятельное практическое значение.

Список литературы

1. Авдиенко Г.Ю. Особенности индивидуально-психологического и личностного развития подростков, обучающихся в военных общеобразовательных учебных заведениях в период социально-экономических преобразований: автореф. канд. дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2002.
2. Александровская Э.М. Критерии социально-психологической адаптации детей к школе // Проблемы адаптации в гигиене детей и подростков / под ред. Г.Н. Сердюковой, С.М. Громбаха. – М., 1983.
3. Анохин П.К. Системная организация физиологических функций. – М., 1969.
4. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. – М.: Медицина, 1979.
5. Вильчинская Т.П. Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста. – М.: Московский открытый соц. ун-т, 2000.
6. Головешкина Н.В. Особенности адаптационных характеристик детей с ЗПР на разных этапах школьного обучения: автореф. канд. дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2003.
7. Кемкин В.И. Категория «состояние» в научном понимании. – М.: Высшая школа, 1983.
8. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002.
9. Королева И.А. Особенности развития адаптационных способностей Учащихся начальных классов: автореф. канд. дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2003.

10. Кон И.С. Социологическая психология. – М.: Московский психолого-социальный университет; Воронеж: МОДЭК, 1999.
11. Константинов В.В. Профессиональный психологический отбор в суворовские военные училища и кадетские корпуса Российской Федерации: автореф. канд. дис. ... психол. наук, 1998.
12. Кузнецова Е.Н. Особенности адаптации старшеклассников к условиям обучения в профильной школе: автореф. канд. дис. ... психол. наук. 2010. – 24 с.
13. Кумарина Г.Ф. Новое направление в педагогической науке и практике // Начальная школа. – 2001. – №12. – С. 52–55.
14. Лусканова Н.Г. Социально-психологические факторы риска школьной дезадаптации у учащихся начальных классов// Психофизиологическое развитие и состояние психического здоровья детей и подростков. – М.: МЗ СССР, 1987.
15. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: автореф. дис. ... док. психол. наук. – СПб., – 1996. – 37 с.
16. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000.
17. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – М., 1949.
18. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1981.
19. Пунин А.П. Очерки психологии спорта. – М.: Ф. И С., 1959. – 308 с.
20. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М.: Медицина, 1956. – 254 с.
21. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: АМН СССР. – 1952. – Т 1.– 533 с.
22. Теоретические основы процесса обучения / под ред. В.В. Краевского и И.Я. Лернера. – М., 1989.
23. Федоткина И.В. Динамика личностных изменений в процессе военно-профессионального обучения в высшем военном учебном заведении: автореф. канд. дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: ЛГОУ, 2000.
24. Философия образования для XXI века. – М., 1992.
25. Шibaева Л.В. Программа психологической реабилитации школьников. – М.: Роспедагенство, 1996. – 163 с.
26. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
27. Power I. Philosophy of Educathion. New Jeney, 1982.

Л. М. Кобрин

**Некоторые проблемы исследований личности людей
с нарушениями развития
(на материале начального этапа эксперимента)**

Статья посвящена проблеме поиска путей полноценной социализации лиц с нарушениями развития. В центре внимания автора – особенности личностного развития инвалидов, которые должны быть учтены при разработке программ специального основного и профессионального образования. Обсуждаются пути исследований особенностей взрослой личности с ограниченными возможностями здоровья и личностных особенностей детей с отклонениями в развитии.

The article is devoted to the problem of finding the ways of real socialization of persons with the developmental disorders. The author focuses on the specific features of the personal development of people with disabilities, which must be considered when developing programs for special basic and vocational education. The article also discusses the ways of analyzing the features of an adult person with disabilities, and individual characteristics of children with developmental disabilities.

Ключевые слова: проблемы личностного развития, лица с нарушениями развития, специальное образование, дети с отклонениями в развитии.

Key words: personal development issues, people with developmental disorders, special education, children with developmental disabilities

До настоящего времени вопрос полноценного и полноправного участия лиц с ограниченными возможностями здоровья в социально-культурной жизни общества остается открытым. Надо сказать, что наиболее острыми в этой связи являются вопросы образования, общения, социальной адаптации, а значит и трудоустройства, от которого зависит возможность самообеспечения и социальной востребованности. Опираясь на данную проблематику, мы пытаемся определить наиболее возможные пути поиска ответов и решений задач, связанных с социализацией лиц с ограниченными возможностями здоровья, под которой мы понимаем решение образовательных задач в части содержания и условий как общего, так и профессионального образования, так и следующих за этим задач трудоустройства и, по возможности, полноценного и полноправного участия во всех сферах общественной жизни.

Исходя из требований современной жизни в России и проблем интегрированного обучения, которые затрагивают интересы и по-

требности самих учащихся со специальными нуждами и их родителей, возникает необходимость существенного обновления форм и содержания обучения. Разработка новой идеологии в сфере специального образования обуславливает, в том числе, актуальность создания стандарта образования для детей с проблемами в развитии (Н.Н. Малофеев)

В контексте данных вопросов и задач, стоящих перед специальным образованием, необходимо уточнить, на наш взгляд, наиболее существенные моменты, предваряющие образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Один из них, это вопрос определительных контентов особенностей развития, личности и адаптационных возможностей этой категории лиц и образовательного процесса в целом.

Обзор научной литературы приводит к логическому анализу обоснования используемой современными специалистами терминологии, обозначающей особую проблематику и состояние изучаемых детей и являющейся наиболее остроугольной проблемой анализа особенностей развития в силу отсутствия инструментария для изучения личности, например, взрослых лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Существует большой список терминов, призванных обозначить единую позицию авторов в отношении к детям данной категории: «дети с проблемами в развитии», «дети с особыми нуждами», «дети с нарушениями развития», «с особыми образовательными потребностями» и т. д. Сегодня принят термин, на наш взгляд, менее всего соответствующий обозначаемой категории: дети (лица) с ограниченными возможностями здоровья. Что здесь понимать под «ограниченными возможностями здоровья»? И не станут ли, исходя из логики определения, все дети детьми такой категории? Тогда как еще Лев Семенович Выготский призывал нас поверить, что биологическая составляющая аномального развития не будет иметь важного значения при создании благоприятных условий развития, создания «обходных путей» для исправления «социального вывиха», или недопущения его.

Наиболее точную и емкую дефиницию сущности нарушенного развития в современной специальной психологии дают Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. С точки зрения авторов, любое отклонение отдельной функции или системы психических функций от программы развития вне зависимости от знака этого изменения (опережение или запаздывание), выходящее за пределы социально-психологического норматива, определяемого для данной образовательной, социокультурной или этнической ситуации и данного возраста ребенка,

следует рассматривать как отклоняющееся развитие данной функции или системы психических функций. Ребенок, демонстрирующий подобные феномены, должен быть отнесен к категории детей с отклонениями в развитии¹. Однако интересным представляется комментарий В.М. Сорокина, обращающего внимание на особенность определения – большой его объем, что свидетельствует о сложности изучаемого объекта. В.М. Сорокин отмечает, что весьма ценно для данного исследования, что в определении описывается и обозначается среднестатистическая тенденция того, как протекает развитие у большинства детей данной категории.

В этой связи В.М. Сорокин, с чем мы вполне согласны, ибо это не только не противоречит, но и согласуется с позицией Л.С. Выготского, уточняет определение, обозначая отклоняющееся развитие как обычное, протекающее в необычных (неблагоприятных) условиях, патогенная сила которых превосходит компенсаторные возможности индивида, не нарушая при этом целостности психики, модифицируя лишь уровень её опосредованности. Вследствие этого относительно устойчиво изменяются параметры и стороны микрогенеза (когнитивные, эмоциональные, регуляторные), что приводит к трансформациям в процессе возрастного развития. Это, прежде всего, проявляется в замедлении процесса социализации, то есть в усвоении культурно-исторического опыта. Именно поэтому дети с признаками нарушенного развития нуждаются в специальной медико-социальной и психолого-педагогической помощи (В.М. Сорокин).

При этом использование данного определения феномена нарушенного развития не предполагает отнесение его к категории патологии, так как в случаях дизонтогенеза изменения касаются формально-динамической стороны процесса психического развития. В.М. Сорокин считает содержательно-сущностную сторону психических явлений (отражательную природу психики) и последовательность их формирования принципиально неизменной. Необходимо отметить, что для нас оптимальным является определение сущности нарушенного развития у детей, имеющих уровень психофизического и речевого развития близкий к нормальному – дети с отклонениями в развитии. Данное определение является приемлемым и принятым широкой общественностью в силу своей гуманности и соблюдения в нем морально-этических норм отношения к детской инвалидности. Это определение является рабочим, позволяющими разработать на его основе критерии нарушенного развития, в основу которых будут положены идеи отсутствия жесткой границы между

¹ Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. – М., 2000. – С. 19.

нормальным и нарушенным развитием, (континуума), так как данная граница является подвижной; и идеи многоуровневого подхода в оценке характера развития. Подобная позиция, на которую мы опираемся, позволит разработать критерии дифференцированного изучения детей; определить и сформировать отношение к проблеме изучения личности отдельных категорий детей специалистами по теории и практике общего и специального образования; увидеть и обосновать направления, методы и средства изучения их развития; создать, при условии сотрудничества с ПМПК диагностический инструментарий, позволяющий обеспечить адекватное описание особенностей личности лиц с различными отклонениями в развитии, а на поздних этапах – определить пути социализации, опираясь на особенности и возможности личности.

Опираясь на вышесказанное, мы делаем попытку исследовать особенности взрослой личности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Для достижения цели эксперимента необходимо обобщить результаты диагностического этапа и составить подробную психолого-педагогическую характеристику разных категорий детей и взрослых с нарушениями различных анализаторных систем, участвующих в исследовании.

В соответствии с принципом комплексного подхода, психолого-педагогическая характеристика составляется на основе данных комплексного обследования. Для создания в дальнейшем благоприятных условий для социализации человека с различными нарушениями анализаторных систем, а также для возможности учета особенностей его жизнедеятельности, изучать личность считаем необходимо в соответствии с принципом комплексного и системного подходов.

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что в характеристике контингента выделяются как общие, так и специфические признаки развития. Феноменологическое изучение и описание разных категорий детей с отклонениями в развитии позволяет утверждать, что общих закономерностей у всех групп аномальных детей больше, чем специфических.

В отечественной специальной психологии последовательно и доказательно идею общности развития в норме и патологии отстаивал психиатр Г.Я. Трошин.

Идея общности законов нормы и патологии является ключевой в клинко-психологических исследованиях Л.С. Выготского и В.И. Лубовского.

К общим закономерностям развития психики ребенка с отклонениями в развитии, как и нормально развивающихся детей относятся:

- стадильность и последовательность развития психических процессов;
- сензитивные периоды в формировании психических функций; последовательное развитие психических процессов;
- роль ведущей деятельности в психическом развитии и развитии личности;
- главенствующая роль речи в формировании высших психических процессов;
- ведущая роль обучения в развитии психики.

Первичные результаты экспериментального исследования позволяют определить необходимость создания такого инструментария для изучения личности детей с различными нарушениями анализаторных систем, которые позволяют дифференцированно изучить и подробно описать особенности развития личности и пути её формирования в специальных условиях, учитывающих коррекционно-развивающий аспект и преодолевающих в реальной педагогической практике общие отклонения в развитии, присущие разным категориям детей.

Это предположение обосновано и раскрыто Ю.Л. Нуллером (1979) и В.М. Сорокиным (2003) и подтверждается нашими экспериментальными данными.

Наиболее общей чертой всех форм дизонтогенеза является замедление темпа возрастного развития, изменение сроков перехода от одной фазы к другой. Замедление может иметь устойчивый или переменный характер, может затрагивать отдельные стороны психики или развитие психики в целом.

Следующей общей чертой является то, что при разных типах отклонений в развитии замедляется скорость восприятия, приема и переработки поступающей информации; объема воспринимаемой сенсорной информации.

По данным Ю.Л. Нуллера, В.М. Сорокина и по результатам нашего эксперимента отмечается общее снижение психической активности, при этом страдает познавательная активность, что становится причиной сужения запаса знаний и представлений детей об окружающем мире и о себе.

Анализ психолого-педагогической характеристики детей позволяет отметить диспропорциональность между направленной и спонтанной сторонами развития.

Следующей общей закономерностью необходимо назвать недоразвитие всех или некоторых форм предметной деятельности,

причинами которого выступают незрелость мотивационной сферы, процессов целеполагания и планирования деятельности, несовершенство отдельных операций деятельности, недостаток контроля за операциональной стороной.

У всех категорий детей с отклонениями в развитии отмечается недоразвитие моторной сферы, проявляющееся по-разному и сужающее представления ребенка об окружающем мире.

Нарушение речевой деятельности, разных сторон речи – специфическая закономерность развития детей с отклонениями, свойственная всем категориям детей. С нарушениями речевой деятельности связана общая черта, характерная для разных типов отклоняющегося развития – это недостатки словесного опосредования поведения и психической деятельности в целом.

Изучение и обобщение экспериментальных данных показали, что все типы нарушенного развития включают разнообразные затруднения в сфере общения, что приводит к обеднению у детей социального опыта, а с другой стороны – оказывает влияние на темпы формирования высших психических функций.

По данным экспериментального исследования оказывается, что распространенной особенностью, характеризующей различные варианты отклонений, является деформация социальной ситуации развития, системы отношений ребенка с ближайшим окружением (семьей, сверстниками, соседями). В этой связи очевидной является острота и актуальность проблемы развития условий образования и дальнейшей социализации лиц с так называемыми ограниченными возможностями здоровья, для их полноценного развития. Наиболее же необходимым считаем изучение личности данной категории детей и взрослых для определения как особенностей, так и возможностей, а, значит, и путей развития.

Проблема развития личности аномального ребенка сегодня связана с общемировыми тенденциями интеграции (инклюзии) детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в общество на равных правах, их трудоустройства, т. е. социализации средствами трудовой деятельности. Без осуществления социально значимой трудовой деятельности, позволяющей личности быть самообеспеченной и чувствовать себя востребованной, невозможна социализация.

Сегодня теории личности лиц с ограниченными возможностями здоровья представлены учением Л.С. Выготского, который анализируя вклад Пиаже, подчеркивал важность собственной активности субъекта (в том числе, социальной) для полноценного развития. Сегодня на данном этапе развития коррекционной педагогики мы мо-

жем с уверенностью сказать, что активность ребенка с ограниченными возможностями здоровья имеет некоторые ограничения, связанные с особенностями его развития.

Надо ли говорить об условиях развития (как социальном факторе) и биологических причинах развития, влияющих на закрепление аномалии в структуре личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, не получающего специальной помощи или получающего её в недостаточном для полноценного развития объеме?

Что можно считать достаточным для ребенка с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата?

Говоря о структуре дефекта, Л.С. Выготский подчеркивал: «... чем дальше звено от первичного поражения, тем меньше степень влияния первичного поражения», ставя в пример личность аномального ребенка, социализированную средствами специального образования, при условии сохранного интеллекта.

Вопросов здесь сегодня больше, чем ответов. Что учитывая специфическую социально-экономическую среду, технический прогресс и особенности развития интеллекта современного сохранного ребенка, мы можем понимать под сохранным интеллектом у ребенка с нарушением развития (нарушением слухового, зрительного, моторного и иного анализатора), обучающегося в специальной школе в специальных условиях.

Достаточной ли мерой для полноценного развития личности глухого, слепого и т. п. будет качественное выполнение данных условий, или требуется большее?

Согласно той же теории Льва Семеновича Выготского, познание мира ребенком, а значит, и развитие его интеллектуальных структур, связано с использованием знаков и знаковых систем, перестраивающих психику на опосредованный характер.

Сегодня необходима серьезная исследовательская работа, подтверждающая данное положение применительно к аномальному развитию, ибо определенные особенности (нарушения речи, слуха, зрения, моторного развития, приводящие к дефицитарному состоянию, к нарушению как развития функций, так и межфункционального взаимодействия) не позволяют сегодня не просто использовать современные так называемые знаковые системы, а и воспринимать и понимать их. По данным многих исследователей в области психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, и по нашему личному наблюдению в процессе многолетней практики, известно, что особенности развития мышления разных категорий детей с нарушением развития таковы, что не позволяют перейти с наглядно-действенного уровня на более высокий, не приводят к

формированию образов, и т. п., а если приводят, то последние быстро утрачиваются; а развитие эмоционально-волевой сферы остается на уровне, не позволяющем говорить о развитии высших эмоций и чувств (чувства долга, ответственности, верности, совести и т.п.), а также принципиально иное развитие межличностных отношений, имеющих ситуативную основу, так о каком личностном развитии, например, в плане направленности и целостности может идти речь?

А.В. Петровский считает, что взгляды Л.С. Выготского вплотную подводят к пониманию личности как особой формы организации взаимной активности индивидов, где реальное бытие органически связано с идеальным бытием других индивидов в нем.

И здесь выявляется еще одна проблема развития личности аномального ребенка, ибо организация взаимной активности возможна при создании специальных (коррекционных) условий взаимодействия, с учетом условий реального бытия, являющегося также аномальным в условиях особых социальных отношений.

Развитие дизонтогении рассматривается в дефектологии с точки зрения биосоциальной природы человека, однако, до сих пор не разрешен спор, биологическую ли природу имеет тот или иной дефект, или нарушения развития, полученные в ходе влияния экзогенных факторов, являются более социальными, нежели биологическими. В то же время, вопрос, что является причиной успешной компенсации дефекта – социальные условия, или наследственные силы – также остается открытым. В этой связи необходимо изучать биологическую и социальную стороны развития личности с дефектом в создавшихся современных условиях, которые мы пытаемся сделать равными для всех.

Обобщая многообразие взглядов на природу и механизмы личностного развития, Александр Григорьевич Асмолов выделяет некоторые общие моменты:

- личность – это особое качество или характеристика человека, которое приобретает индивидом в обществе, в совокупности тех общественных по своей природе отношений, в которые он включается. Если рассматривать индивида в контексте его нарушенного развития, то очевидными становятся особенности его отношений, обусловленные аномалией, требующие специального (коррекционного) подхода. Если индивидом рождаются, то личностью становятся. Личностью с особенностями становится индивид с нарушением развития;

- А.Г. Асмолов пишет, что личность характеризует человека со стороны его общественных связей и отношений, т. е. взаимосвязан

с другими людьми. А.Н. Леонтьев называл личность «сверхчувственным образованием», так как эти связи и отношения с другими людьми составляют особую реальность, недоступную непосредственному восприятию. Следовательно, понятие личности в психологии обозначает особый способ существования человека – существование его как члена общества, как представителя определенной социальной группы. Индивид, имеющий нарушения развития, несомненно, становится членом общества, представителем определенной социальной группы, но какой? Группы лиц, объединенных нозологическим признаком или полноправным членом общества? Ответ на вопрос лежит в проблеме специального образования, интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного обучения. Если ребенок интегрирован с детства, то он и есть представитель определенной социальной группы – полноправный и полноценный член общества (коллектива сверстников, коллег и т. п.). Если он выпускник специального интерната, вернувшийся в семью, когда он не сирота, или сирота, переведенный в интернат системы социального обеспечения. То, какого коллектива он член, и какова данная социальная группа? И тогда логичным становится вопрос: какова личность?

- по данным Александра Григорьевича Асмолова, сущность личности заключается в способности человека действовать свободно, самостоятельно и ответственно. Личностное поведение – это поведение по собственному свободному выбору. Зная развитие лиц с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, психическим недоразвитием и т. п. мы ответственно заявляем о неимеющейся возможности свободного выбора представителей данных категорий;

- и, наконец, пишет А.Г. Асмолов, что личность – это не раз и навсегда сформированное качество, а постоянно развивающееся. Если, опять-таки, говорить о лицах с ограниченными возможностями здоровья, то в настоящих социально-экономических условиях, условиях системы специального образования и социального обеспечения, процесс постоянного развития приобретает также свою, особую специфику, давая иной результат по сравнению с результатом развития личности человека, имеющего свободный выбор, становящегося полноправным членом социальной группы и так далее.

Индивидуальность (от лат. *individuum* – неделимое) – высший уровень интеграции человека по отношению к индивидуному и личностному уровням. Индивидуальность одновременно фиксирует своеобразие и неповторимость человека. Развитие индивидуальности – это жизненный путь человека (А.Г. Асмолов). Исходя из этого необходимо сказать и о таком мало изученном вопросе специальной

психологии, как самосознание личности с ограниченными возможностями здоровья.

А.Г. Асмолов показывает нам, что самосознание личности – это осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. В основе самосознания, говорит А.Г. Асмолов, лежит способность человека отличать себя от своей собственной жизнедеятельности, возникающая в общении при формировании первичных способов человеческого бытия. Взаимодействуя и общаясь с людьми, человек выделяет сам себя из окружающей среды, ощущает себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, выступает для самого себя как «Я». Субъективное переживание собственного «Я» выражается в том, что человек понимает свою тождественность самому себе в настоящем, прошлом и будущем. В проблематике изучения личности человека с ограниченными возможностями здоровья нет, на сегодняшний день исследований, содержащих описание особенностей самосознания лиц, имеющих различные нарушения психофизического развития, за исключением, пожалуй, только работ Никольской И.М. и Грановской Н.М., рассмотревшими проблемы психологической защиты у детей, в том числе, её связь с типологическими свойствами ребенка. Говоря же о самосознании личности человека с ограниченными возможностями здоровья, можно иметь ввиду самосознание, искаженное нарушением развития по сравнению с общепринятой «нормой» Личность же взрослого человека, прибревшего нарушение какой либо аналитической системы во взрослом возрасте, изменяется под влиянием изменения самосознания в ситуации инвалидизации, изменения «я концепции», а значит, адаптируется для жизни в новых обстоятельствах, объясняя себе факт произошедшего в условиях переоценки ценностей.

Заканчивая, хочется сказать и о такой составляющей личности, как самооценка, изучение которой сегодня является также необходимым в связи с изучением личности с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день коррекционная педагогика не имеет инструментария, адекватно оценивающего самооценку, так как нарушения речевого опосредования действий мешают воспринимать вербальную информацию адекватно. Кроме того, невозможно говорить о самооценке аномальной личности, как о заниженной или завышенной, а только как о совершенно иной, когда вообще некорректно говорить о самооценке как таковой, ибо идентификация личности практически не сформирована.

Мы напоминаем, что настоящие данные получены на начальном этапе экспериментальной работы с взрослыми людьми, имеющими различные нарушения психофизического развития, поэтому, могут уточняться в дальнейшем, а значит, требуют дальнейшего осмысления, подтверждения и анализа.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988 – 305 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собр. соч. Т. II. – М.: Педагогика, 1962.
4. Выготский Л.С. Проблемы эмоций // Вопросы психологии. – 1958. – № 3.
5. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. – М.: Изд-во эксп. дефект. ин-та, 1936.
6. Дети с временными задержками развития / под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика.
7. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка // Вопр. психологии. – 1974.
8. Коломинский Н.А. Развитие личности учащегося вспомогательной школы. – Киев: Радянська школа, 1978.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983.
10. Ляпидевский С.С., Шостак Б.И. Клиника олигофрении. – М.: Просвещение, 1973.
11. Малофеев Н.Н. Современное понятие «интеграция»: термин и смысл. Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития: тез. – СПб.: Образование, 1995. – С. 41–43.
12. Малофеев Н.Н. Социокультурные основы интеграции детей с особыми нуждами: опасность копирования западных моделей // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: материалы междунар. семинара – СПб.: Образование, 1996.
13. Малофеев Н.Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции // Интегративные тенденции современного специального образования. – М.: Полиграф-сервис, 2003.
14. Нуллер Ю.Л., Михаленко П.Н. Аффективные психозы. – Л.: Медицина, 1988. – 264 с.
15. Нуллер Ю.Л. Новая парадигма в психиатрии: Понятие регистров // Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева. – 1993. – № 1. – С. 29–38.
16. Певзнер М.С., Лубовский М.И. Динамика развития детей-олигофренов – М.: Изд-во АПН, 1963.
17. Сорокин В.М. Специальная психология. – СПб.: Речь, 2003. – 216 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз.
19. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого ребёнка. – 2-изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1979.

О прошлом и будущем российской советской психологии

В статье рассматриваются актуальные проблемы изучения истории советской психологии. Проанализированы особенности восприятия результатов историко-психологических исследований научным сообществом психологов. Показано, что в связи с приходом в психологическую науку нового поколения, имеющего книжные знания о советской психологии, возрастает опасность мифологизации ее прошлого. Описаны методологические альтернативы, возникающие при изучении истории советской психологии. На примере исследования особенностей формирования образа советской психологии у зарубежных психологов в 60-е годы продемонстрированы преимущества таких методологических средств как диахронический анализ и принцип субъектности.

The article deals with the most important problems of studying the history of Soviet psychology nowadays. The main features of perception of the results of research in history of psychology by professional community of psychologists have been analyzed. It is shown that because of the arrival of a new generation of psychological science which has book-learning knowledge of Soviet psychology, danger of mythologizing (mythmaking) of history of psychology is increasing. The methodological alternatives that arise in studying the history of Soviet psychology have been described. On the example of studies of the representations of the Soviet psychology by foreign psychologists in the 60th years the benefits of such methodological tools as a diachronic analysis and the principle of subjectivity have been demonstrated.

Ключевые слова: методология истории психологии, советская психология, образ советской психологии, диахронический анализ, принцип субъектности, восприятие советской психологии зарубежными учеными

Key words: soviet psychology, the History of Psychology, methodological alternatives, the diachronic analysis, the principle of subjectivity, representations of the Soviet psychology by foreign scientists.

«Все мы вышли из гоголевской «Шинели», – повторил однажды неточный перевод высказывания французского критика Эжена Вогюэ Ф.М. Достоевский. Несоответствие оригиналу не помешало этим словам стать в России крылатыми, передающими общность образования, языка, мировоззрения. Перефразируя их, чтобы выразить сходную мысль применительно к развитию психологии в нашей стране, можно сказать, что все мы, современные российские психологи, вышли из советской психологии. И эта всеобщая причастность, по-видимому, является причиной трудностей, возникающих при современных попытках ее анализа.

Советский Союз распался немногим менее тридцати лет назад. Тогда же утратила право называться советской и отечественная психология. Она возникла (как возможность особого пути развития) одновременно с СССР и прекратила свое существование вместе с ним около тридцати лет назад, уйдя, казалось бы, в прошлое.

Однако по отношению к советской психологии весьма уместно использовать идею специалиста в области истории политической мысли М. Оукшотта, который считает, что при историческом анализе следует иметь в виду наличие не одного, а трех «прошлых». Первое прошлое присутствует в настоящем, является его составной частью. Все, чем мы пользуемся сегодня, создано в прошлом. Это – «практическое» или «прагматическое» прошлое. Если же продукты человеческой деятельности воспринимаются как созданные в прошлом, дистанцируемые от настоящего, это – второе, «зафиксированное» прошлое. Третье прошлое выстраивается в человеческом сознании на основе второго, сохранившегося прошлого. Это – «сконструированное» прошлое. Оно существует лишь в воображении [30].

Интерпретируя идею М. Оукшотта, современные исследователи отмечают, что первое прошлое фактически не воспринимается как прошлое, поскольку является частью настоящего. Второе прошлое можно по сути свести к тому, что называют «источниками». Третье прошлое – это воссозданный на основе источников «образ прошлого» [12].

При современных попытках изучения истории советской психологии одна из существенных трудностей состоит в том, чтобы первое прошлое (вросшие в современное психологическое знание идеи, подходы, теории советского периода) воспринять как второе (как совокупность текстов, материалов, фактов, подлежащих историческому изучению), сменить позицию «внутри знания» на рефлексивную, внешнюю по отношению к нему. Однако, в силу масштабности и панорамности объекта изучения, оказывается, что легче заявить о рефлексивной позиции, чем удержать и осуществить ее. Доступность первого прошлого и его привычность порождают иллюзию легкости перехода, прыжка прямо от него к третьему прошлому, минуя, подчас неосознанно, прошлое номер два. Для советской психологии это означает опасность подмены ее истории мифологией.

В настоящее время, в связи со сменой поколений в отечественной психологии, в науку пришли молодые исследователи, сознательная жизнь которых проходила в постсоветское время. Их знание советской психологии – книжное. К тому же доля текстов советских психологов в психологическом образовании постепенно сокращается, их теснят зарубежные источники, а также современные тексты.

При изучении основ советской психологии становится привычным обращение студентов не к источникам, а к вторичным текстам, явно или неявно содержащим их интерпретацию: справочным изданиям, обзорам, хрестоматиям. В результате представления о прошлом отечественной психологической науки оказываются фрагментарными и, в силу недостаточного, в большинстве случаев, знания социальной истории, плохо соотносены с историческим контекстом. Поэтому именно сейчас опасность мифологизации прошлого отечественной психологии высоко вероятна.

Конечно, имеется немало работ, посвященных истории советской психологии и ставших классическими. Многие из них написаны либо в советский период [2, 5, 7, 10, 13], либо вскоре после его завершения [8,9,11] и опубликованы в иных психологических условиях восприятия: тогда, когда психологи в подавляющем большинстве были (в прошлом не могли не быть) представителями советской психологии. В настоящей статье речь идет не о состоявшихся, а о планируемых, потенциальных работах и их восприятии меняющимся вследствие смены поколений научным сообществом. Она посвящена не анализу известных работ, а скорее оптимизации проектирования новых. Автор, выражая свое уважение тем, кто решается и решится взяться за решение грандиозной задачи изучения истории советской психологии, пытается осуществить прогноз трудностей, которые могут возникнуть при продвижении по этому пути, и обсудить некоторые способы их преодоления.

Говоря об опасности мифологизации прошлого советской психологии, нельзя не затронуть проблему восприятия результатов историко-психологического исследования профессиональным сообществом психологов и, прежде всего, проблему оценки достоверности результатов историко-психологического исследования. Узок круг историков психологии, страшно далеки они от профессиональной общности психологов, поскольку работают в сфере гуманитарного познания, ограничены возможностями методологии гуманитарных наук, обречены следовать сложившимся в них нормам, а не предписанным академическими требованиями идеалам позитивизма. За исключением кратковременных периодов работы историко-психологических секций и конференций, историк психологии со своей тематикой и результатами, как правило, белая ворона среди психологов. И часто, чтобы доказать свою профессиональную состоятельность, он должен «перекрашиваться», «подрабатывать на стороне», выступая в роли психолога и оставляя свои историко-психологические находки для лучших времен.

Предпочтительным способом оценки достоверности результатов научного исследования считается повторение его процедуры и сравнение полученных результатов с первоначальными. Однако в сфере истории психологии, вследствие высокой трудоемкости исторических изысканий и значительных затрат времени на них, решение подобным образом осуществить экспертизу результатов масштабного историко-психологического исследования равносильно самоубийству. Повторяя уже сделанное другими, историк не сможет реализовать собственные планы. В поисках новизны предмета исследования историки психологии склонны уподобляться немецким философам, описанным Фихте: «...большая часть из них одиноко, подобно кротам, копают в собственных норах и опасаются недоброй встречи, прикасаясь к подземным ходам других» [14, с. 2]. У них нет ресурсов для глубинного погружения в реальность, изучаемую коллегой. Вследствие этого даже специалист в области истории психологии далеко не всегда может обеспечить тотальную проверку результатов панорамного историко-психологического исследования, а уж сообществу психологов приходится многое, если не все, в нем принимать на веру. В конечном счете, оценка достоверности результатов историко-психологической работы обеспечивается не столько анализом содержания исследования, сколько той степенью доверия, которую вызывает у представителей профессионального сообщества личность исследователя (что вообще характерно для гуманитарного познания). Недостаточная осведомленность молодых психологов России о прошлом советской психологии составляет благодатную почву для принятия различных, в том числе и недостаточно обоснованных, интерпретаций ее прошлого и подмены ее истории мифологией.

Подобная опасность может быть обусловлена и особенностями советской психологии как объекта изучения. Поэтому особого внимания требуют принимаемые историком методологические решения. С одной стороны, этот объект весьма привлекателен для исследователя определенностью пространственно-временных координат своего существования, относительной структурностью и целостностью. С другой стороны, при отношении к нему как ко второму прошлому объект этот выступает как корпус текстов, состоящий из огромного, колоссального их количества, причем значительная часть подлежащих изучению текстов довольно тесно взаимосвязана и взаимообусловлена и образует своего рода кластеры. При изучении истории советской психологии возникает проблема отбора совокупности источников, которая являлась бы репрезентативной не отдельному, пусть даже и очень значимому кластеру, а всему заяв-

ленному для изучения объекту, не приводила бы как к утрате его целостности, так и к видению интегративных характеристик там, где их нет.

Выделение из объекта исследования его предмета также требует рассмотрения ряда альтернатив. Первая из них связана с ожидаемыми результатами исследования. Будет ли это так называемый «сухой остаток» (выражение А.Н. Леонтьева), то есть то знание, которое сохранилось, пригодилось, работает на современность или же психологическое знание и деятельность психологов будут рассматриваться в их постепенном становлении, развитии, эволюции? Будет ли реконструированный образ прошлого отображать результат или процесс эволюции советской психологии? Акцент на результате порождает соблазн отрешиться от влияния идеологии, доказать независимость результатов познания от ее диктата. Сосредоточение на процессе влечет за собой трудности анализа управляющих его течением закономерностей и отображения динамики знания в историко-психологическом тексте.

Вторая альтернатива связана с учетом того, что объект исследования имеет, по меньшей мере, две ипостаси: советская психология может рассматриваться, с одной стороны, как деятельность, с другой – как знание. В первом случае на передний план выступает организация психологической науки, например, создание и роспуск значимых для ее развития учреждений, проведение съездов и конференций, важные для развития психологии действия организаторов науки. Во втором случае в фокусе исследовательского внимания находятся идеи, теории, концепции, подходы, направления и прочие единицы знания. Соответственно будет существенно различаться и подбор источников.

Грандиозность корпуса текстов, составляющих «тело», «плоть» советской психологии, заставляет размышлять и над вопросом о его декомпозиции, о делении объекта изучения на части, не утрачивающие свойств целого и связей с ним. Опора на синхронический принцип дает возможность описывать направления, школы, подходы. Результатом диахронического анализа может явиться периодизация истории советской психологии с последующим рассмотрением каждого из выделенных периодов и их специфики. Оба варианта декомпозиции вызывают значительные затруднения. Современные исследователи нередко останавливаются на этапе описания трудностей деления целого на части [3]. Однако уже сейчас можно предвидеть, что по мере смены поколений смелость отважившихся на подобный шаг будет возрастать, как, впрочем, и степень принятия

профессиональным сообществом предлагаемых вариантов декомпозиции.

При попытках «объять необъятное», совладать с объемом подлежащего изучению материала подчас возникает соблазн избрать в качестве репрезентативных обзорные, справочные и так называемые «юбилейные» тексты, посвященные советской психологии в целом, вообще. Однако каждый такой текст имеет определенные пространственно-временные координаты и позволяет реконструировать не образ советской психологии вообще, а лишь его конкретно-исторический срез, теряющий значение при любой попытке абстрагироваться от тех условий, в которых он появился. Ценность получения и описания подобных срезов несомненна, вопрос состоит в том, как перейти от их мозаики к созданию целостного образа советской психологии – ее «третьего прошлого» (в понимании М.Оукшотта), не слишком увлекаясь конструированием и не утрачивая права говорить о нем как о реконструкции.

Готового ответа на этот вопрос не существует, однако можно продемонстрировать на отдельных примерах предпочтительность одних методологических стратегий перед другими. Прежде всего, это касается выбора между синхронией и диахронией в пользу последней. Диахронический анализ позволяет увеличить «разрешающую способность» исторического исследования, рассмотреть в деталях исторический факт и его взаимосвязи с контекстом. Кроме того, при реконструкции образа советской психологии на основании избранных для анализа источников следовало бы ввести принцип субъектности, состоящий в необходимости не исключать из рассмотрения субъекта анализируемого текста, а раскрывать во всей полноте обусловленность речевого произведения личностью автора и переживаемой им ситуацией, то есть и пространственно-временными координатами текста.

Одни проблемы истории советской психологии имеют большую мифогенность, другие – меньшую. В рамках настоящей статьи коснемся одного из важных вопросов, при рассмотрении которого весьма вероятно возникновение мифа, – вопроса о восприятии советской психологии зарубежными учеными. Анализ зарубежных монографий по истории психологии приводит исследователей к выводу о «заговоре молчания» зарубежных коллег в отношении советской психологии применительно к периоду с конца 80-х гг. по настоящее время [1, с.11].

Вывод этот неправомерно может быть распространен не только на монографические издания и последние десятилетия, чему способствует современное состояние взаимоотношений с зарубежными

психологами. Ведь недолгий период эйфории по поводу устранения "железного занавеса" у российских психологов сменился более трезвым взглядом на взаимоотношения с западными коллегами. Несмотря на снятие былых ограничений на контакты, они – редкие гости на наших научных мероприятиях. На территории России статус международных присваивается преимущественно конференциям с участием коллег из стран, в прошлом входивших в Советский Союз. Интерес к российской психологии у зарубежных коллег значительно ниже, чем встречный. В чем причины складывающейся асимметрии во взаимодействии российского и мирового психологических сообществ? Всегда ли она имела место? Как ее преодолеть и возможно ли это?

Ответы на эти вопросы и может дать диахронический анализ отображения советской психологии в англоязычной психологической литературе. Описывая этот объект изучения, наблюдатели с Запада могут расходиться друг с другом в деталях, но их неизменно объединяет видение политической ауры, окутывающей его. Вместе с тем парадоксально, что они не видят столь же несомненной погруженности в политический контекст их собственных текстов о советской психологии. Диахронический анализ этих публикаций показывает, что интерес коллег с Запада к психологии в Советском Союзе обусловлен преимущественно событиями внешней, социальной истории. Наибольшее влияние на его выраженность оказали такие исторические события, как смерть Сталина и последовавшая за ней "оттепель", полет Юрия Гагарина в космос и перестройка. Соответственно периоды наиболее выраженного интереса зарубежных психологов к российской психологии приходятся на конец пятидесятых – начало шестидесятых [16, 18, 19, 26, 28, 29, 30, 32] и вторую половину восьмидесятых [22, 23, 24, 25] годов XX века.

Рефлексия по поводу трудностей развертывающегося взаимодействия психологов Запада и Востока в большей мере представлена в работах первого из выделенных периодов. Многие из отмеченных в то время характеристик взаимодействия сохраняют свое значение и сегодня.

Мотивация ознакомления с советской психологией была прагматической. В США были встревожены успехами русских в атомной физике, производстве современного оружия, во многих других аспектах технологии и опасались утратить первенство также в науке, промышленности, торговле и мировой политике [19]. На Западе проявляли значительный интерес к советской системе образования, а в сфере психологической науки, соответственно, к психологии

обучения и развития. Развернутые описания именно этих областей открывают обзоры достижений советских психологов [19, 21, 28, 29].

Возникший интерес имел значительную финансовую поддержку с Запада, которая позволила организовать научный обмен с факультетом психологии МГУ (в его рамках работал под руководством А.Р. Лурия М. Коул), разработать программу переводов, которая дала возможность на русском языке подготовить издание "Экспериментальной психологии" под редакцией С.С. Стивенса [15] и на английском языке издавать сборники работ советских психологов в СССР [26] и на Западе [16, 19, 31], в США – журнал "Советская психиатрия и психология" [21]. Ответным шагом советской стороны было проведение в 1966 году Международного психологического конгресса в Москве.

В англоязычной литературе этого времени, посвященной советской психологии, в большей степени принято подчеркивать общность, сходство между взаимодействующими сторонами, нежели делать акценты на различиях: "В лаборатории мы – ни идеалисты, ни эмпиристы, ни диалектические материалисты, но эксперименталисты с набором экспериментальных техник, принятых обеими сторонами" [28, p.7].

Вместе с тем, при непосредственном взаимодействии сторон выявились идеологические, лингвистические и культурные различия [21, p.9]. Прежде при анализе советской психологии акцент делали именно на них [17]. Но в этот период даже идеологические расхождения не воспринимались как непреодолимое препятствие. В публикациях можно найти настолько же добросовестный, насколько и скучный пересказ основных положений диалектического материализма и его классиков К.Маркса, Ф.Энгельса и В.И.Ленина (во введении к сборнику статей советских психологов) [31].

Большое внимание было уделено анализу лингвистических различий. В частности, выяснилось, что даже слова "психолог" и "психологический" для американских и советских психологов имеют разное значение, что обнаружилось при анализе наследия И.П. Павлова. Его подход, экспериментальные схемы вписываются в систему американской психологии, но для советских психологов он – физиолог, занимавшийся и проблемами психологии. Тем не менее, во многих справочных психологических изданиях на английском языке он до сих пор продолжает, наряду с Л.С. Выготским [24], представлять русскую психологию (в числе весьма и весьма немногих отечественных психологов эти персоналии – наиболее часто упоминаемые). Интересно, что и результаты Павловской сессии за

рубежом в то время оценивали позитивно, поскольку она заставила ученых оставить свои кресла и отправиться в лаборатории [21, р.9].

Очень трудными для перевода оказались также любимые термины советских психологов-теоретиков «психика» и «психический», «умственный» и «мысленный» [31].

Культурные различия можно рассматривать, имея в виду как культуру в широком смысле, так и в узком – культуру научного исследования. Особенность культуры в первом значении отмечал у российских мыслителей еще В. Зеньковский, говоря о поисках «именно целостности, синтетического единства всех сторон реальности и всех движений человеческого духа» [4, с. 17)]. В области психологии она проявляется в стремлении в конечном счете создать систему взглядов высокого уровня обобщенности как синтетическое единство всех сторон и проявлений психической реальности – концепцию уровня новой психологии [6]. Зарубежные исследователи такую цель считают нереальной, слишком амбициозной, а подобные системы взглядов с иронией называют величественными концепциями [23].

Весьма существенными, с точки зрения зарубежных исследователей, оказались различия, касающиеся культуры научного исследования. В первую очередь, они обнаружили в отношении к экспериментальному исследованию. Удивление западных коллег вызвало отсутствие различий между журналами, публикующими результаты экспериментальных работ и информирующими о теоретических дискуссиях и литературе. В советских психологических журналах они увидели большое количество работ философской природы без выводов, основанных на данных экспериментов. В самих экспериментальных работах советских авторов западные исследователи обнаружили пространные теоретические пассажи, отсутствие контрольных групп и недостаточное использование методов математической статистики. В целом отмечалось несоответствие критериям точности и изобретательности, а также привычным для английской и американской психологической литературы нормам представления эмпирических результатов [28].

Таким образом, диахронический анализ восприятия советской психологии зарубежными коллегами в начале шестидесятых годов показывает, что пятьдесят лет назад советская психология воспринималась иначе, чем в настоящее время, и образ этот не был негативным, а влияние на ее развитие идеологии далеко не всегда порицалось. Результаты анализа в соответствии с принципом субъектности свидетельствуют о том, что и содержание сформировавшегося у зарубежных коллег образа психологии в СССР, и мотивы

вазия взаимодействия определялись внешними факторами, среди которых важнейший – политический статус Советского Союза в мире. Если Россия будет сильной и успешной, как СССР в шестидесятые годы, мотивация получения информации о российской науке (и психологии, в частности) возрастет.

Таким образом, изучение прошлого советской психологии вступает в особый период, обусловленный сменой поколений в отечественной психологической науке. Для истории советской психологии становятся значимыми проблемы восприятия результатов ее историко-психологических исследований научным сообществом психологов. Формирование, ре-формирование, возможность мифологизации ее образа будут в большей мере определяться совместным вкладом двух сторон: не только предъявляющей результаты исторических изысканий, но и воспринимающей их.

Как первое прошлое советская психология остается с нами. Как второе – отдалается и в сознании новых поколений психологов редуцируется. Как третье прошлое – может мифологизироваться. Для преодоления этой опасности необходима интенсивная методологическая рефлексия оснований историко-психологического познания, обсуждение возможной непредсказуемости ее третьего прошлого.

Список литературы

1. Богданчиков С.А. Проблемы изучения истории советской психологии. – Саратов, 2009.
2. Будилова Е.А. Философские проблемы в советской психологии. – М.: Наука, 1972.
3. Ждан А.Н. Состояние и актуальные задачи истории психологии в СССР // Изучение традиций и научных школ в истории советской психологии / под ред. А.Н. Ждан. – М.: МГУ, 1988. С. 4–13.
4. Зеньковский В. История русской философии. Т.1. Ч. 1. – Л., 1991.
5. Изучение традиций и научных школ в истории советской психологии / под ред. А.Н. Ждан. – М.: МГУ, 1988.
6. Левченко Е.В. Концепция уровня новой психологии – особенность российской психологии // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 г.: в 8 т. – Т. 5. – С. 76–80.
7. Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. – М.: Просвещение, 1967.
8. Петровский А.В. Психология в России: XX век. – М.: УРАО, 2000.
9. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Институт психологии РАН, 1997.
10. Репрессированная наука / ред. М.Г. Ярошевский. – Л.: Наука, 1991.
11. Репрессированная наука / ред. М.Г. Ярошевский; ред-сост. А.И. Мелуа. – СПб.: Наука, 1994.
12. Савельева И., Полетаев А. История как знание о прошлом // Логос. 2000. – №2(23). – С. 39–74.

13. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. – М.: Педагогика, 1975.
14. Троицкий М.М. Современное учение о задачах и методах психологии. – М., 1885.
15. Экспериментальная психология / под ред. С.С. Стивенса. – М., 1963. Т.1.
16. Anan'ev, B.G. & Simon, B. (1957) *Psychology in the Soviet Union*. London: Routledge & Kegan Paul.
17. Bauer, R.A. (1952) *The new man in Soviet psychology*. Cambridge: Harvard University Press. XXV, 229 p.
18. Bauer, R.A. (1962) *Some views on Soviet psychology*. Washington: D.C.
19. Bogoyavlenski, D.N., Simon, B. & Simon, J. (1963) *Educational psychology in the USSR*. London: Routledge.
20. Brozek, J.& Slobin, D.I. (1972) *Psychology in the USSR: a historical perspective*. New York: White Plains.
21. Cole, M.& Maltzman, I. (Ed.) (1969) *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. New York: Basic Books.
22. Downing, J. (1988) *Cognitive psychology and reading in the USSR*. Amsterdam; Oxford: North–Holland.
23. Hyden L.-Ch. (1988) *The conceptual structure of Soviet Psychology in Vygotskij's, Leontjev's and Rubinstein's theories*. Stockholms Universitet.
24. Joravsky D. (1987) *L.S.Vygotskii: The Muffled Diety of Soviet Psychology*. In *Psychology in twentieth-century thought and society*. Cambridge and others: Cambridge Univ. Press. P.189-211.
25. Joravsky, D. (1989) *Russian psychology: a critical history*. Oxford: Basil Blackwell.
26. Leontyev, A., Luria A. & Smirnov, A. (1966) *Psychological research in the USSR*. Moscow: Progress Publisher.
27. McLeish, J. (1975) *Soviet Psychology: History, Theory, Content*. London.
28. O'Connor, N. (Ed.), Kisch, R., Crawford, R. & Asher, H. (1961) *Recent Soviet psychology*. Oxford: Pergamon Press.
29. O'Connor, N. (1966) *Present-day Russian psychology: a simposium by seven authors*. Oxford: Pergamon.
30. Oakeshott M. J. (1983) *On History and Other Essays*. Totowa (NJ): Barnes & Noble.
31. Simon, B. (Ed.) (1957) *Psychology in the Soviet Union*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
32. Winn, R.B. (Foreword) (1961) *Soviet Psychology: A Simposium*. London: Vision Press.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1:159.921

Г. Ю. Авдиенко

Образовательная среда вуза как психологический феномен

В статье из анализа имеющихся в различных областях знаний определений образовательной среды вуза формулируется понятие образовательной среды вуза с включением в него психологического компонента.

The concept of educational environment is formulated on the basis of different definitions that are used in different sciences. This concept includes a psychological component.

Ключевые слова: среда, образовательная среда, обучающийся.

Key word: environment, educational environment, students.

Родовым для понятия «образовательная среда» является понятие «среда». В древнегреческой философии среда представляла как «физис» – единое целое, включающее мир и человека в их взаимосвязях. В современном философском понимании «среда» рассматривается как пространство и материал для развития. Несмотря на необычайно широкое употребление понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. Слово среда буквально означает «середина». В современном русском языке так называется то, что находится «посередине», то есть занимает промежуточное положение между рассматриваемыми объектами и является посредником между ними.

Среда человека различается не в количественном отношении, а в качественном [4]. М. Хейдеметс, Г.М. Андреева и др. используют психологический подход в трактовке среды: персонализация среды – фиксация определенной части среды как своего «Я». Л.С. Выготский, рассматривая вопросы средовых влияний на человека, утверждал, что у человека не происходит их «накопления», а формы функций элементарные и высшие, социально-опосредованные, существуют [1].

В самом общем смысле «среда» понимается как «окружение», «окружающее человека социальное пространство», зона «непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и

действия» [2]. Именно это ближайшее окружение и общение с ним может оказывать наиболее сильное влияние на становление и развитие человека. Основными параметрами среды являются отношения, ценности, символы, вещи, предметы. В зарубежной дидактике принято понятие «средоориентированного обучения» – обучения посредством особой «обучающей среды» как совокупности системных формирующих влияний предметной, социальной и информационной сред [3].

В психологии «среда» рассматривается как субъективно переживаемая человеком объективная реальность, как множество внешних возможностей для реализации внутренних потребностей личности, как совокупность индивидуально избираемых средств реализации внутреннего содержания личности через внешние формы её поведения и деятельности. Особо подчёркивается, что к среде человека можно отнести лишь те из окружающих условий, которые он способен переживать.

Подробный анализ работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных изучению среды, позволил выделить четыре ее основные компонента: деятельностный, социальный, информационный и предметный (рис 1.1)

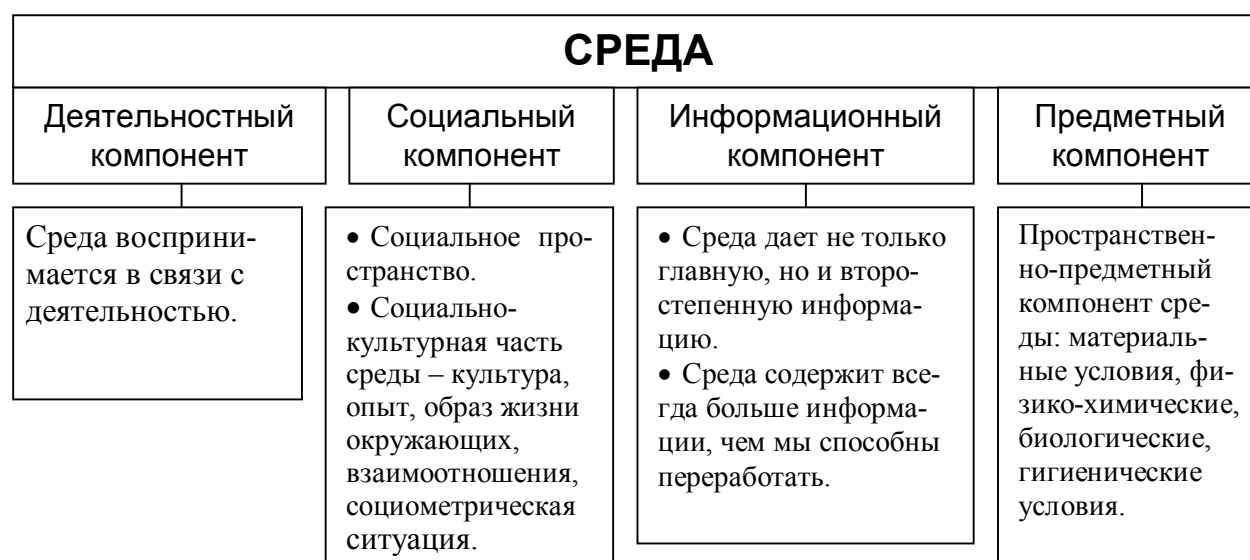


Рис. 1.1 Структура среды

Особая роль социальной общности как среды человека отмечается В. В. Рубцовым: «Мы говорим и пребываем в человеческой среде, но для человека среда – это не только окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах» [5].

Процесс приобретения знаний, умений и навыков происходит в определенной среде. Совершенно естественно, что среда, в которой происходит этот процесс, названа «образовательная среда». Перечисление всех существующих трактовок понятия «образовательная среда» не имеет смысла, так как это достаточно объемная и в некоторой степени запутанная информация. Вместе с тем, анализ существующих научных взглядов, позволил предложить следующее понятие «образовательной среды» – это социальное и пространственно-предметное окружение конкретного учреждения образования, с установленными нормами межличностных, воспитательных и обучающих систем, в котором, посредством актуализации внутреннего мира и преломления внешних условий через опыт учащегося, как результата его деятельности, происходит развитие личности.

Анализ литературных источников и, сформулированное на его основе определение образовательной среды позволило представить структуру образовательной среды. Содержание обобщенного определения позволяет выделить основной смысл существующих понятий образовательной среды – это система внешних воздействий различных модальностей на обучаемого. Существенным недостатком существующих представлений образовательной среды является отсутствие субъективного фактора оценки обучаемыми собственно образовательной среды. Личностный компонент образовательной среды опосредуется лишь вниманием к личности обучаемого. Однако ни в одном определении образовательной среды не учитываются степень адаптированности обучаемого и критерии оценки обучаемыми образовательной среды. В свою очередь эти факторы являются значимыми с точки зрения развития личности обучаемого.

Следовательно, недостающими компонентами образовательной среды являются индивидуально-психологические характеристики и личностные особенности обучаемых, характеризующие критерии субъективной оценки обучаемыми адаптированности к образовательной среде вуза.

Поэтому, образовательной средой вуза, можно считать социальное и пространственно-предметное окружение конкретного учреждения образования, организующее систему внешних воздействий различных модальностей на обучаемого, с целью его профессионального и личностного развития, субъективно переживаемое им как состояние различной степени удовлетворенности от происходящего. Структура подобной образовательной среды представлена на рис. 1.2.



Рис. 1.2 Структура образовательной среды с включением психологических компонентов обучаемых

Необходимо заметить, что включение в образовательную среду психологических компонентов субъектов образовательного процесса, автоматически приводит к необходимости решения вопроса об организации работы с ними. В системе организации учебного и воспитательного процесса вуза, как правило, не предусматривается служба по работе с компонентами, определяющими психологические характеристики обучаемых. Вместе с тем, рациональное применение в вузе службы психологического сопровождения учебной деятельности студентов может способствовать решению многих задач образовательного процесса: адаптации обучаемых к образовательной среде вуза на начальном этапе обучения, повышению возможностей развития профессионально-важных качеств обучаемых, повышению эффективности учебного и воспитательного процессов за счет существующих объективных факторов учебного и воспитательного процессов, проявляющихся в целенаправленных воздействиях на обучаемого и включения субъективных факторов, проявляющихся в степени удовлетворенности обучаемых складывающимся путем их профессионального и личностного развития (рис. 1.4).



Рис. 1.4 Структура образовательной среды с включением психологических компонентов обучаемых

Таким образом, определение образовательной среды вуза позволяет учитывать не только то, что обучаемый является объектом педагогических и воспитательных воздействий, но вместе с тем и субъектом рационально, с точки зрения профессионального и личного развития, воспринимающим и применяющим эти воздействия.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 383 с.
2. Дрофа В.М. Образовательная среда как объект управления // URL: http://oipkro.nm.ru/Text/t10_72.htm
3. Дьюи Дж., Дьюи Э.В. Школы будущего. – Берлин, 1922. – С. 16.
4. Маркович Д.Ж. Общая социология: учеб. пособие для вузов. – М., 1998.
5. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы: монография / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина; Ин-т образовательной политики "Эврика" и др. – М.: МГППУ, 2002. – 272 с.

Психологические аспекты изучения представлений о «гражданственности» и «патриотизме» у старшеклассников

В статье обсуждается роль воспитания у школьников позиций гражданственности и патриотизма в условиях общеобразовательной средней школы. Рассматриваются возможности психологического изучения рефлексивной оценки старшеклассниками гражданской позиции и готовность к самостоятельной учебной и трудовой деятельности. Анализируется роль воспитательных программ, реализуемых во внеурочное время.

In article the role of education at schoolboys of positions of civilization and patriotism in the conditions of general educational high school is discussed. It is considered possibilities of psychological studying of a reflective estimation by senior pupils of a civic stand and readiness for independent educational and labor activity. The role of the educational programs realized during after-hour time is analyzed.

Ключевые слова: учащиеся, воспитание, психологические методы, гражданственность, патриотизм, рефлексия, готовность к труду.

Key words: Pupils, education, psychological methods, civilization, patriotism, a reflection, readiness for work.

В условиях современных социально-политических преобразований в обществе вопросы воспитания подрастающего поколения становятся приоритетными среди остальных программ учебно-воспитательной работы с детьми. Подготовка молодых людей к самостоятельной жизни немислима без формирования у них адекватных чувств гражданственности и патриотизма к родному Отечеству, где учебная и трудовая деятельность способствуют дальнейшему личностному развитию молодых людей, в том числе и после завершения учебы в средней школе [1–3, 9–10].

В истории отечественного и зарубежного образования вопросам патриотического воспитания уделялось особое внимание [2, 7, 9]. Причем проявление гражданственности и патриотизма, как качеств личности, рассматривалось отечественной педагогикой в аспекте морально-физических свойств человека, способности быть защитником завоеваний государства. Взросление личности подрастающего человека понимается в контексте жизненной позиции, которая в новых меняющихся условиях приобретает следующие черты: преданность делу Отечества; проявление социальной и трудовой активности; этнической толерантности и непримиримости к национальным предрассудкам [6, 7, 10].

С момента принятия государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2010 годы» [5, 8] сделано немало – создана система патриотического воспитания граждан, способная обеспечить решение задач по консолидации общества, поддержанию общественной и экономической стабильности, упрочению единства и дружбы народов Российской Федерации.

Программа стала реальной перспективой нравственного возрождения в обществе. Государственные и общественные деятели, ученые, представители религиозных конфессий предлагают пути сплочения российского общества после почти полной девальвации понятия «патриотизм» в 90-х годах прошлого века, утраты нашим обществом традиционно сильного российского патриотического общественного сознания. В их выступлениях и статьях подчеркивается необходимость укрепления российского государства, признается тот факт, что реформы, проводимые в стране, нуждаются в четком идеологическом обосновании. А оно может базироваться, как правило, на одном из главных факторов – патриотизме.

Как следует из положений Программы, «патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина, патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время» [5, с. 247–252]. В условиях общеобразовательной школы проблема патриотического воспитания лежит в плоскости создания целевых программ, направленных на формирование у школьников адекватных социальных установок, активной жизненной позиции, готовности к защите завоеваний Отечества. Такими педагогическими технологиями могут выступать реально моделирующиеся условия взаимодействия школы и других социальных институтов – военных частей, милиции, пожарной охраны и др., в деятельности которых отмечается реализация основных принципов профессионально-патриотического долга перед гражданами России и государством.

Изучение роли воспитательных программ в образовательном процессе школ муниципального района, в частности, воспитания чувств гражданственности и патриотизма, в связи с приобщением молодых людей к социальной активности и формированием интересов и установок зрелой личности осуществлялось нами [7] в школьных группах, – контрольной и экспериментальной, – где использовались в практике работы с учащимися традиционные и разработанные муниципальным отделом образования программы воспитания

гражданственности и патриотизма. При этом исследуемые группы были выделены по номинальному учебному признаку, то есть с учетом педагогической классификации лиц старшего школьного возраста. Такое разделение на группы предполагало получить как «срезовые» характеристики по изучаемым параметрам, так и особенности их становления, изменения на различных этапах обучения. По полу во всех исследуемых группах отмечалось примерно равное количество лиц женского и мужского полов.

Большинство обследуемых составили возрастную группу в возрасте 14–15 лет. Причем 64 % учащихся экспериментальной группы принимали участие в дальнейших программных мероприятиях, реализуемых в связи с воспитанием чувств гражданственности и патриотизма. Относительно меньшее число учащихся старших возрастных групп (рис. 1), очевидно, свидетельствует об общей тенденции уменьшения учащихся старшеклассников, продолжающих обучением в общеобразовательных учреждениях.

Все обследуемые принимали участие в поперечном исследовании, в котором использовался заранее подготовленный методический материал для изучения рефлексии понятий, отражающих представления молодых людей о гражданственности и патриотизме, как свойства личности, готовой к социальной активности и самореализации, в целях организации дальнейшей практики педагогического взаимодействия коллектива школы и других общественных и неформальных организаций по реализации разработанной муниципальным отделом образования системы воспитания учащихся.

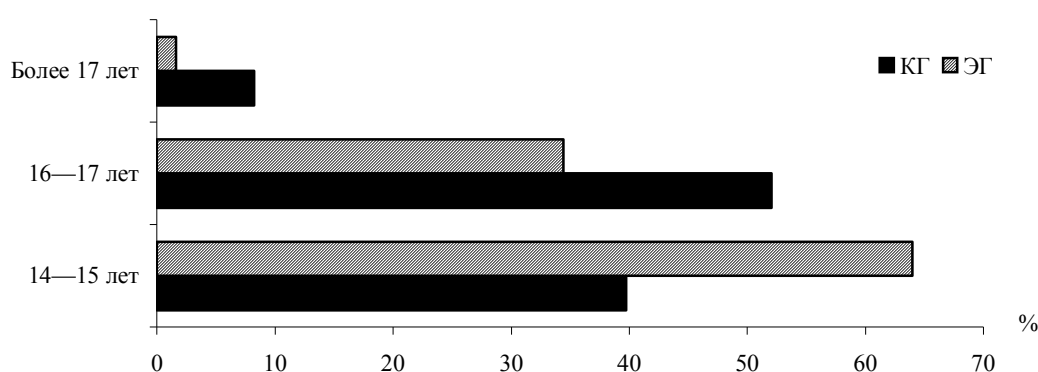


Рис. 1. Данные об исследуемых группах учащихся по возрасту

Методический материал состоял из следующих специально направленных методов:

1) анкета для изучения особенностей представления у старших школьников гражданской позиции в сфере интересов и социальной активности;

2) методика шкалирования интересов учащихся в сфере социальных установок личности;

3) анализ рефлексии понятий гражданственности и патриотизма в текстах сочинений.

Учащиеся средних и старших классов общеобразовательной школы, воспринимая и усваивая технологии педагогического воздействия, которые несут в себе тематику воспитания гражданственности и патриотизма, обретают стиль жизненных ориентиров профессиональной педагогической деятельности, интегрируются в своей непосредственной учебной деятельности, которая становится для них и профессиональным интересом, и мотивационным побуждением к усвоению знаний как основой для профессии в будущей трудовой деятельности. Условия образовательной среды оказывают существенное влияние на организацию учебной деятельности учащихся, а навыки учебной деятельности служат детерминантами успешной адаптации и обучаемости школьников в связи с определением гражданской и военно-патриотической позиции в обществе.

Учитывая «сквозной» принцип участия школьников в военно-патриотических и гражданских мероприятиях, организуемых администрацией Ломоносовского муниципального района Ленинградской области, старшеклассники имеют постоянную возможность не только приобретать определенные знания и практический опыт, но и сверять, проверять собственные концептуальные образовательные и воспитательные модели по их эффективности при их реализации в жизни.

Настоящее положение было взято за основу при разработке методических приемов изучения эффективности воспитательной программы в целях формирования эмпирического опыта, когда учащиеся имели возможность изложить свои представления (текстуально) о роли образовательных и воспитательных программ в жизни школы в связи с подготовкой молодых людей к проявлению социальной активности и отношения к Отчизне. Изучив особенности становления чувств гражданственности и патриотизма у старшеклассников на различных этапах их обучения в школе, мы сможем скорректировать технические приемы обучения и воспитания, определить значимость тех или иных программ, конкретных воспитательных мероприятий.

Естественно, что проектирование программы воспитания гражданственности и патриотизма для школьников должно быть основано на предшествующем опыте их включения в военно-патриотическую и гражданскую активность в начальных и средних классах, то есть поэтапном усвоении конкретных знаний и умений, опыта социальной активности, что должно обеспечиваться системностью, мировоззрением и стилем обретаемого гражданского опыта поведения и деятельности. Следовательно, предварительно необходимо рассмотреть особенности построения системы обучения и воспитания школьников в целом, определив при этом приоритетную роль получения знаний и опыта, относящихся к формирующимся чувствам гражданственности и патриотизма. Далее необходимо остановиться на анализе самой программы воспитания гражданственности и патриотизма, как системы воспитательных мероприятий в структуре образовательной среды школы. В частности, особое внимание должно быть отведено раскрытию программы, ее содержанию, методам и средствам реализации в образовательном процессе школы и во внеурочное время.

Таким образом, организация учебно-воспитательного процесса при усвоении учащимися опыта социализации личности предусматривает поиск путей так называемой «обратной связи», когда педагоги школы имеют возможность не просто проанализировать уровень включения учащихся в социальные сферы жизни школы или района, но и выявить проблемы собственно педагогического характера – особенности взаимодействия педагогов и учащихся в связи воспитательным воздействием проводимых мероприятий администрацией районного муниципального образования. Именно посредством спроектированных педагогических технологий оба субъекта педагогического взаимодействия – и учащийся, и педагог школы, молодежной организации – получают необходимую информацию о структуре собственной деятельности и поведении, а также совместного взаимодействия и общения. Очевидно, это положение должно быть взято за основу формирующихся принципов при организации и проведении психолого-педагогического исследования, направленного на изучение роли педагогических приемов воспитания гражданственности и патриотизма, как ценностных ориентиров и чувств, свидетельствующих об уровне социальной зрелости личности подрастающего человека, готовности к социальной гражданской активности.

При организации и проведении исследования по проектированию и внедрению программы воспитания гражданственности и патриотизма у старших школьников в общеобразовательных учреждениях муниципального района необходимо учитывать ряд принципов,

позволяющих с достоверностью судить о рефлексивной оценке учащимися роли данных программ в развитии и становлении социальной зрелости и активности по отношению к родному краю, Отчизне в целом.

Проектирование программы воспитания гражданственности и патриотизма в условиях школ муниципального района предполагает создание базовых центров воспитания, в основе которых могли бы быть сконцентрированы ресурсы учебно-воспитательного воздействия. Учебно-методическая база – работа библиотек, молодежных объединений, центров физического воспитания и оздоровления детей и др. – должна исходить из разработанных для данного региона концепций культурно-исторического, этнического, экологического, нравственно-духовного воспитания. Поэтому вопросы программы воспитания гражданственности и патриотизма должны занимать свое определенное место в общей структуре концепции воспитания и реализовываться с учетом мероприятий, планируемых отделом образования администрации муниципального района.

Задачи, стоящие перед центрами воспитания гражданственности и патриотизма – воспитание чувств гражданина по отношению к Отчизне, бережному хранению культурно-исторических и духовных ценностей, возрождение любви к «малой Родине» и уважение народных традиций края. Центры ориентированы в своей деятельности на широкую поддержку коллективов образовательных учреждений различного уровня, общественные и молодежные организации, чье участие может обеспечить широкое вовлечение не только учащихся, но и взрослых к проявлению социальной активности, гражданской позиции к нравственно-духовным, социально-экономическим и экологическим проблемам региона.

Проектирование программы объективно включает в себя как построение концептуальной модели, включающей общую методологию воспитания, так и выделение конкретных педагогических условий, при которых могли быть эффективно реализованы положения федеральной концепции воспитания гражданственности и патриотизма.

При проектировании программ воспитания учащихся необходимо учитывать особенности успеваемости – уровень когнитивного развития школьников по данным их самооценки об успеваемости. В частности, посредственная учеба не исключала (от 5 до 14 % опрошенных школьников) низкую эффективность включенности учащихся в воспитательные мероприятия по формированию социальных гражданских позиций. Основной процент опрошенных учащихся лиц контрольной группы (41,09 %) ориентированы на хорошую учебу по

отдельным предметам, связывая мотивацию обучения с дальнейшим предметно-профессиональным образованием, тогда как примерно больше половины опрошенных лиц экспериментальной группы (58,82 %) хорошую и отличную учебу рассматривают в связи с традициями воспитания и обучения, заложенными в семье и школе. Тем не менее, старшеклассники контрольной, и экспериментальной группы (89,04 % и 80,88 % соответственно) в оценивании перспектив обучения в своих планах отмечают необходимость «продолжить учебу по избранной специальности».

Наряду с этим особое значение при проектировании воспитательных программ имеет учет факторов жизнедеятельности школьников в условиях семьи и школы, изучение мотивации выбора интересов и увлечений. Как результат вовлечения школьников в программы воспитания гражданственности и патриотизма, мотивированность предпочтений в проведении досуга, в выборе увлечений становится значимым в организации учебно-образовательной и воспитательной среды школьников различных возрастных групп. Так, общественно значимые события – посещение театров, музеев, занятия спортом, самодеятельность и прочие – отмечают большая часть опрошенных школьников экспериментальной группы.

Следует также учитывать и ту социально-культурную среду, которая способствует формированию интересов и увлечений школьников. Роль общественных и других неформальных организаций в жизни подрастающего поколения существенно возрастает. Однако организация и проведение общественных мероприятий, организуемых школой, формальными и неформальными молодежными движениями всегда затрагивают прямой и косвенный аспекты воспитательного воздействия. Старшеклассники контрольной и экспериментальной групп отмечают важность общественных мероприятий в их жизни, которые квалифицируются ими как молодежные движения, направления молодежной политики, что существенно влияет на выбор интересов и увлечений, времяпрепровождения в течение дня. Общественные мероприятия оцениваются старшеклассниками как значимые детерминанты в формировании интересов и увлечений (рис. 2).

В понятие «культурно-массовые мероприятия» школьники нередко включают и все другие формы общественной деятельности, а поэтому именно данный показатель оказался наиболее представленным в рефлексивной оценке учащихся опыта их участия в организуемых школой социально-массовых мероприятиях. И в контрольной, и в экспериментальной группах этот показатель достаточно высокий (примерно $1/2$ часть опрошенных старшеклассников).

Следует отметить, что организуемые школой или отделом образования администрации муниципального района государственные праздники оцениваются 23,5 % опрошенных школьников экспериментальной группы, как мероприятия культурно-массовые, имеющие общественно-воспитательный эффект в формировании интересов и увлечений.

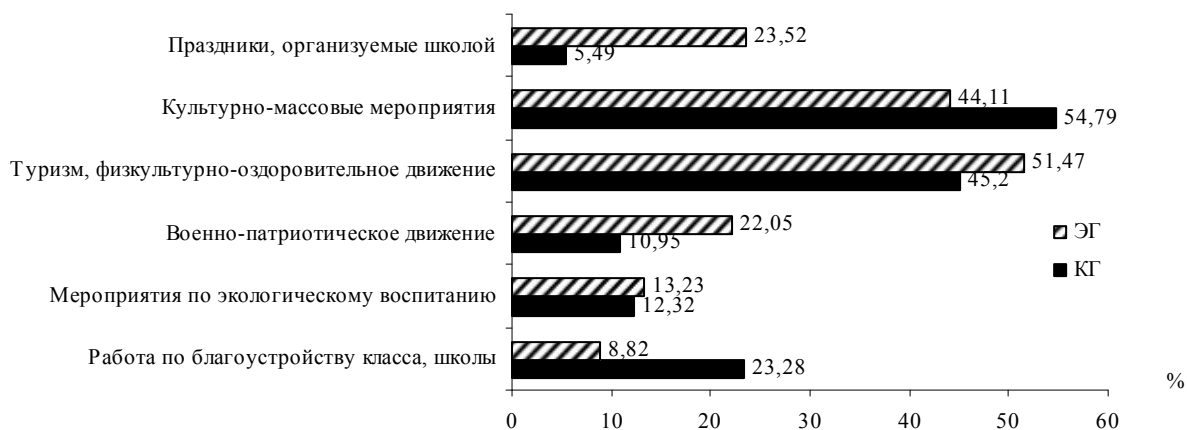


Рис. 2. Оценка значимости и участие в общественных мероприятиях

Среди известных праздников, старшеклассники экспериментальной группы отмечали «празднование Нового года» и «День Победы» (77,9% опрошенных), тогда как другие праздники, в том числе и социально-трудовой направленности (например, «День работника сельского хозяйства», «Международный день трудящихся» и др.) оценивались ими как менее запоминаемые.

Организуемые школой праздники: «День знаний», «День защитника Отечества» и др. способствовали увеличению числа школьников, отдающих предпочтение изучению истории и памятных дат, формированию собственного мировоззрения. В числе опрошенных лиц экспериментальной группы примерно $\frac{1}{3}$ школьников связывали данные праздники с организацией своего быта во внеурочное время и при активном участии организуемых администрацией муниципального района молодежных мероприятий: «Автопробег по Зеленому Поясу Славы Ораниенбаумского плацдарма», «По тропам боевой славы Ленинградской области», «День допризывника», «Экологическая тропа Ломоносовского района» и др.

По результатам внедрения программ воспитания гражданственности у школьников экспериментальной группы отмечается незначительное увеличение тенденции к более активной социальной активности в классе и школе в целом, когда мотивированность поручений отличается систематичностью и желанием со стороны школьников 8–10 классов. Так, по обобщенным данным исследуемой экспериментальной группы лиц 27,2 % школьников отмечают

наличие систематических школьных поручений и желание их выполнять, а $\frac{1}{3}$ школьников экспериментальной группы выразили готовность поддержать общественные мероприятия, организуемые школой.

Готовность к трудовой деятельности выразили около половины опрошенных учащихся экспериментальной группы. Причем различные формы общественно-трудовой деятельности (рис. 3) свидетельствуют не только о влиянии регионального компонента (житель города, поселка или деревни), но и определены с учетом отношения к будущему предпринимательству, как форме организации труда. Старшеклассники экспериментальной группы больше ориентированы на трудовую деятельность с учетом социально-экономических преобразований в обществе – они знакомы с трудом в фермерских хозяйствах и с особенностями работы в предпринимательской деятельности малого бизнеса, поскольку программа профессиональной ориентации в аспекте выбора будущей профессии и формирования социальной активности граждан предусматривала знакомство учащихся с различными видами труда и средствами производства, включая и сферу частной собственности в малом и среднем бизнесе. Школьники контрольной группы по-прежнему приоритетными считали занятия, связанные с трудовой активностью в классе, школе и тем самым оказывались ограниченными в вопросах будущей трудовой социализации.

Конечно, трудовому воспитанию в школе уделяется внимание в несколько усеченном виде, то есть в соответствии с требованиями школьной программы. Однако участие старшеклассников в ориентированном предметно-профессиональном виде деятельности в период летних каникул и при ориентированной трудовой деятельности в условиях школы создают адекватные предпосылки для выбора будущей профессии и личностного самоопределения.

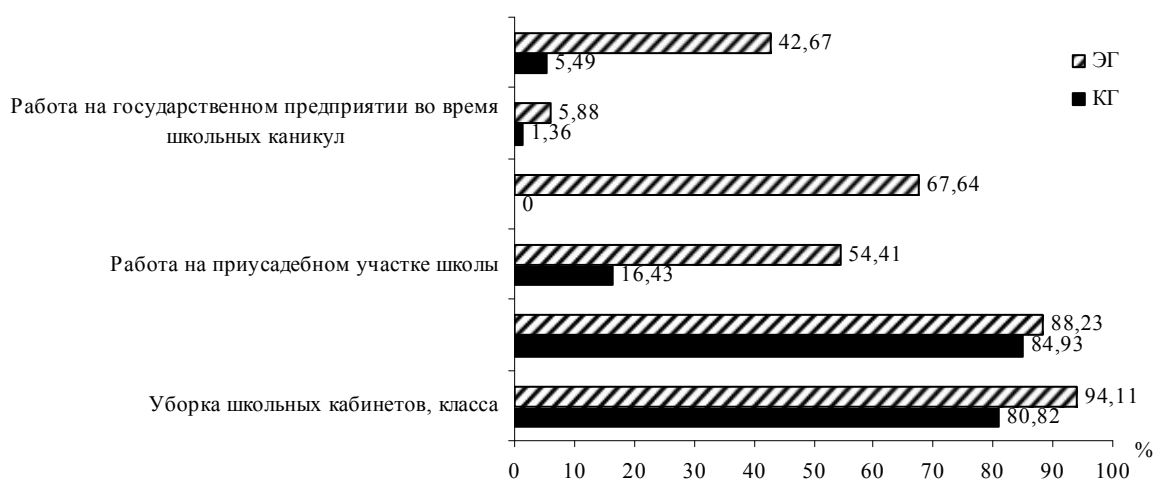


Рис. 3. Оценка готовности к различным видам трудовой деятельности

Особое значение в эффективности воспитательных мероприятий имеют организуемые школой специально направленные общественные, физкультурно-оздоровительные программы. Суть данных программ сводится к комплексному и всестороннему воздействию на личность учащегося, подготовки его к социально-ориентированной деятельности и самоопределению. Занятия и увлечения физической культурой, раскрытие организаторских способностей в сфере различных общественных мероприятий отмечает около 44 % опрошенных лиц экспериментальной группы. Мотивация выбора увлечений на основе проводимых воспитательных мероприятий способствовала актуализации нравственно-этической сферы школьников – нравственных идеалов, положительного влияния примеров взрослых и сверстников, положительного примера семьи. Поэтому организуемые администрацией муниципального района программы воспитания школьников на традициях семьи, здорового образа жизни, туризма, экологического воспитания и пр. может способствовать формированию личностной позиции, мотивированности в выборе занятий и увлечений.

По данным нашего исследования результатом проводимых воспитательных мероприятий выступают сформированные личностно направленные социальные установки, характеризующие расширение сфер активности и проявления гражданской позиции в вопросах отношения к родному краю и Отчизне, в познавательных интересах по изучению истории родного края, участия в походах и туристических маршах, посвященных празднованиям знаменательных исторических дат, в трудовых свершениях по благоустройству территории школы, села, поселка.

Включение воспитательных программ в режим жизнедеятельности школьников способствует их гражданскому становлению, формированию зрелых личностных установок, влияющих на самоопределение, стиль жизни, мировоззрение. В некотором смысле характер организуемых общественных мероприятий влиял на выбор занятий, занятость в течение дня, учебных и производственных недель, особенности времяпрепровождения в дни летних каникул.

Учитывая цели патриотического воспитания и воспитания чувств гражданственности у старшеклассников, которые сводятся к формированию физических, психологических, морально-политических и социальных качеств, определяющих осознанное стремление личности к активности, проявлению гражданской позиции и патриотической деятельности, следует разработать критерии эффективности в реализации предложенных нами программ. Комплекс воспитательных мероприятий, представляющих собой содер-

жание процесса формирования чувств гражданственности и патриотического сознания, направлен на обеспечение целостного характера деятельности, в которую вовлечены старшеклассники. Целеполагание в системе воспитания гражданственности и патриотизма предполагало обращение к традиционным приоритетам: любви к Родине, служению сокровенным интересам Отечества, включающим защиту Отчизны, труд на благо Родины, сохранение национальной этнической культуры.

Воспитание чувств гражданственности и патриотизма у старшеклассников продолжалось на основе уже имеющихся представлений и осознания себя частицей общества, познания ценности Отечества. Посредством включения старшеклассников в социальную активность и патриотические действия происходило окончательное превращение знаний и оценок в личные убеждения, формировалось и проявлялось стремление к патриотическому поведению.

Реализация программы воспитания гражданственности и патриотизма у старшеклассников основывалась на проектировании системного подхода к процессу воспитания, учитывающему следующие факторы:

а) целостность объекта воспитания – личности учащегося, воспитание которой осуществляется всесторонне;

б) взаимосвязь всех сфер общественной жизни, требующей преемственности и однозначности направленности воспитания гражданственности и патриотизма в семье, школе, других социальных институтах;

в) единство основных принципов и общих закономерностей воспитания;

г) воспитание гражданственности и патриотизма должно органично вписываться в более общую систему воспитания, конечным итогом которого выступает всестороннее развитие и социальная зрелость личности подрастающего человека.

Как и в любом виде профессионально-педагогической деятельности, эффективность воспитания чувств гражданственности и патриотизма заключается в достижении учащимися определенных результатов в соответствии с поставленными целями и решаемыми задачами методики воспитания. Определение эффективности спроектированной системы воспитания гражданственности и патриотизма можно осуществлять в целом и по отдельно взятым частям на основе качественных и количественных показателей – критериев результативности воспитательного процесса. Показатели мировоззрения и убеждений нередко носят размытый (этико-философский) характер, что затрудняет конкретизацию психолого-педагогического

анализа социальной зрелости личности учащегося. Поэтому для целей и задач педагогики среднего образования необходимы более конкретные показатели (критерии), характеризующие эффективность системы воспитания.

Как правило, образовательные учреждения эффективность обучения и воспитания в школе оценивают по результатам выбора дальнейшего образования выпускниками, определения ими дальнейшего жизненного пути. В нашем исследовании не выявлено существенных различий среди опрошенных старшеклассников контрольной и экспериментальной группы – в планах на будущее они отмечают актуальными продолжение учебы по избранной специальности, создание семьи и трудоустройство. Незначительный процент опрошенных лиц экспериментальной группы позитивно высказываются в отношении предстоящей службы в вооруженных силах Российской Федерации (10,2 %) и около 3 % опрошенных вообще не имеют определенных планов на будущее. Однако в динамике исследуемой экспериментальной группы, где представлены обобщенные данные по возрастным подгруппам, число лиц мужского пола, желающих выбрать военную профессию возрастает, а число лиц женского пола, готовых служить в рядах национальной армии и получить военную специальность (около 7 %) свидетельствует о растущем интересе и профессиональной ориентации лиц подросткового возраста.

В сочинениях учащихся экспериментальной группы нашли отражение все социальные проблемы современного российского общества. Учащиеся с горечью отмечают трудности социально-экономического характера, которые переживаются на местах – в конкретном регионе (деревне, поселке, городе) – это и проблемы трудоустройства молодежи и взрослых, негативные социальные явления (алкоголизм и наркомания, преступность), это и проблемы сохранения здоровья граждан, и проблемы экологии и чистоты. При этом следует отметить, что учащиеся 9–10 классов, участвовавшие в различных программах воспитания гражданственности, экологического воспитания, патриотизма, с выраженной готовностью берутся за обсуждение этих проблем, сами пытаются на практическом уровне принимать участие в реализации некоторых проектов, касающихся уборки территории, памятников и улиц своего родного уголка, места жительства.

Слова-понятия, относящиеся к характеристикам государства, его функциям, в текстовых сообщениях учащихся 9–10 классов наполнены не только знаниями из области гуманитарных учебных дисциплин, но и переполнены чувствами переживания за свою

страну, ее настоящее и будущее. Пессимистические оценки носят констатирующий характер, а оптимизм – связан с преобразованиями и будущим России. Высоко оценивая деятельность Президента и его администрации, учащиеся высказывают уверенность в том, что и другие государственные структуры смогут эффективно наладить свою работу и взаимодействие в рамках вертикали власти, что будет способствовать исполнению законов на местах и развитию демократии в государстве.

Демократические свободы граждан описываются учащимися в контексте предоставляемых Конституцией Российской Федерации прав. В этом смысле учащиеся достаточно адекватно используют понятия «избиратель», «выборы», «голосование», «демократия», «защита прав» и др. Данные сравнительного анализа свидетельствуют о том, что учащиеся экспериментальных групп (рис. 4) все чаще прибегают к данным понятиям при описании своего отношения к гражданскому обществу.

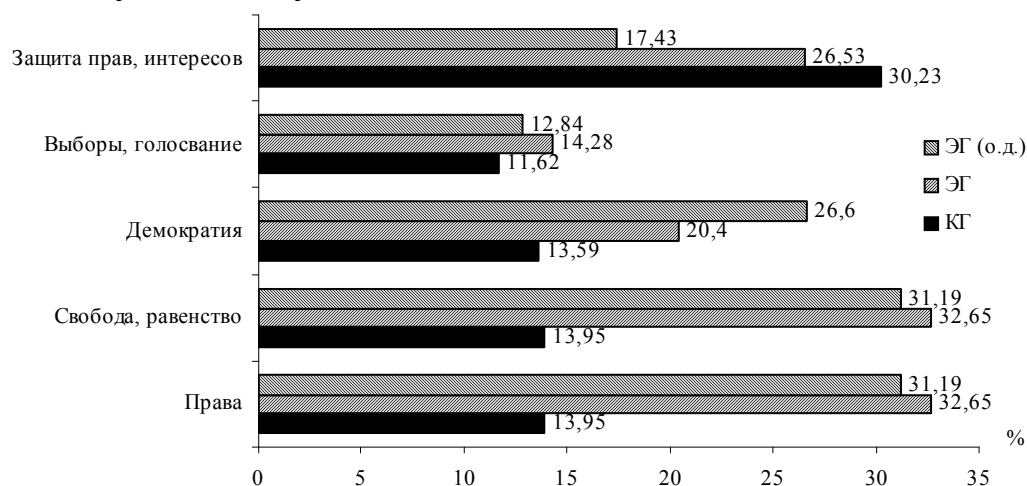


Рис. 4. Слова-понятия, относящиеся к описанию демократического общества (КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа; ЭГ о.д. – экспериментальная группа, обобщенные данные)

Наряду с данными понятиями, школьники все чаще обращаются к понятиям «личность» и «социальные группы», рассматривая их с позиции ведущих факторов преобразования окружающей среды. Школьники считают, что гражданское общество строится конкретными людьми, состоящими в социальных группах – производственных коллективах, частных и государственных предприятиях.

Таким образом, формирование нравственно-этической направленности личности в старшем школьном возрасте зависит от особенностей организации учебной деятельности учащихся. Педагогу в этом процессе отводится значимая роль, следовательно, своим

примером, образцом он способствует развитию у школьников рефлексии познавательной и трудовой деятельности как источника развития личности. Учебная, а в дальнейшем, и трудовая деятельность представляют собой иерархию «ближних» и «дальних» перспектив, реализация которых свидетельствует не только о социальной зрелости личности, ее адаптации, но и об уровне личностного развития субъектов педагогического процесса, как единственного источника и предпосылки гражданской направленности и самореализации личности в юношеском возрасте.

Список литературы

1. Ахаян Т. К. Мировоззрение и гражданская активность школьников // Педагогика школы. – М.: Просвещение, 1977. – С. 74–92.
2. Беляев А. В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи: дис. ... док. пед. наук. – Ставрополь, 1997. – 428 с.
3. Воспитание в современном образовательном учреждении: Теория и практика / под ред. С. А. Лисицына, С. В. Тарасова. – СПб., 2005. – 240 с.
4. Гаязов А. С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы: Монография. – Челябинск: Факел, 1995. – 238 с.
5. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг. – Народное образование. – 2001. – № 7. – С. 247–252.
6. Духовно-нравственное воспитание в образовательных учреждениях / под ред. В.А. Беляевой. – Рязань, 2000. – 182 с.
7. Логинова Н. В., Худик В. А. Представления о гражданской позиции и чувствах патриотизма у старшеклассников: моногр. – СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2007. – 130 с.
8. Лутовинов В. И. Основные мероприятия Государственной программы РФ «О патриотическом воспитании молодежи // Молодежь России. – М.: ИТАР ТАСС, 1995. – № 3. – С. 6–8.
9. Шитикова О. Н. Эколого-патриотическое воспитание младших подростков в современной общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. – Шадринск, 2002. – 161 с.
10. Шкрובהва М. А. Гражданское воспитание подростков на уроке и во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 16 с.

ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО

УДК 316.62:17.02

И. А. Мироненко

Проблемы нравственности в современной российской психологии: поиск ориентиров

Статья посвящена анализу современного состояния новой, бурно развивающейся области психологической науки – психологии нравственной регуляции поведения. По мнению автора, главная проблема, порождающая, направляющая и разделяющая поток современных исследований нравственности – это проблема поиска нравственных ориентиров. В статье проанализированы основные направления поиска ориентиров в вопросах нравственности, обсуждаются присущие им трудности и противоречия, а также перспективы развития исследований в данной области.

The article dwells upon the problems of a rapidly developing area in Russian psychology – ethical psychology. It is argued that its' development is mainly determined by a search for ethical orientations which bares a controversial character. The perspectives of the development are analyzed.

Ключевые слова: нравственная регуляция поведения, социоцентрическая парадигма, гуманистическая психология, христианская психология, социобиология.

Key words: ethical psychology, humanistic psychology, Christian psychology, sociobiology.

Сегодня мы являемся свидетелями подлинного бума в сфере исследований нравственной регуляции поведения. Если еще недавно мало кто из психологов решался затронуть эту область, то за последние десятилетия к ее разработке обратились десятки специалистов. Так, на рекордной по числу участников конференции памяти С.Л. Рубинштейна, которая проходила 15–16 октября 2009 г в Институте психологии РАН, секция, посвященная проблемам нравственности, оказалась самой многочисленной. Эта секция продолжалась два дня, в формате трех заседаний, и материалы, на ней представленные, почти полностью заняли один из шести томов материалов конференции, причем том этот оказался самым толстым.

В чем причины такой популярности данной тематики?

Очевидными представляются две причины. Первая – логика развития самой психологической науки в постсоветский период, произошедший поворот большинства ученых к исследованиям личности от исследований психических процессов, доминировавших в советский период. Вторая – жизненная, практическая актуальность данной проблематики.

Резкий поворот к проблемам личности от исследований психических процессов был вызван как тем, что открылись возможности проводить исследования, которые ранее не поддерживались официальной политикой в области науки и образования, так и сокращением финансирования лабораторных исследований, без которых работа в области процессов оказалась практически невозможной.

Абсолютное большинство публикаций и защищаемых диссертаций по психологии обращены сегодня именно к сфере целостных аспектов и проявлений человеческого бытия, что естественным образом приводит к постановке вопросов ценностно-нравственно-психологической регуляции поведения человека. Развитие человеческой личности, смысл человеческой жизни, какой позиции бы мы не придерживались, в каком бы дискурсе не обсуждали вопрос – в дискурсе ли самореализации или в дискурсе служения чему-либо – невозможно рассматривать вне системы ценностно-нравственных координат.

А.Л. Журавлев (2007) отмечает возрастающий интерес исследователей к роли нравственно-психологических феноменов (факторов) в групповой жизнедеятельности, различных формах социального поведения и т.п. Наиболее перспективными сегодня, по мнению А.Л. Журавлева, являются исследования социальной ответственности и ответственного поведения, справедливости, обязательности и принципиальности в отношениях между людьми и соответствующего поведения, уважительности по отношению к людям и уважительного поведения, правдивости и честности в межличностных и межгрупповых отношениях и правдиво-искреннего поведения (а не только исследования лжи, неправды, обмана, дезинформации, манипулятивного поведения и т. п.) и многих других свойств нравственного сознания, самосознания и нравственного социального поведения личности и группы.

Не вызывает сомнений и жизненная актуальность данной проблематики, практическое значение ее разработки для современного общества. Абсолютное большинство выполняемых в этой области исследований составляют эмпирические работы, претендующие на прямую практическую значимость и актуальность. Лейтмотивом большинства этих работ является призыв: «пора осознать, что в

России нравственное воспитание, духовное возрождение – вопрос выживания нации и одна из необходимых предпосылок оздоровления экономики» (Богомолов, 2008, с. 20, цит. по: Юревич, Ушаков).

В научной и популярной литературе кипят страсти и доминируют катастрофические прогнозы. Достаточно популярной является точка зрения, что мы являемся свидетелями обвального падения нравов, «*комплексной и системной морально-нравственной деградации нашего общества*» (Юревич, Ушаков). Критики современной нравственности апеллируют к данным статистики¹ и особо отмечают не только сами подобные явления, но и терпимость, толерантность общества к ним, их восприятие россиянами как привычных и непреодолимых, как нормы нашей жизни, а не как нечто из ряда вон выходящее. «Так формируется *толерантность к злу* и смирение перед ним, способствующие его утверждению во все более бесчеловечных формах» (Юревич, Ушаков).

А.В. Юревич с соавторами предложили способ расчета Индекса нравственного сознания общества (ИНСО) (Юревич, Ушаков, Цапенко, 2007), в основе которого – данные статистики. В соответствии с расчетами, ИНСО российского общества лавинообразно снижается в 1990–1994 гг., после чего слабо колеблется вокруг достигнутого к 1994 г значения.

В качестве причины нравственной деградации российского общества называют прежде всего перестройку и последовавшие за ней социальные реформы:

«В конце XX – начале XXI века российское общество, свергнутое государством сначала в «перестройку», а затем в «радикальные реформы», постоянно испытывало моральные девиации и дефицит не столько социальных, экономических и политических, сколько нравственных ориентиров, ценностей и образцов поведения» (Левашов, 2007, с. 225, цит. по: Юревич, Ушаков).

«Среди составляющих той непомерной социальной цены, которую пришлось заплатить за радикальные экономические реформы в

¹ Например:

- ежегодно 2 тыс. детей становятся жертвами убийств и получают тяжкие телесные повреждения;
- каждый год от жестокости родителей страдают 2 млн. детей, а 50 тыс. – убегают из дома;
- каждый год 5 тыс. женщин гибнут от побоев, нанесённых мужьями;
- насилие над жёнами, престарелыми родителями и детьми фиксируется в каждой четвёртой семье;
- темпы роста детской преступности в 15 раз опережают темпы увеличения общей преступности;

(Анализ положения детей в РФ, 2007, цит. По: Юревич, Ушаков).

России, – пренебрежение нравственно-психологическим миром человека, интенсивное искоренение морально-этической составляющей из социального бытия» (Гринберг, 2007, с. 588, цит. по: Юревич, Ушаков).

Обвиняют также и современную государственную политику: «Создается впечатление, что ни в одной развитой стране мира нет ныне такой, нацеленной на моральную и физическую деградацию народа, свободной пропаганды пороков» (Семенов, 2008, с. 172).

Можно заключить, что в российской психологической литературе доминирует оценка современного состояния общества как упадка нравственности и моральной деградации.

Однако следует отметить, что не все авторы расценивают происходящие в нашем обществе процессы как собственно упадок морали. С точки зрения ряда ученых нет оснований говорить, что сейчас нравственные нормы общества ниже, чем были ранее. Так, автор концепции техно-гуманитарного баланса А.П. Назаретян (Назаретян, 2008) замечает, что очень многое из того, что люди современного общества воспринимают как грубейшие акты насилия, вовсе не квалифицировалось как таковое людьми традиционной (тем более – архаической) культуры. Бытовой фон жизни наших не очень далёких предков составляло насилие обыденное и повседневное. Регулярное избиение жён мужьями и детей родителями, публичные казни и порки на улицах, будничные конфликты, массовые драки по праздникам (которые, хотя и следовали определённым правилам, оставляли после себя убитых и искалеченных). Бытовые зарисовки такого рода изобилуют в произведениях Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.Н. Островского, Н.С. Лескова, М. Горького и других писателей.

Если оценка существующего положения в сфере нравственности как упадка не является однозначной, есть все же все основания говорить о кризисе нравственности. Об этом говорит уже сам факт острых переживаний по поводу нравственных устоев общества, отражением которых является поток психологических работ, посвященных данной теме.

По нашему мнению, суть данного кризиса – утрата нравственных ориентиров, вызванная дивергенцией представлений о ценностях в ситуации сложного многообразия и растущей интенсивности взаимодействия культур в современном обществе. В качестве первой из причин данного кризиса следует назвать то смятение в отношении идеалов и ценностей (в том числе и прежде всего нравственных), свидетелями которому мы являемся в современном мире, осознающем себя в своей мультикультуральности, множественно-

сти цивилизаций, основанных на различных системах ценностных ориентаций. Как писал Н.К. Михайловский¹: «Мы не можем общественные явления оценивать иначе, как субъективно, т.е. через идеал справедливости», а в отношении этого идеала налицо большие расхождения. В то же время налицо отсутствие психологической готовности людей адекватно понимать друг друга и взаимодействовать в ситуации множественных и неопределенных ценностных ориентиров.

Каждая культура представляет собой целостную систему, и как таковая, противостоит разрушению своей целостности. Можно согласиться с С.Московичи, когда он в качестве коренного, исходного проявления социальности называет разделение на своих и чужих и подчеркивает значение религии как механизма такого разделения (Московичи, 1998). Сам язык как основной механизм культуры выполняет не только объединяющую функцию, обеспечивая для своих носителей возможность понимать друг друга, он еще и способ изоляции культур, обеспечивающий защиту культуры от внешних влияний: язык – это и средство ограничить круг понимающих друг друга. Известно, что близкое проживание разнородных культур, как, например, в районе Кавказа, приводит к языковой дивергенции. Эту – разделяющую – функцию языка особо подчеркивал и считал коренной П.Ф. Поршнев (2007).

Тенденция повышения интенсивности взаимодействия различных культур в современном мире приводит не только к унификации ряда психологических характеристик людей, но и к дифференциации, даже поляризации, других характеристик – как и любое межличностное взаимодействие. Эта тенденция чревата опасностью социальных и внутри личностных конфликтов, которым придается характер нравственных коллизий.

Традиционно отечественные исследователи советского периода рассматривали нравственную сферу как результат общественно-исторического развития и обосновывали ее социальную обусловленность и связь с деятельностью человека. Наиболее влиятельной парадигмой исследования нравственного развития являлась культурно-историческая теория (Л. С. Выготский) и разработанный на ее основе деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович). В русле этой парадигмы нравственное развитие рассматривается как присвоение ребенком моральных норм, как их интериоризация и дальнейшая реализация в нравственном поведении. Мораль при этом рассматривается как форма общественного сознания, в социоцентрическом контексте:

¹ цит. по: Голосенко, Козловский, 1995. – С. 28.

«Крошка сын к отцу пришел
И спросила кроха:
Что такое хорошо,
И что такое плохо?»

Сегодня можно констатировать отказ от социоцентрической парадигмы практически всех исследователей, которые обращаются к проблемам нравственно-психологической регуляции поведения. Да и возможна ли ориентация на социо-культурные по своему происхождению нормы в поликультурном мире?

Если социально-культурные нормы уже не могут быть основанием нравственности в динамично меняющемся поликультурном мире, где же искать эти основания?

Сама психологическая наука, как становится очевидным, весьма разнородна в отношении ценностных ориентаций, как терминальных, так и инструментальных. В концепциях разных школ существенно различаются представления о том, что является основной функцией психики, для чего и почему психика возникла в эволюции. Различаются представления о сущности и идеале человеческой личности.

В процессе интеграции мировой науки обнажаются аксиоматические основания различных теорий – по сути своей ценностно-нравственные, соотнесенные с идеалами культуры, в контексте которой та или иная теория создавалась. Явно или не явно, психологические теории и конкретно психологические исследования исходят из определенной философской концепции, версии человека, подтверждают или опровергают какие-то представления о сущности человека и его предназначении.

Не менее остро стоит проблема дивергенции ценностей в психологической практике. Так, на протяжении уже ряда лет обсуждается необходимость декларирования целей психологом-консультантом, чтобы клиент мог осознанно осуществить выбор вида предлагаемой психологической помощи.

Таким образом, как нам представляется, основная проблема, порождающая, направляющая и разделяющая поток современных исследований нравственности – это проблема поиска нравственных ориентиров. Большинство современных российских исследователей проблем нравственности сегодня ищут утраченные ориентиры и основания морали в одном из трех направлений:

- Экзистенциально-гуманистическая психология (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.);

- Христианская религия и работы отечественных философов начала XX века (В.С. Соловьев, И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, М.М. Бахтин, Н.О. Лосский, Г.И. Гурджиев и др.);

- Социобиология (Д.С. Уилсон, Р. Доукинс и др.).

Каждое из этих трех направлений поиска в российской науке возникло, как это часто бывает в истории науки, в качестве своего рода протеста против марксистской социоцентрической парадигмы, господствовавшей в предшествующий период. В годы перестройки отечественная психология, как губка, впитала идеи западной экзистенциально-гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.). Именно гуманистическая психология была прежде всего противопоставлена прежним марксистским методологическим традициям. Гуманистическая психология строит свои позиции на понимании человека как целостного природного существа, которое наделено способностью к свободному развитию, творчеству, поиску жизненных смыслов, способностью к осознанному и ответственному выбору в разнообразных жизненных ситуациях – и имманентным стремлением к так называемым общечеловеческим ценностям, которые в русле данного подхода рассматриваются как универсальное мерило нравственности. Социоцентризму был противопоставлен антропоцентризм. Ключевое слово «self» стало «знаменем» новой теории.

В современной российской психологии нравственности это направление, однако, уже не является самым популярным. Большинство российских исследователей сейчас обращаются в своем поиске нравственных ориентиров к религиозным учениям (в первую очередь, к учению Православной церкви) и к русской идеалистической духовно-нравственной философии. Подчеркнуто материалистической естественнонаучной ориентации психологии советского периода здесь противопоставлена идеалистическая гуманитарная ориентация.

В этом направлении лежат теоретические изыскания Б.С. Братуся, И.П. Волкова, М.И. Воловиковой, В.И. Зацепина, В.В. Козлова, В.Е. Семенова, А.И. Субетто, Н.П. Фетискина, В.Н. Шадрикова и других. На христианские ценности ориентируются многие авторы и методических разработок, и эмпирических исследований. Можно сказать, что в эмпирической области выбор нравственных ориентиров проявляется особенно остро. Разработка любого инструментария здесь с необходимостью требует определенных оснований. Так, один из немногих существующих опросников, претендующих на оценку нравственного развития, «Друг-советчик», разработанный Е.К. Веселовой (2007) непосредственно основан на использовании в

качестве мерила нравственности выбора в предлагаемой респонденту гипотетической ситуации соответствие выбираемого варианта поступка рекомендациям современной нам христианской церкви.

Третье направление, ориентирующееся на социобиологию, последователи которого в России не столь многочисленны, заслуживает внимания уже в силу своей мощной представленности в западной науке и теоретической проработанности моделей.

Социобиология возникла во второй половине 70-х г XX в результате открытия генетиками механизмов так называемого группового или родственного наследования. Тот факт, что носителем целостного комплекса генов является не отдельный индивид, но группа, связанная родственными узами, – позволил объяснить как биологически целесообразные те виды поведения, которые традиционно противопоставлялись биологически обусловленному индивидуально эгоистическому поведению – различные проявления альтруизма и самопожертвования. В свете новых открытий стали понятными вещи, которые сам Дарвин объяснить не мог и считал парадоксальными – случаи, достаточно распространенные в животном мире, когда индивиды воздерживаются от того, чтобы иметь собственное потомство, создавая взамен наилучшие условия для выращивания потомства своих сородичей. Так, необъяснимым для Дарвина было существование рабочих муравьев. Наличие генов, обеспечивающих проявления альтруизма, в сообществе несомненно биологически целесообразно и обеспечивает сообществу в целом лучшие условия для выживания, по сравнению с группами, члены которых не помогают друг другу.

Социобиология¹ претендует на объяснение биологической целесообразностью всех видов общественного поведения животных и существенной доли в социальном поведении человека. В русле социобиологии была предложена трактовка социальности, прямо противоположная теоретико-методологическим основаниям подхода, развиваемого в советский период, когда традиционно полагалось, что феномен взаимопомощи и взаимопонимания между членами сообщества возникает лишь на уровне человеческой психики. Так, А.Н. Леонтьев в своей классической монографии "Проблемы развития психики" (Леонтьев, 1972), говоря о различии между психикой животного и человека, доказывает, что животное всегда действует само по себе, в одиночку, даже когда вместе действуют несколько особей, воспринимая других как элементы окружающей среды, объекты. В контексте социобиологии проблема нравственности факти-

¹ *Wilson E. O. Sociobiology: The New Synthesis. Cambridge, 1975* *Wilson E. O. Sociobiology: The New Synthesis. Cambridge, 1975*

чески снимается, замещается проблемой биологической целесообразности, оказывается подчиненной проблеме выживания вида. В таком ключе проблема нравственности, на наш взгляд, ставится в концепции техно-гуманитарного баланса А.П. Назаретяна (2008). Необходимость морального развития человечества здесь выступает как условие его выживания в ситуации возрастающей технической мощи, наращивания разрушительного потенциала цивилизации.

Современные российские исследователи нравственности, ведущие в названных трех направлениях (духовно-нравственное – гуманистическое – социобиологическое) поиск утраченных вместе с теоретико-методологическим единством российской психологии нравственных ориентиров, как это часто сегодня бывает, отнюдь не ведут между собой жарких дискуссий. Напротив, что касается социобиологии, это направление просто претендует на поглощение предметной области обоих гуманитарных, которые в свою очередь исследования социобиологов просто игнорируют. Несмотря на претензии гуманистической психологии на естественную природную основу «общечеловеческих ценностей», никаких попыток доказать природные корни этих ценностей, искать опоры на территории наук, занимающихся изучением природы, естественных наук – не делается.

Между гуманитарными же направлениями в триаде доминирует стремление к объединяющим компромиссным схемам. Очевидным примером такого стремления является подход Б.С. Братуся (1997). В его концепции понимание нравственности («нравственная психология» в его терминологии) основывается на положениях гуманистической психологии («гуманитарной психологии» в его терминологии) и, в свою очередь, продолжается «линией христианской психологии, подразумевающей признание абсолютных оснований нравственности, сознательную ориентацию на христианский образ человека, христианское понимание его сущности и рассмотрение развития как пути следования, приближения к этому образу» (Братусь, 1997, с.9). Гуманистическая психология и духовно-нравственное направление рассматриваются им в русле популярной в современной российской науке эклектики, «не как враждебные, противостоящие друг другу, но как, в известном смысле, преемственные, где последующий не уничтожает предыдущего, но вбирает в себя, добавляя новый принцип рассмотрения, возвышая, достраивая до целого образа человека» (Братусь, 1997, с. 9).

Как не вспомнить слова Л.С. Выготского об опасности построения научных систем, претендующих на статус обобщающих по отношению к отдельным школам и дисциплинам: «При таких попытках приходится просто закрывать глаза на противоречащие факты,

опускать без внимания огромнейшие области, капитальные принципы и вносить чудовищные искажения в ... сводимые воедино системы» (Выготский, 1982, с. 330).

Ведь экзистенциально-гуманистическая психология в качестве терминальной ценности провозглашает самого человека, его self, его внутреннюю сущность, самореализацию. Нужно как следует постараться, чтобы не увидеть, что сама идея самореализации полностью противоречит основному христианскому принципу самоотречения. Ведь в контексте теистического мировоззрения человек «краткодневен и пресыщен печалью», он по природе своей несовершенен и обречен на страдания. Мера ценности человеческой личности – ее устремление к Богу, любовь к Богу и безграничная вера. Цель человеческой жизни – переход в иную жизнь – вечную жизнь в Боге, через испытания жизнью земной, временной, не имеющей самостоятельной ценности.

А что же, как ни грех гордыни, проповедует гуманистическая психология? В контексте ее положений монашество и однополые браки – явления рядоположные. В обоих случаях речь может идти о воплощении своей внутренней сущности. Разве такое рядоположение не будет оскорбительным для Православия? Да, можно найти частные случаи, когда расхождения во взглядах этих двух систем не являются вопиющими – но это будут лишь частные случаи, лишь проекции под определенным углом зрения. В целом же нравственные ориентиры христианства и гуманистической психологии пролегают в разных плоскостях и никак не сливаются воедино.

В Писании сказано: Никто не может служить двум господам. ... Не можете служить Богу и маммоне. [Матфей 6,24].

Таким образом, следует признать, что принципы нравственной оценки в русле названных трех направлений:

- достаточно ясно заданы;
- существенно различны.

Именно поэтому, на наш взгляд, все названные три направления поиска нравственных ориентиров не имеют перспективы, т.к. не соответствуют реальности современного поликультурного мира. Ведь каждое из них предлагает очень определенную и главное – «единственно правильную» систему взглядов на мораль, систему выставления нравственных оценок. Мировое развитие в XX и XXI веках уже показало, что попытки навязывания всему миру единых культурных стандартов – в том числе и в первую очередь стандартов морально-нравственных оценок, идеи глобализации как всеобщего распространения единого типа культуры – не жизнеспособны. Следует искать иные пути сосуществования и взаимодействия

культур, которые обеспечили бы сохранение и развитие каждой из них, возможность интеграции в едином контексте человеческой цивилизации.

Нравственность возникает с появлением человеческого общества, культуры и суть ее в противоречии между естественным и должным. Нравственность существует как специфический социально-психологический феномен, который с необходимостью возникает именно тогда, когда культура и природа входят в противоречие, когда общественные нормы требуют, чтобы поведение было «неестественным», требуют отторгивания как непосредственных природных импульсов и инстинктов, так и ставших автоматизмами социальных навыков. Именно это противоречие порождает нравственную проблематику как специфическую коллизию, которая и служит предметом психологических исследований. Поэтому, как нам кажется, задача поиска нравственных ориентиров не решается ни в плоскости отдельно взятого природного начала в человеке, ни в плоскости анализа культуры.

Сегодня поиск ориентиров в решении нравственных коллизий современными российскими исследователями преимущественно ведется в сфере двух коренных социально-психологических феноменов: общность и личность. Однако при этом характер выводов оказывается однозначно определенным и – культурно опосредованным, привязанным к определенной культурной норме, носителем которой является человек или общность. Поэтому, на наш взгляд, в ситуации динамически изменяющегося поликультурного мира, в ситуации сосуществующих различных представлений о должном, – ни личность, ни общность не годятся на роль опоры в поиске нравственных ориентиров.

Если не биологическое, не социальное, не личность и не общность – то что же может послужить опорой в поиске нравственных ориентиров?

Возможно, окажется плодотворным путь, намеченный в трудах С.Л. Рубинштейна, который писал, что специфический характер нравственности состоит "во всеобщем, общечеловеческом соотносительном характере моральных положений, которые не существуют только применительно к жизни одного данного человека" (Рубинштейн, 2003, С. 78). Возможно, в ситуации поликультурного мира следует добавить: **не существуют применительно к жизни одной данной общности?** Возможно, окажется плодотворным обращение в поиске нравственных ориентиров не к личности и не к общности как к целому, изначально наделенному данными ориентирами, – а к иному базовому для социальной психологии феномену – к феноме-

ну общения, в котором результат принципиально не задан характеристиками ни одной из сторон, но рождается из встречного тока их активности?

Для понимания природы нравственности, какой она предстает в поликультурном мире, особое значение приобретает нравственная коллизия, возникающая в ситуации общения людей, которые принадлежат к культурам, воплощающим несовместимые нравственные ориентиры. Такая ситуация не является новой и неизвестной ранее. В качестве примера данной нравственной коллизии можно привести сюжеты поэм Важи Пшавела "Гость и хозяин" и "Алуда Кетелаури", известные нам и по фильму "Мольба" Тенгиза Абуладзе. В такой ситуации оказываются противопоставлены интересы и нормы общности, как культурной, так и биологической, к которой принадлежит герой, и те нормы и интересы, которые порождаются ситуацией общения с "чужаком", которая неожиданно высвечивает подлинно человеческую природу нравственного поступка как свободного выбора, как поступка, свободного от диктата той нормы нравственности, которую диктует как социальная общность, так и инстинкт.

Ситуация общения людей, принадлежащих к враждебным друг другу в мировоззренческом плане общностям не является новой в истории людей, однако только сегодня она становится:

- повсеместной, тогда как раньше относительно постоянные контакты различных по своим культурно-нравственным ориентациям общностей были ограничены отдельными районами компактного проживания различных культур;

- относительно постоянной, в то время как раньше была ограниченной во времени, так как даже в тех местах, где компактно проживали разные культурные общности, "межкультурное" общение людей было строго ограниченным теми или иными видами взаимодействия;

- всеобщей, в то время как раньше такого рода контакты были ограничены и доверялись специально подготовленным людям.

Если раньше в каждой культуре существовали правила и нормы общения с чужаками, и контакты такого рода контролировались общностью и были общеизвестны, то сегодня межкультурное общение происходит повсюду, постоянно, и вовлечен в него каждый, в то время как правила отсутствуют.

В такой ситуации можно ожидать, что чем больше уверенность людей в безотносительном характере нравственных ценностей, которых они придерживаются, тем чаще и с все более тяжкими последствиями будут происходить межкультурные конфликты. Самая большая опасность поликультурного мира – сползание от диалога к

конфронтации и конфликту. А неколебимая уверенность одной из сторон в собственном знании нравственных истин и праве судить тех, кто эти истины не разделяет – ведет именно туда.

Проблема нравственных ориентиров, к которой обращаются современные психологи – действительно проблема жизненно, витально актуальная для современного общества. Поэтому крайне опасной мне представляется предвзятость в подходе к исследованиям нравственности, "классовый" подход к этой проблеме, подмена научного исследования верой в непогрешимость собственных идеалов, объективного анализа природы нравственности миссионерскими призывами, а интеллектуального поиска – поиском оправданий и обвинений, чем, как мне представляется, нередко грешит современная отечественная психология.

Список литературы

1. Богомолов О. Т. Экономика и общественная среда // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. – М., 2008. – С. 8–26.
2. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: Роспедагентство, 1994.
3. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 3–12.
4. Веселова Е.К. Метод исследования нравственной сферы личности // Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – С. 359–374.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. // Собр.соч. – М., 1982. – Т. 1.
6. Журавлев А.Л. Основные тенденции развития психологических исследований в Институте психологии РАН. Доклад на юбилейной научной конференции, посвященной 35-летию ИП РАН и 80-летию со дня рождения Б.Ф.Ломова, 31 января 2007.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
8. Московичи С. Машина, творящая богов. – М., 1998.
9. Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации: Очерки по эволюционно-исторической психологии. 2 изд., испр. – М., 2008.
10. Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). – СПб., 2007.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М., 2003.
12. Семенов В. Е. Российская полиментальность и социально-психологическая динамика на перепутье эпох. – СПб., 2008.

13. Юревич А. В., Ушаков Д. В. Нравственность в современной России // Социологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 70–86.
14. Юревич А. В., Ушаков Д. В., Цапенко И. П. Количественная оценка макропсихологического состояния современного российского общества // Психол. журн. – 2007. – № 4. – С. 23–34.
15. Wilson E. O. Sociobiology: The New Synthesis. Cambridge, 1975.

Психология субъект-субъектного познания (методологический аспект)

В статье рассматривается понятие субъекта познания в системе взаимодействия «субъект-субъект». Обсуждается возрастная периодизация развития ребенка как субъекта познания и проблема этапа формальных операций как завершающего этапа интеллектуального развития ребенка по Ж. Пиаже. Когнитивная, поведенческая и эмоционально-ценностная подструктуры личности анализируются применительно к вопросу истинности субъект-субъектного познания. Отмечается роль деятельности и общения в субъект-субъектном познании.

In article the concept of the subject of knowledge of system of interaction "subject-subject" is considered. The age periodization of development of the child as subject of knowledge and a problem of a stage of formal operations as closing stage of intellectual development of the child on Z. Piazhe is discussed. Cognitive, behavioural and emotionally-valuable substructures of the person are analyzed with reference to a question of the validity the subject-subject of knowledge. The activity and dialogue role in the subject-subject knowledge is marked.

Ключевые слова: субъект, субъект познания, субъект-субъектное познание, ребенок как субъект познания, деятельность, общение.

Key words: subject, subject of knowledge, subject-subject knowledge, child as subject of knowledge, activity, communication.

В соответствии с материалистической психологической традицией субъектом является человек или группа людей. К основным признакам субъекта относятся: осознанность деятельности, свобода выбора, ценностное отношение к окружающему миру. Обладая перечисленными признаками, субъект проявляет себя как уникальное и неповторимое существо, познание которого возможно только через диалогическое взаимодействие и общение. [Каган М. С., 1988]

Субъект-субектное познание в настоящее время является предметом междисциплинарных исследований. Данную предметную область, помимо психологии, изучает философия, общая теория систем, синергетика, лингвистика и другие научные дисциплины. Познающим субъектом является отдельный человек или группа людей. Познаваемым субъектом также может быть как человек, так и группа людей, но и не только. По мнению М. С. Кагана, к числу познаваемых субъектов относятся:

- 1) субъект (человек, группа людей);

2) квазисубъект (субъект, воображаемый субъектом, например, образ умершего отца, «второе Я», персонаж романа);

3) объективированный субъект (явление или предмет культуры, например, книга или картина);

4) субъективированный объект (объект, имеющий ценность для субъекта, например, собака для любящего хозяина [Каган М. С., 1988]).

Человек не рождается познающим субъектом, а становится им в процессе своего психосоциального развития. И даже став субъектом, человек не сразу в полной мере обретает свою субъектность. Развитие личности в качестве субъекта познания состоит в открытии окружающей действительности как все более сложной реальности. Сначала познание проявляется как субъект-объектное, а затем – как субъект-субъектное. Примечательно, что на этапе субъект-объектного познания человек отражает другие субъекты, упрощая их, десубъективизируя, т. е. отражает как объекты.

Индивидуальное развитие ребенка как субъекта познания происходит таким образом, что внутренним действиям с понятиями предшествуют внешние действия с предметами. [Выготский Л. С., 2000; Леонтьев А. Н., 1981; Рубинштейн С. Л., 2000] С. Л. Рубинштейн отмечает: «... в качестве субъекта познания (специальной теоретической сознательной деятельности) человек выступает вторично; первично он – субъект действия, практической деятельности» [Рубинштейн С. Л., 1973, с. 334] Играя с предметами в ситуации речевого общения со взрослым, ребенок осваивает социальный опыт использования предметов, на основе которого формируются понятия, отражающие свойства предметов, взаимосвязи между ними. Деятельность ребенка становится все более опосредствованной понятиями.

Субъектность ребенка совершенствуется постепенно: сначала он действует на основе показа и указаний взрослого, потом приобретает способность управлять собой с помощью внешней эгоцентрической речи и наконец с помощью внутренней речи и самоинструкций. Причем не следует преувеличивать самостоятельность и осознанность познавательной деятельности ребенка, особенно в дошкольный период.

Л. С. Выготский не согласен с В. Штерном, который истолковывает когнитивное развитие ребенка как последовательные этапы его собственных открытий. Ребенок овладевает социальной познавательной деятельностью, приобщается к ней при ведущей роли взрослого. «Маленький ребенок, поставленный в ситуацию, где прямое достижение результата кажется невозможным, проявляет

очень сложную активность, которая может быть описана как беспорядочная смесь прямых попыток достичь желаемого объекта, эмоциональной речи, иногда выражающей желания ребенка, а иногда подменяющей недостижимое действительное удовлетворение словесным эрзацем, попыток достичь объекта путем словесной формулировки, обращений ко взрослому за помощью и т. д.» [Выготский Л. С., 2000, с. 847].

В отношении ребенка следует различать субъектность как осознанность им своих физических действий и субъектность как осознанность им своих умственных действий. Субъектность как осознанность своих физических действий у ребенка формируется на втором году жизни и проявляется в различении своей двигательной активности и двигательной активности других людей. Например, если мама подарит ребенку пирамидку и покажет, как ее собирать, в дальнейшем происходит следующее. Ребенок трудится, осваивает процесс сборки. Научившись собирать пирамидку, он показывает это своему младшему брату и не позволяет маме помогать ему, чтобы не лишать самостоятельности. Ребенок различает свои действия, мамы, а также действия своего младшего брата.

Субъектность как осознанность своих умственных действий ребенок проявляет после 3 лет. К этому времени он уже пополнил свой словарный запас местоимением «Я», установив четкое различие между собой и другими людьми. Более того, ребенок начинает понимать, что его мысли и мысли другого человека, а также реальные события – это не одно и то же. [Cline V. B., Richards J. M., 1960; Brackett M. A., Mayer J. D., Warner R. M., 2004; DiYanni C., Keleman D., 2005]

Данный факт иллюстрирует следующая экспериментальная ситуация. За столом сидят двое детей: Салли и Энн, перед Салли стоит коробка и перед Энн – коробка. Салли положила в коробку конфету (яблоко и т. п.) и вышла в другую комнату. Энн переложила конфету в свою коробку. Энн спрашивают: «Когда Салли вернется, где она будет искать конфету?» Только к 4 годам дети перестают отвечать, что искать конфету Салли будет в своей коробке [Сергиенко Е. А., 2009]. Вся сложнейшая познавательная рефлексия человека, включая научную рефлексия, сопровождается подобным внутренним рассуждением: «Я думаю, что он/она думает...»

Осознанность познания ребенка повышается с переходом мышления от наглядно-действенного к наглядно-образному и далее к словесно-логическому. Чтобы на основе действий с предметами сформировались действия с образами, требуется более двух лет. Например, решать тест «Доски Э. Сегена», манипулируя фигурками,

ребенок начинает к трем года, но только после пяти лет он способен подбирать подходящие для прорезей фигурки методом зрительного соотнесения. Начиная с этого возраста, ребенок обретает способность познавать окружающий мир с помощью внутренних, умственных операций с образами и схемами, понятиями и суждениями как ментальными репрезентациями реальных предметов и взаимосвязей между ними, а также существенных свойств предметов и взаимосвязей между ними.

Мышление дошкольника трех-пяти лет отличается:

– эгоцентризм – все объясняется личным опытом (ребенок рассуждает: «...когда будет утро? – когда будем кушать»);

– трансдуктивность – рассуждения опираются не на дедукцию или индукцию, а на непосредственные аналогии («железка не деревянная – она не плавает»);

– синкретизм – понятия толкуются по их звучанию и по случайным признакам («всадник – человек, который в саду»);

– артифициализм – все предметы, и естественного происхождения и произведенные человеком, рассматриваются как созданные искусственно с какой-то конкретной целью («вода – она сделана, чтобы ее пить») [Пиаже Ж., 2002].

К шести годам перечисленные особенности детского мышления смягчаются. Представление ребенка о мире становится более реалистичным, существенно расширяется словарный запас, который в своей пассивной части достигает 5000 слов. Дошкольник на примере наглядного материала уже выполняет следующие мыслительные операции: установление сходства и различий, обобщение и конкретизация, классификация, на основе чего становится возможным обучение в школе. [Мухина В. С., 1999]

Перечисленные мыслительные операции первоначально являются операциями конкретными и используют конкретные понятия. Конкретные понятия, в отличие от абстрактных, мыслятся как самостоятельно существующие и чувственно воспринимаемые предметы и явления. Например, для ребенка конкретное понятие «дом» – «это, где я живу вместе с папой и мамой или, вообще, где люди живут и работают»; конкретное понятие «фрукт» – «это яблоко, груша, апельсин и другие фрукты». Абстрактные понятия указывают на свойства предметов и явлений, которые мыслятся отвлеченно от самих предметов и явлений. Например, абстрактными понятиями являются «тождество», «справедливость». Ни «тождество», ни «справедливость» не существуют как отдельные, чувственно воспринимаемые вещи.

Переход от конкретных мыслительных операций к абстрактным, использующим абстрактные понятия, происходит в период начальных и средних классов школы. На занятиях по математике, природоведению, истории дети получают первый систематизированный, научный опыт о природе и обществе. Развивается способность ребенка рассматривать взаимосвязи между явлениями более содержательно – с учетом причины и следствия. Раньше причинно-следственных отношений для ребенка не существовало, были лишь отношения «до–после», на основе которых и строились объяснения. Более самостоятельной становится мотивация мыслительного процесса – возникает «установка мышления на истинность» [Рубинштейн С. Л., 1973]. Раньше истинным было то, что сказал учитель, теперь истинное еще предполагает соответствие между знаниями самого ученика.

Ж. Пиаже в своей периодизации интеллектуального развития ребенка последним этапом указывает этап формальных операций – он приходится на возрастной промежуток от 11–12 до 14–15 лет [Пиаже Ж., 2002]. С. Л. Рубинштейн поступает сходным образом, завершая раздел фундаментального курса «Основы общей психологии» о развитии мышления ребенка обсуждением абстрактных понятий и логических операций, которые формируются у школьников в средних классах [Рубинштейн С. Л., 2000].

Однако, наличие в структуре интеллекта абстрактных понятий и логических операций еще не гарантирует истинности субъект-субъектного познания. Познаваемый человек уникален, сложен, противоречив и свободен, а формальная логика придает умозаключениям о предмете однозначность и непротиворечивость. Формально-логическое мышление схематизирует действительность, и в этом состоит угроза упрощения и искажения действительности. Ж. Пиаже полагал, что данное ограничение можно преодолеть, если придать формальной логике дополнительную гибкость [Пиаже Ж., 2002].

Следует отметить, что с философских позиций первым еще Г. Гегель предпринял попытку кардинально пересмотреть законы формальной логики Аристотеля и придать логике диалектический вид. Аристотель, как известно, определил три логических закона: закон тождества, закон противоречия, закон исключенного третьего. Критика Г. Гегеля в основном направлена на первый закон, закон тождества ($A=A$). Философ утверждает, что любое понятие содержит в себе противоположность, обозначая одновременно и A , и не- A (черное подразумевает не-черное, т. е. белое, красное и т. д.), причем именно противоположность, противоречие является источником развития.

Ошибочность и идеалистический характер подобной трактовки понятий и формальной логики современная материалистическая философия преодолевает следующим образом. [Бакрадзе К. С., 1973] Противоречия содержатся не в понятиях, а в действительности по причине ее сложности и целостности. Но предметы и явления действительности противоречивы не в том смысле, что они одновременно и существуют, и не существуют, а в том смысле, что каждый предмет и явление включены сразу в несколько структур мироздания, одни структуры в данный момент времени изменяются, а другие – покоятся. Человек, наблюдая свойства предметов и явлений, чтобы регулярно использовать эти свойства на практике, вводит однозначные понятия о них.

Если бы все было не так, была бы невозможной сама научная практика. Например, что касается математики и программирования компьютеров, на магнитных дисках невозможно было бы хранить информацию в неизменном виде из-за неопределенности состояния ячейки памяти (и заряжена, и не заряжена одновременно). Текст компьютерной программы был бы нестрогим (одни и те же переменные и функции в различных операциях трактовались бы по-разному).

Конечно, следует учитывать различия между естественными и гуманитарными науками. Так, математика имеет аксиоматическое построение, а психология – описательное, поэтому психологические понятия являются менее строгими. Одно и то же психологическое понятие может трактоваться по-разному в зависимости от области исследования, контекста, а также личной позиции психолога. Но в каждом конкретном рассуждении конкретного ученого строгость и однозначность необходимы – иначе рассуждение перестает быть логичным и научным.

Чтобы преодолевать нелогичность в рассуждениях, Аристотель как раз и разрабатывал законы формальной логики. Причем философ считал, что противоречия в явлениях действительности – это внутреннее свойство действительности, а противоречия в умозаключениях – это логические ошибки. К. С. Бакрадзе обоснованно считает, что Г. Гегель неправильно понял логику Аристотеля, критикуя ее как логику формальную, хотя другой логика и быть не может [Бакрадзе К. С., 1973]. Развивая логику диалектическую, Г. Гегель с идеалистических позиций развивал не логику, а диалектическую теорию познания. Вероятно, сходным образом, но в другом научно-историческом контексте, поступает и Ж. Пиаже, когда предлагает придать формальной логике дополнительную гибкость [Пиаже Ж., 2002].

Логика и теория познания – это разные научные дисциплины. Логика, изучая согласованность суждений между собой, решает задачу логичности умозаключений. Теории познания, изучая согласованность суждений и умозаключений о действительности и самой действительностью, решает задачу истинности познания.

Современные методологические психологические исследования свидетельствуют, что истинность субъект-субъектного познания определяется тремя подструктурами: когнитивной, поведенческой и эмоционально-ценностной.

– Когнитивная подструктура включает в себя всю иерархию познавательных процессов, начиная от ощущения, восприятия и заканчивая мышлением: наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-логическим. Находящиеся на вершине иерархии познавательные процессы выполняют координирующую роль в отношении процессов, расположенных ниже. Когда сформировано словесно-логическое мышление, дальнейшее развитие когнитивной подструктуры происходит за счет совершенствования в сознании личности общей картины мира, отражающей природу, человека и общество. В науке такую общую картину мира принято называть научной парадигмой. Современная теория познания различает в истории науки следующие парадигмы: классическая, неклассическая, постнеклассическая. [Степин В. С., 2001] Последняя парадигма лучше всего подходит к ситуации субъект-субъектного познания.

Однако познание человека человеком происходит не только в познании научном, но и в практическом. Примечательно следующее. Если наука приступила к построению приемлемых моделей субъект-субъектного познания лишь в последнее время, то в практическом, повседневном общении люди познают друг друга и находят общий язык уже тысячелетия, на протяжении всей человеческой истории. Практическое, обыденное межличностное познание основывается на социальных нормах, ожиданиях и установках, а также на социальных стереотипах и предубеждениях. Несмотря на свою кажущуюся ненаучность и невысокую степень осознанности, эти механизмы социальной перцепции обладают достаточной адекватностью и главное – динамичностью.

– Поведенческая подструктура. Субъект-субъектное познание не является пассивным созерцанием, познающий субъект выполняет активную когнитивную деятельность. Даже зрительное восприятие требует двигательной активности, что было установлено Г. Гельмгольцем в середине XIX века [Ярошевский М. Г., 1985]. Если лишить глаз сканирующих микро-движений, например, прижав указательный и средний пальцы к главному яблоку через нижнее веко,

через 3–5 секунд человек перестает видеть. Хотя зрение и относится к дистантному виду чувствительности, зрительный образ возникает посредством «ощупывающих» движений глаза.

В межличностном познании деятельностная составляющая становится особенно значимой. Только через активное взаимодействие познающий человек увидит в познаваемом его субъектные свойства. Например, чтобы узнать, насколько человеку свойственен конформизм, требуется проделать следующее. Установить с ним доверительные отношения, выяснить групповые нормы, которые человек принимает как свои собственные, а также нормы, которые он разделяет формально, как внешние. Понять, далеко ли может пойти этот человек, отстаивая свои принципы перед группой, если вдруг возникнет конфликт между его личным мнением и мнением группы.

Реалистичное знание о другом человеке возникает, если активность и дифференцированность взаимодействия с этим человеком соответствуют его внутренней природе. При пассивном и поверхностном обращении человек, скорее всего, не раскроется – он останется «вещью в себе» или суждения о нем окажутся упрощенными. Чрезмерная активность и категоричность могут подавить человека и придать суждениям о нем надуманный характер. Следовательно, взаимодействие должно быть таким, чтобы, участвуя в нем, познаваемый человек проявил собственную активность естественным для себя образом.

– Эмоционально-ценностная подструктура. Субъект обладает самосознанием, свободной волей и ценностным отношением к себе и миру. Он открывает себя другому субъекту в зависимости от того, как последний к нему относится. Чувствуя доброжелательность, или наоборот недоброжелательность, в свой адрес, люди склонны отвечать взаимностью. Возникает своего рода взаимная индукция, которая усиливает положительные, или наоборот отрицательные, эмоции и чувства общающихся, на основе этого укрепляются мысли определенной направленности. Следовательно, познающий субъект не только открывает знание о познаваемом субъекте, но и сам активно формирует это знание, способствуя тому, чтобы познаваемый субъект проявлялся и развивался в определенном направлении. В субъект-субъектном познании активность проявляют и познающий, и познаваемый субъект, хотя бóльшая ответственность лежит на первом.

Не случайно в русской философской традиции стремление к добру в познании человека человеком принимается за основу: «познать – значит полюбить» [Франк С. Л., 2007] или «уловить соритмичное бытие биение духа» [Флоренский П., 2007] Познание озна-

чает выявление в человеке нравственного и творческого начала, а также внутренних и внешних условий его развития.

И. А. Ильин уточняет, что в большинстве ситуаций общения («родитель–ребенок», «учитель–ученик», «руководитель–подчиненный») нравственно и разумно сосредотачиваться на укреплении добра, а не на борьбе со злом. [Ильин И. А., 2005] При отсутствии внимания и поощрения зло истощается и отмирает. Но было бы наивно и недальновидно совсем не замечать возможность зла в человеке. Философ полагает, что обращаясь к добру в человеке как к первооснове, «боковым зрением» важно отслеживать проявления зла. В экстренной ситуации, когда зло становится безудержным, например, в случае нападения преступника или если человек впадает в агрессивно-аффективное состояние, нужно уметь противостоять злу силой.

Но как только агрессор станет восприимчив к слову, силовой метод требуется отложить. Особенно бдительными и осторожными следует быть лицам, которые по долгу службы вынуждены применять репрессивные методы: милиционерам, военным. Но и тогда жесткость не должна переходить на работе в привычку и, тем более, по инерции переноситься на повседневные мирные, например, семейные, ситуации. Об этом должен помнить отец, воспитывающий ребенка, если он трудится, допустим, надзирателем в тюрьме.

Следует отметить, что в этом позиция И. А. Ильина [Ильин И. А., 2005] расходится с позицией Л. Н. Толстого [Толстой Л. Н., 2004], который считал, что единственно правильный метод – это прощать и игнорировать зло, тогда оно само отомрет. В своей всепрощенческой позиции Л. Н. Толстой опирается на слова Иисуса: «А Я говорю вам: не противься злому. Но кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую; и кто захочет судиться с тобой и взять у тебя рубашку, отдай ему и верхнюю одежду...» [Святое Евангелие от Матфея, гл. 5, ст. 39-40].

Современная русская религиозная философия трактует указанные слова Иисуса, в первую очередь, применительно к царству небесному, но не к земному, где добро активно борется со злом и человек в этой борьбе участвует. В земной жизни слова Иисуса относятся только к тем ситуациям, в которых смирение в отношении зла вызывает у обидчика чувство стыда и отвращение к повторению агрессивных деяний. [Лосский Н. О., 1995] Во всех других случаях злу необходимо активно противостоять.

Методологическое значение также имеет вопрос: «Каким понятием можно определить взаимодействие познающего и познаваемого в субъект-субъектном познании?» В связи с этим актуальной яв-

ляется дискуссия между А. А. Леонтьевым и Б. Ф. Ломовым о понятиях деятельности и общения.

А. А. Леонтьев рассматривает общение как деятельность, уточняя, что субъект деятельности является «коллективным субъектом», и поэтому общение всегда представлено в деятельности как ее социально-психологический аспект [Леонтьев А. А., 1979]. Даже выполняя индивидуальную деятельность, человек ведет внутренний диалог с наставником, который его обучил, а также с самим собой. Кроме того, человек внутренне общается с людьми, для которых его продукт деятельности предназначен.

Б. Ф. Ломов обосновывает принципиальное отличие общения от деятельности. Общение представляет собой межсубъектное взаимодействие, основу которого составляют отношения между субъектами. Деятельность направлена на освоение и преобразование субъектом объектов [Ломов Б. Ф., 1979]. Следует уточнить, деятельность может быть направлена как на объект, так и на субъекта, потому что последний онтологически сам является объектом, достигшим высокого уровня самоорганизации [Брушлинский А. В., 1994; 2000]. Иначе была бы невозможна педагогическая деятельность, в которой педагог обучает и воспитывает ученика, управленческая деятельность, в которой руководитель координирует работу подчиненных, а также другие виды деятельности в системе человек–человек, или субъект–субъект.

Многие виды человеческой деятельности предполагают не только активное, но и подчиняющее отношение субъекта к объекту. Подчиняющее отношение к неодушевленным предметам выглядит вполне естественно – человек не спрашивает разрешения, например, у камня, отесывая его в своих нуждах. Сходное подчиняющее отношение наблюдается при ловле рыбы, забое скота и так далее. Подчинение может быть направлено даже на субъектов, например, когда офицер управляет своими солдатами, решая боевую задачу. Однако, распространение подчинения на все виды субъект-субъектной деятельности, включая обучение и воспитание, и тем более на общение в семье, неправомерно. Участники деятельности при этом десубъективизируются, а общение теряет свою духовность [Ломов Б. Ф., 1984].

Однако, главное отличие между общением и деятельностью состоит том, что общение – это социальная форма существования человека во взаимодействии с другими людьми, в то время как деятельность – это социальный способ адаптации человека к условиям окружающей среды через ее сознательное преобразование.

Общение предшествует деятельности в онтогенезе психического развития человека. Невербальное и неосознанное общение младенца с матерью проявляется как комплекс оживления уже на втором месяце жизни ребенка [Мухина В. С., 1999]. Конечно, в таком общении ведущая роль принадлежит взрослому. Деятельность, формируясь через общение ребенка и взрослого, представляет собой сознательную активность на основе Я-концепции и понятийного мышления, которые начинают складываться после уже после 3 лет. Конечно, существует и неосознанная деятельность, но она возникает через автоматизацию осознанной.

Как только способность ребенка к осознанной деятельности возникла, общение и деятельность начинают взаимно обогащать друг друга. «Нет деятельности без общения и нет общения без деятельности» [Брушлинский А. В., Воловикова М. И., Дружинин В. Н., 1990, с. 101]. Правда, пропорция, в которой соотносятся общение и деятельность в конкретной жизненной ситуации, варьируется.

Общение преобладает над деятельностью, когда старшеклассники, мальчик и девочка, в период своей первой влюбленности прогуливаются по парку, соприкасаясь пальчиками рук. В этот момент школьники не имеют какой-либо конкретной цели или программы действий, кроме трогательного желания быть вместе и испытывать глубокое чувство общности. И наоборот, деятельность преобладает над общением у школьника, который собирает сложную модель самолета в соответствии с чертежом и инструкцией. Общение здесь проявляется как общение с самим собой, или аутообщение, причем в очень свернутой форме – через речедвигательные кинестезии и внутреннюю речь, необходимые для саморегуляции субъектом своей интеллектуальной деятельности. Старшеклассник может выйти за границы аутообщения, представив себя конструктором, который руководит коллективом специалистов.

Межличностное познание, и субъект-субъектное познание вообще, осуществляется через общение и деятельность. Общение проявляет положительную или отрицательную модальность отношений между субъектами, а также глубину отношений – от поверхностных симпатий-антипатий до высоких моральных чувств. Деятельность определяет осознанность субъект-субъектного познания и позволяет активно использовать накопленные в этой сфере знания. Между общением и деятельностью имеется взаимная связь. Духовное единство субъектов способствует тому, что в процессе познания формируются диалогические модели, предполагающие сотрудничество субъектов. Взаимные эгоистичные установки определяют механистические познавательные модели и манипуляторские установки между субъектами.

Список литературы

1. Бакрадзе К. С. Избранные философские труды. т. 2. Система и метод философии Гегеля. – Тбилиси: Изд-во Тбилисского ун-та, 1973. – 463 с.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. – М.: ИП РАН. – 1994, 109 с.
3. Брушлинский А. В., Воловикова М. И., Дружинин В. Н. (ред.) Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – 320 с.
4. Выготский Л. С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
5. Ильин И. А. О сопротивлении злу силою. – М.: Айрис Пресс, 2005. – 576 с.
6. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. – М.: Изд-во политической литературы, 1988. – 319 с.
7. Леонтьев А. А. Деятельность и общение // Вопросы философии. – 1979. – № 1. – С. 128–141.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Наука, 1981. 584 с.
9. Ломов Б. Ф. Категории деятельности и общения в психологии // Вопросы философии. – № 8. – С. 37–50.
10. Лосский Н. О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. – М., Республика, 1995. – 400 с.
11. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
12. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Перев. с франц. – М.: Наука, 2002. – 132 с.
13. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
15. Сергиенко Е. А. Развитие понимания ментальных состояний и новый взгляд на теорию Пиаже / Люсин Д. В., Ушаков Д. В. (ред.) Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. – М.: ИП РАН, 2009. – С. 125–151.
16. Степин В. С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 754 с.
17. Толстой Л. Н. Закон насилия и закон любви. О пути, об истине, о жизни. – М.: Рипол Классик, 2004. – 944 с.
18. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. – М.: АСТ, 2007. – 640 с.
19. Франк С. Л. Непостижимое. – М.: АСТ, 2007. – 512 с.
20. Ярошевский М. Г. История психологии. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.
21. Brackett M. A., Mayer J. D., Warner R. M. Intelligence and its relation to every day behaviour // Personality and Individual Differences. – 2004. – V. 36. – P. 1387–1402.
22. Cline V. B., Richards J. M. Accuracy of Interpersonal perception – a General Trait? // J. of Abnormal and Social Psychology. – 1960. – N 60. – P. 1–7.
23. DiYanni C., Keleman D. Time to get a new mountain? The role of function in children's conceptions of natural kinds // Cognition. – 2005. – V. – 97. – P. 327–335.

Соотношение этнокультурной и гражданской идентичности в самосознании студенческой молодежи

Отмечается, что в современной литературе неправомерно смешиваются понятия этнической и гражданской идентичности. Результаты эмпирического исследования показывают, что этническая идентичность в самосознании студенчества более выражена. Подчеркивается, что актуализированная позитивная этническая идентичность является условием формирования гражданского самосознания.

It is noted that in modern literature the concepts of ethnic and civil identity are wrongfully mixed. The results of an empirical study show that ethnic identity in self-consciousness of student youth is more distinct. It is pointed out that actualized positive ethnic identity is a condition for civil self-consciousness formation.

Ключевые слова: личность, самосознание, этническая идентичность, гражданская идентичность, этноним, национальное самоопределение, социокультурное пространство.

Key words. Personality, self-consciousness, ethnic identity, civil identity, ethnicon, national self-determination, sociocultural space.

Самосознание личности представляет собой способность человека выделять себя из окружающего мира, понимать собственную сущность, осознавать динамику прошлого, настоящего, будущего. Оно в значительной мере детерминируется социальной средой. Влияние социокультурной среды на самосознание заключается в том, что ею обусловлен сам тип самосознания и характер его развития.

Личностное самосознание имеет разные стороны. Осознавая себя как социального индивида, человек отождествляет, или идентифицирует себя с определенной группой: половой, возрастной, этнической, религиозной, профессиональной, государством в целом и т. д. Идентификация может быть различной по полноте (сравнение по одному или нескольким признакам), может быть сознательной и неосознаваемой, иметь рациональный или эмоциональный характер [13].

В рамках заявленной темы статьи нас будут интересовать этническая и гражданская идентичности. Предметом рассмотрения выступает проблема иерархии идентичностей. Е.М. Арутюнова отмечает, что государственная, или гражданская идентичность должна рассматриваться как доминантная, т. к. в ней достигается концен-

трация важнейших жизненных устремлений. Степень укорененности общероссийской идентичности в сознании и действиях россиян – залог политической, духовной консолидации, единства российского общества. Чем больше в общности число разделяющих единую идентичность, тем выше вероятность совместных действий в ее интересах [1].

Данное положение не подлежит сомнению, если только при этом не происходит подмены понятий и не осуществляется попытка умалить или вообще игнорировать роль этнической идентичности как структурного компонента национального (этнического) самосознания в процессе формирования общегражданской идентичности и гражданского самосознания.

Сегодня в психологии и других общественных науках наблюдается настойчивая тенденция заменить понятие «этническое самосознание» общегражданским понятием «российское самосознание», или поставить между ними знак тождества, что ставит под сомнение существование многообразия этнических идентичностей и национальных культур в России. Особенно отчетливо это наблюдается при отождествлении понятий «русский» и «россиянин». Необходимо отметить, что самоназвание или этноним рассматривается многими этнологами ключевым компонентом этнического самосознания. Подчеркивается его интегрирующая функция. Н.Г. Скворцов отмечает, что «...пока культурная идентичность не получила своего имени, отсутствует чувство общности внутри группы» [12, с. 57].

Относительно состояния самосознания русских вопрос ставится достаточно категорично: «Осознают ли русские себя как единую этническую целостность?». Исследователи полагают, что русский этнос регионально раздроблен, отличается низкой этнической солидарностью и слабым этническим самосознанием, не осознает как специфики своего положения, так и своих специфических проблем. Кроме того, этническое самосознание русских травмировано потерей имперского статуса великой нации в связи с распадом СССР. И.Кузнецов в интернет-дискуссии на сайте Фонда «Либеральная миссия» отмечает, что на сегодняшний день выстраивается лишь идеологическая реальность «русского народа», некий социальный миф. По его мнению, эта реальность существует исключительно в огромном информационном пласте – сочинениях Бердяева, Достоевского, Лосского и многих других авторов [8].

Аргументируется это положение автором фактами социологического исследования, показывающего насколько необходимо человеку ощущать себя частью этнического сообщества, народа, а не просто автономной личностью? По данным многолетних социологи-

ческих наблюдений за рядом этнических групп России (русских, татар, башкир, якутов, осетин, тувинцев), у русских оказался самый низкий показатель такой потребности (на 20% ниже максимального из продемонстрированных представителями других национальностей), независимо от того, живут они на территории «титულных» республик РФ или в областях. Другой вопрос: насколько часто человеку приходится вспоминать о своей принадлежности к этнической группе, т. е. как часто жизненная ситуация осознается как этнически определенная? И этот показатель у русских также минимален (почти на 40% ниже максимального).

Анализируя эти социологические данные, следует отметить, что актуализация этнического самосознания в большей степени проявляется в инокультурном окружении. Возникает вопрос, в какой степени, исследуемые русские, даже проживая на территории других республик, чувствовали себя более в инокультурных условиях по сравнению, например, с башкирами, якутами, осетинами и т.д. По большому счету, приводимые цифры больше являются иллюстрацией проблемы самоощущения национального большинства России и национального меньшинства, независимо от региона проживания. Важность и актуальность этой проблемы становится отчетливой, если вспомнить, что количественный состав общности, которой отказывают в наличии этнической идентичности и национального самосознания составляет сегодня более ста миллионов человек.

Обращаясь к психологическому анализу особенностей самосознания русских, несомненно, нужно иметь в виду исторические особенности его формирования. У нескольких поколений русских национальное самосознание в большей мере, чем у других национальностей, было «стерто» советским «наднациональным» строительством, которое продолжается и сегодня, в виде строительства «наднационального» российского гражданского общества, большую часть которого составляют русские. Но, гражданское общество может быть построено свободными и ответственными индивидами. Как сказал один древний мыслитель: « Если не знаешь, кто ты, какая разница куда идти». Осознание своей этнической принадлежности – неотъемлемая часть состоявшейся личности, первая шкала соизмерения своих и общих интересов [4]

Остановимся более подробно на важности проблемы этнического самосознания, этнической идентичности для современной России и психологическом содержании этих понятий.

Тема национального (этнического) самосознания и этнической идентичности является сегодня в России актуальной в связи с решением достаточно широкого круга проблем: от определения этно-

культурного ресурса россиян в плане поиска возможных и эффективных стратегий реформирования отечественной экономики и образования, до поиска путей культурно-исторической преемственности в воспитании подрастающего поколения. Проблема этнического самосознания, или этнокультурного самоопределения обнаруживает себя, как правило, в кризисные, переломные периоды жизни общества. Причиной этому является потребность общества, в частности российского, переосмыслить себя, имеющиеся достижения и определить дальнейшие пути развития.

В современных публикациях все чаще появляется мысль об этнокультурных основах образования. Так С.В. Перевезенцев [10] поднимает проблему русского образования, которое обязательно должно основываться на глубинных, чаще всего архетипических чертах национального сознания. Иначе – какой народ мы собираемся просвещать, учитывая, что основная функция образования – воспроизводство человека определенной культуры. На эту проблему указывал еще К. Д. Ушинский, отмечая в качестве важнейшей цели образования воспроизводство духовного потенциала нации [14].

Анализируя соотношение понятий «этническая идентичность» и «этническое самосознание» следует отметить, что, с одной стороны, имеет место их отождествление. С другой стороны, авторы разделяют понятия, подчеркивая бессознательный слой в содержании этнической идентичности, который является результатом стихийного вхождения ребенка в культуру еще на ранних этапах онтогенеза [6].

Этническая идентичность личности представляет собой осознание себя представителем определенного этноса, переживание своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других. Это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и ее оценка: чувства достоинства, гордости, обиды, страха и т. д. Эти чувства являются важнейшими критериями межэтнического сравнения, опираются на глубокие эмоциональные связи человека с этнической общностью и моральные обязательства по отношению к ней и формируются в процессе социализации индивида. Считается естественным испытывать положительные чувства в связи с осознанием своей этнической принадлежности. Негативные переживания (чувство униженности, стыда, неудовлетворенности) являются признаком глубокого внутриличностного кризиса, эмоционально-когнитивного рассогласования. Распространенность таких переживаний в этнической общности свидетельствует о глубоком социальном кризисе этой общности.

Необходимо отметить, что вопрос о том – синонимы ли понятия «русский» и «российский» и что они означают для России, был открытым для дискуссии еще в XVIII веке, и к концу столетия стал одним из центральных в интеллектуальных спорах. Например, еще В.Н. Татищев и И. Лепехин писали о разных смысловых оттенках используемых самоназваний [3].

На важность национальных (этнических) корней в жизни человека указывали многие русские философы начала XX века. По мнению Н. Бердяева [2], вне национальности, понимаемой как индивидуальное бытие, невозможно существование человечества. Через национальную индивидуальность каждый отдельный человек входит в человечество, он входит в него как национальный человек. А. И Ильин так же указывал на значение национального самосознания. Он отмечал, «все великое может быть сказано человеком или народом только по-своему и все гениальное рождается именно в лоне национального опыта, духа и уклада. Денационализируясь, человек теряет доступ к глубочайшим колодцам духа и к священным огням жизни; ибо эти колодцы и эти огни всегда национальны: в них заложены и живут целые века всенародного труда, страдания, борьбы, созерцания, молитвы и мысли»[5,с.236]

Современное этнокультурное состояние России, всех народов, проживающих на ее территории, и русских в частности, заключается в том, чтобы понять и познать себя. Известен закон, что только при условии понимания, знания и уважения себя, своей национальной культуры можно понимать и уважать других. Это касается всех поколений, но в большей степени это касается современного молодого поколения, которое не подвергалось советской унификации, самосознание которого показывает степень межпоколенной преемственности этнического самосознания, этнической идентичности и возможные пути социокультурного преобразования России. Кроме того, развитие самосознания является одним из центральных психологических процессов юношеского возраста. Перестройка самосознания связана с появлением новых вопросов о себе. В рамках формирования самосознания в юности происходит морально-нравственное самоопределение, от которого зависит не только жизнь молодого человека, но и жизнь общества, членом которого он является. Особый интерес представляет самосознание студенческой молодежи, как поколения будущей интеллигенции. Так, еще Д.Н. Овсяннико-Куликовский указывал, что национальность – есть явление по преимуществу интеллектуального порядка. Поэтому интеллигенция полнее других слоев населения выражает национальную «подоплеку» [7].

Эмпирические исследования самосознания молодежи, а конкретно – соотношения в его структуре этнической и общегражданской идентичности показывает достаточно противоречивую картину. Исследованиями, проведенными в Санкт-Петербурге З.В. Сикевич и др. [11] выявлено, что в повседневной жизни этничность подавляющего большинства опрошенных студентов не актуализирована и этническая самоидентификация не занимает ведущих позиций. Несмотря на это студенты проявляют довольно живой интерес к различным национальным вопросам. Большинство студентов с различной долей критичности гордятся и позитивно оценивают свою этническую принадлежность. По данным Е.М. Арутюновой, с начала XXI века гражданско-государственная идентичность россиян оставалась стабильной. Опрос московских студентов показал более высокую значимость для них государственной идентичности. Выявилась полная смысловая идентичность с официальным пониманием термина: быть россиянином означает «ощущать себя гражданином России», «ощущать единство со всеми гражданами России»[1]. Несколько иную картину показывают исследования Института Социологии РАН. Опрос москвичей и московских студентов в 2004–2005 году показал, что этническая идентичность ими чаще осознается, чем государственная. Эти результаты подтверждаются так же исследованием О.В. Павленко, М.В. Ефремовой и Н.П. Склизневой. По их данным, в самосознании современных молодых москвичей наибольший показатель имеет выраженность этнической идентичности, средний – выраженность гражданской идентичности, и наименьший – религиозной идентичности [9].

В поисках ответа на вопрос, чувствует ли себя молодое поколение единой общностью со своим народом, на каких основаниях причисляет себя к этой общности, есть ли единство во взглядах на национальные особенности, какие эмоции испытывают молодые люди при осознании своей этнической принадлежности, в Воронежском государственном педагогическом университете на протяжении десяти лет проводится исследование этнического самосознания студентов – будущих педагогов.

Выбор объекта исследования обусловлен несколькими причинами. Во-первых, профессиональными. Организация и содержание образовательного процесса в педагогических вузах показывает, насколько серьезна проблема этнического самосознания будущего учителя, основная задача которого – гармонизировать взаимоотношения учащегося и изменяющегося социокультурного окружения. Во-вторых, возрастными. В юношеском возрасте наблюдается мотивированный выбор или самоопределение своей этнической при-

надлежности. Этот период является решающим периодом развития этнического самосознания. Дальнейшие его изменения представляют уже не развитие и формирование, а трансформацию в зависимости от социально-политических, экономических, этнокультурных условий жизнедеятельности. В-третьих, социокультурными. Сегодняшние студенты – это будущая интеллигенция, основная задача которой – обеспечить вхождение России в мировое сообщество, не теряя своего национального своеобразия.

Кроме того, выбор объекта актуален еще с общекультурных позиций. При рассмотрении этих позиций мы исходим из понимания социо – и этнокультурного богатства провинции, где сохраняются наиболее глубокие корни национальной культуры (по этническому составу Воронежская область является максимально однородной – 90 % населения составляют русские).

В рамках заявленной проблемы проанализируем выборочно результаты последнего опроса, проведенного в сентябре-октябре 2010 года. Объем выборки составил 120 человек, из которых 70 % составили студенты педагогического вуза различных факультетов. Кроме того, в опросе приняли участие студенты Воронежского государственного университета и Воронежского экономико-правового института. Возраст выборки 18–20 лет. Из всей совокупности выборки –82 % отнесли себя по самоопределению к русской национальности, 16 % составили представители других национальностей (не иностранцы), один испытуемый назвал себя по национальности «россиянином» и один испытуемый затруднился с определением своей национальности. Исследование проводилось с помощью авторского стандартизированного вопросника, направленного на выявление содержания всех структурных компонентов этнического самосознания (когнитивного, эмоционального, поведенческого). Остановимся лишь на исследовании соотношения этнической и гражданской идентичности и на эмоциональном отношении к своей этнической принадлежности.

Исследуя приоритетность в самосознании гражданской или этнической идентичности, студентам предлагалось задание: «Проранжируйте нижеследующие высказывания, что Вы скажете о себе в первую, вторую и т. д. очередь, в зависимости от важности для Вас нижеперечисленных характеристик: 1. Я житель города Воронежа; 2. Я россиянин; 3. Назовите себя по национальности (я русский, украинец, немец и т. д.); 4. Я православный (или представитель другого вероисповедания); 5. Я космополит (могу быть гражданином любого государства); 6. Я житель планеты Земля. Ответы обрабатывались путем определения среднего значения ранга высказывания.

Ответы русских студентов распределились следующим образом: на первом месте оказался ответ «Я русский» (среднее значение ранга 2,2), на втором – выражение «Я россиянин» (значение ранга 2,6), затем «Я православный» (3,21), далее шла категория «Я житель планеты Земля» (3,7), затем «Я – житель города ...» (3,84), и на последнем месте оказалось выражение «Я космополит» (5,13). Данные показывают, что этническая и гражданская идентичности рядоположны, но не исключают и не заменяют друг друга. Любопытно, что категория «Я космополит» оказалась наименее популярной, что может интерпретироваться как проявление ценности принадлежности к определенной национальной культуре и государству.

Интерес представляют результаты опроса студентов, представителей других национальностей. Ответы этих студентов распределились в следующей последовательности: «Я – грузин, азербайджанец, украинец и т. д.,» (значение ранга 1,0); «Я-православный, или представитель другого вероисповедания»(2,5); «Я-космополит» (3,0); «Я – житель города ...» (3,3); «Я житель планеты Земля» (4,75); «Я – Россиянин» (5,0). Необходимо отметить, что это студенты разных национальностей (украинцы, грузины, армяне, немцы и т. д.), являющиеся гражданами России. При этом, конечно же, прежде чем делать какие-либо интерпретации, необходимо принять во внимание, что эта группа слишком немногочисленна. Но, тем не менее, можно утверждать, что сформированность общегражданской идентичности в самосознании этих студентов не является безусловной. Кроме того, категория «Я космополит» занимает достаточно высокое место, после конфессиональной идентичности. Эти данные перекликаются с данными О.В. Павленко, М.В. Ефремовой и др. [9], в которых также подтверждается, что в группе российской молодежи, не относящей себя к русским, гражданская идентичность значительно менее выражена, чем этническая и религиозная.

Этническая и гражданская идентичности тесно связаны с эмоциональным переживанием. С целью выявления национальных и общегражданских чувств, студентам задавались вопросы: «Какие чувства Вы испытываете, называя себя по национальности?»; «Какими событиями в истории нашего государства Вы гордитесь?»; «Какие события в истории нашего государства вызывают у Вас чувство досады, возможно стыда?». Ответы обрабатывались путем определения частот тех или иных высказываний. Анализ ответов показал стабильное, приоритетное положение таких национальных чувств, как гордость, чувство духовной близости с народом, ответственности за происходящее. На последнем месте по результатам стояли эмоции стыда и злости. Качественный и количественный

анализ комментариев к ответам показал следующее. Гордятся студенты «единством народа», «принятием христианства», «великой историей», «сплоченностью», «былой славой», «русскими корнями», «принадлежностью к нации» «бесстрашным народом», «успехами в спорте». Стыдятся за «безалаберность и наивность», «за разваленную страну, бардак», «за то, что страна представляет собой сегодня», «за утрату культурных ценностей», «за моральное разложение, особенно молодежи», «за недружелюбное отношение к другим народам», «за наркоманию и алкоголизм». В ответах на вопрос, «Какими событиями в истории нашего государства Вы гордитесь» приоритетное положение занимает ответ: «Победой в Великой Отечественной войне». Кроме того студенты гордятся «победой в войне 1812 года», «полетом Ю. Гагарина в космос», «реформами Петра 1». Стыдятся студенты таких исторических событий, как: «татаро-монгольское иго», «сталинские репрессии», «октябрьская революция», «гражданская война», «события в Катыни», «деятельность Б. Ельцина». При этом достаточно часто студенты отвечали, что стыдятся «развала СССР». Среди ответов встречались противоречивые, такие, например, как «Горжусь нашей историей и одновременно стыжусь нашей истории». Приведенные выше результаты показывают, что в самосознании студентов представлены как положительные, так и отрицательные этнические и гражданские чувства, характеризующиеся, однако, некоторой амбивалентностью, что свидетельствует о динамике, процессе развития как этнической, так и гражданской идентичности. Кроме того, ответы студентов достаточно широко отражают культурно-историческое пространство, которое осознается, рефлексивируется, оценивается и переживается.

Заключительный вопрос о важности для студентов национальных проблем показал, что они важны для преобладающего количества опрошенных, что подтверждает сензитивность юношеского возраста в плане формирования этнического самосознания. Отвечая на вопрос: «Что значит для Вас ваша национальная принадлежность?», студенты отвечали: «Это мое происхождение, а значит – особенности поведения, привычки, внешний вид, общая история, культура»; «Национальная принадлежность для меня – это общие ценности, традиции, взгляды на жизнь, будущее»; «Быть представителем моей национальности – значит быть «одной крови» с великими людьми (учеными, полководцами, поэтами, художниками, музыкантами». Отмечая актуальность проблем, студенты отмечали, что раньше над этими вопросами не задумывались. Кроме того, многие студенты отмечали эмоциональную динамику во время работы над ответами. Прокомментируем некоторые ответы: «Отвечая на вопро-

сы я испытывал странные и противоречивые эмоции: гордость и стыд, радость и печаль»; «Я испытала гордость за свою страну»; «Вопросы заставляют задуматься над нашим отношением к нашей национальности и культуре. Эмоции были разные: и гордость за страну, и злость и стыд».

В заключении можно утверждать, что состояние этнического самосознания студенческой молодежи показывает этнокультурный потенциал России и будущее развитие России как гражданского общества. Построение гражданского общества в России с необходимостью предполагает опору на этническую индивидуальность всех народов, проживающих в России, и в первую очередь русских, как государственнообразующего этноса, т. к. не может быть интеграции без индивидуализации. Важнейшим условием становления гражданской идентичности является, на наш взгляд, отрефлексированная, «исчерпанная» этничность. Наше исследование подтвердило, что этничность является глубинной, иррациональной характеристикой, и даже в неактуализированном состоянии она во многом определяет содержание психических процессов индивида, его стереотипы поведения и стили взаимодействия с другими людьми. Игнорирование этой стороны самосознания чревато маргинализацией значительных по величине социальных общностей, что вряд ли будет являться залогом политической, духовной консолидации, единства российского народа. Актуализированная позитивная этничность становится важнейшим фактором при формировании высокой гражданской позиции индивида, становления зрелой личности. Содержание этнического самосознания студенческой молодежи, исследуемого нами на протяжении десяти лет, показывает значительный потенциал этого процесса.

Список литературы

1. Арутюнова Е.М. Российская идентичность в представлениях московских студентов /Е.М.Арутюнова // Социологические исследования. – 2007. – №8. – С. 77-84 .
2. Бердяев Н. Судьбы России. Опыты по психологии войны и национальности /Н.Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – 205 с.
3. Вишленкова Е. Тело для народа, или «увидеть русского дано не каждому» / Е.Вишленкова // Социологическое обозрение. – 2007. – Т. 6. – № 3. – С. 72–85.
4. Гулиджанян А. Этническая разобщенность русских как проблема формирования гражданского общества в России / А. Гулиджанян // Политические вызовы XXI века: Материалы Второго всероссийского конгресса политологов (23 апреля 2000г.). – М.: РОССПЭН, 2002.
5. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М., 1993. – 431 с.

6. Лебедева Н.М. «Синдром навязанной этничности» и способы его преодоления // Этническая психология и общество. – М., 1997. – С. 104–115.
7. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Психология национальности. – Пб., 1921. – 38 с.
8. Осознают ли себя русские единой этнической общностью? Существует ли «русская проблема?» [Электронный ресурс] / Фонд «Либеральная миссия» – Режим доступа: <http://liberal.ru>.
9. Павленко О.В., Ефремова М.В., Склизнева Н.П. Этническая, религиозная и гражданская идентичность и толерантность московской молодежи (на примере русской и еврейской выборок) // Молодые москвичи. Кросскультурное исследование / под ред. М.Ю. Мартыновой, Н.М. Лебедевой. – М., 2008. – С. 248–279.
10. Перевезенцев С.В. О смысле бытия и философии образования русского народа [Электронный ресурс] / Имидж №3. Национальные традиции в воспитании и образовании: теория и практика. – Режим доступа: <http://www.image.websib.ru>.
11. Сикевич З.В. Петербуржцы – 2004. Культурный конфликт современности / З.В. Сикевич, О.К. Крокинская, Ю.А. Поссель; под ред. З.В. Сикевич. – СПб. Изд-во СПбГУ, 2004. – 133 с.
12. Скворцов Н.Г. Проблема этничности в социальной антропологии. – СПб., 1996. – 183 с.
13. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 233 с.
14. Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими // К.Д. Ушинский / Избр. соч. в 2 т. – Т. II. – М., 1954. – 583 с.

УДК 159.91:78

И. А. Денисова

Психофизиологический взгляд на творчество. Мозговые корреляты музыкального творчества

В работе представлены результаты исследования мозговых механизмов невербального творчества, выделены основные подходы к объяснению психофизиологических детерминант творчества, обозначены неисследованные области по данной проблематике. Выявлена специфика значения мощностей в различных частотных диапазонах, характерная для процесса сочинения музыки.

The article presents the results of research in brain mechanisms of nonverbal creative activity of composers, defines the main approaches to explanation of psycho-physiological determinants of creative activity, and marks out uninvestigated areas in the issue under research. The study defines the specificity of capacity level in various frequency ranges, which is characteristic for the process of music composition.

Ключевые слова: невербальное творчество, сочинение музыки, ЭЭГ, спектральная мощность, частотный диапазон.

Key words: nonverbal creativity, the music composition, EEG, spectral power, frequency band.

История человечества изобилует примерами высокой творческой активности, в том числе и теми, которые могут расцениваться как проявление гениальности. И в то же время творчество в своих высших проявлениях – это уникальная способность индивидов, неразрешенная тайна их мозга. Поднимаемая проблематика с давних пор занимала умы ученых, но исследования в этой области достаточно долго были затруднены по многим причинам: сложность и неоднозначность изучаемого предмета, трудности в организации естественного эксперимента, слабое развитие базы традиционных методов в физиологии мозга человека. Только со второй половины XX в. началось истинное изучение творчества с точки зрения психофизиологической основы данного явления, когда технологический прорыв обеспечил исследователей новыми методами, позволяющими наблюдать за мозговой активностью, анализировать динамику процессов (электроэнцефалографические и ПЭТ исследования). Среди ученых, активно исследующих данную проблематику, можно

выделить: Н. Petsche [20], I. Carlsson, P.E. Wendt, J. Risberg [21], N. Jaušovec, K. Jaušovec [22], О.М. Разумникова [11], Н.П. Бехтерева, С.Г. Данько [2, 3], С. Martindale [17, 18].

Наименее изучены процессуальные особенности электрической активности мозга при сочинении музыки у композиторов.

Для того чтобы разобраться в том, какие механизмы лежат в основе невербального творчества, а именно сочинение музыки, следует подробно изучить существующие представления о мозговых механизмах творчества, в том числе и вербального, так как оно значительно лучше изучено на данный момент.

Существуют несколько подходов к объяснению психофизиологических детерминант творчества.

1. Творчество как результат особого функционального состояния нейронов. При этом понимание творчества сводилось к способности «усмотреть» новизну в знакомых объектах и использовать ее. Для выявления новизны необходимо специфическое функциональное состояние мозга [4].

2. Связь творчества с изменением активности в лобных долях. Не так давно стали появляться работы, описывающие изменения регионального мозгового кровотока при выполнении творческих задач [2, 13]. Однако существуют данные, которые свидетельствуют как об отрицательной корреляции потребления глюкозы в лобных долях с результатами выполнения задания, так и об обратной тенденции.

3. Творчество как результат особого межполушарного взаимодействия. Существуют достаточно противоречивые взгляды на проблему межполушарного взаимодействия в процессе творчества, т. е. обеспечивается ли творчество работой преимущественно одного (только правого) полушария или процесс творчества обеспечивается в результате взаимодействия обоих полушарий.

Существует также предположение о том, что творчество связано с различной активацией правого и левого полушарий мозга, а также с общим уровнем кортикального возбуждения. Выдвигалось также предположение, что правое полушарие действует на уровне первичного процесса, а левое – вторичного.

Согласно другой гипотезе [5] предполагается, что равномерное распределение активации в двух полушариях может быть характерно для творческого процесса. При этом можно будет наблюдать следующую картину: в состоянии покоя левое полушарие проявляет большую активность, чем правое. Задача, вызывающая активацию правого полушария и инактивацию левого, может в абсолютных терминах приводить к состоянию баланса, т. е. оба полушария бу-

дуг равно активированы. Однако по отношению к состоянию покоя это может быть интерпретировано как большая активация правого полушария, чем левого.

Существуют другие причины полагать, что правое полушарие должно быть связано с творчеством. Подавляющее большинство мозговых структур, вовлеченных в восприятие и порождение музыкальных образов, локализовано в правом полушарии.

4. Связь показателей творческих способностей с изменениями параметров ЭЭГ. До сих пор остается спорным вопрос о формировании в процессе творчества особых пространственно-временных мозговых систем [19, 21], и если таковые формируются, то какие они, или творчество связано с общим уровнем кортикальной активации – arousal [17, 18].

Было обнаружено, что в состоянии покоя у высокотворческих людей альфа-ритм занимает меньшее время на ЭЭГ (электроэнцефалограмма более десинхронизирована), чем у лиц с низкими или средними творческими способностями. Несложно сделать вывод, что в состоянии относительного покоя мозг творческих людей более активирован. Таким образом, лицам с высокими творческими задатками не только не нужна дополнительная активация мозговых структур при решении творческих задач, но более того – целесообразно некоторое снижение этой активности по сравнению с состоянием спокойного расслабленного бодрствования [16].

Исследования К. Мартиндейл и некоторых других ученых, подтвердивших его данные, нанесли по устоявшимся представлениям серьезный удар. Обнаружилось, что у творческих студентов при решении творческих задач альфа-ритм не только не уменьшается, но даже имеет тенденцию к увеличению, особенно в правом полушарии [18].

Подводя итог сказанному выше, мы можем отметить четыре основных подхода к объяснению мозговых механизмов творчества: некоторые ученые ставят обязательным условием творчества наличие особого функционального состояния, другие – указывают на связь с изменением мозговой активности преимущественно в лобных областях, третьи – усматривают суть в особенностях межполушарного взаимодействия, во многих работах описывается связь показателей творческих способностей с изменениями параметров ЭЭГ в различных областях.

Однако анализ имеющихся данных не позволяет дать однозначного ответа на вопрос: «Каковы механизмы творчества? Какова психофизиологическая основа невербального творчества?»

В связи с вышесказанным целью проведенной работы было исследование психофизиологических коррелятов музыкальной творческой деятельности у композиторов. Объектом исследования стали студенты ростовской консерватории имени Рахманинова. В изучении психофизиологических особенностей творческого процесса приняли участие 17 композиторов, активно ведущих творческую деятельность.

Мы предположили, что при рассмотрении характеристик ЭЭГ у музыкантов-композиторов могут быть выявлены области мозговой активности, вовлеченные в процесс сочинения музыки, отличающиеся от тех, которые задействованы в реализации других видов музыкальной деятельности (восприятия, воспроизведения).

В процессе исследования предполагалось решить следующие задачи.

1. Изучение значения мощностей, а также когерентных связей в различных частотных диапазонах в фоне и используемых функциональных пробах: восприятие музыкального отрывка, воспроизведение услышанного музыкального отрывка, сочинение собственной мелодии, релевантной определенному эмоциональному состоянию, вызванному прослушанным отрывком. 2. Проведение сравнительного анализа показателей мощностей в различных диапазонах при сравнении функциональных проб. 3. Выявление специфических зон мозговой активации, присущих исключительно процессу сочинения музыки на основании сравнительного анализа показателей мощностей в различных диапазонах при функциональных пробах. 4. Изучение внутри- и межполушарных связей (при анализе результатов использовались только достоверные когерентные связи высокого порядка с показателем выше 0,7) при сочинении музыки и выявление специфики сочинения по этим показателям в отличие от фона. 5. Проведения математической обработки данных с помощью методов математической статистики: Т-критерия Стьюдента и дисперсионного анализа MANOVA.

Запись ЭЭГ проводилась по международному стандарту установки электродов по схеме 10–20 %. Для регистрации электрической активности мозга устанавливался 21 электрод (Fpz, Fz, Cz, Pz, Oz, Fp1, Fp2, F7, F3, F4, F8, T3, C3, C4, T4, T5, P3, P4, T6, O1, O2), применялась монополярная схема с ипсилатеральными ушными референтами. Также были установлены полиграфические каналы (ЭОГ, ЭМГ, ЭКГ, КГР) с целью подавления артефактов. В начале каждого опыта одну минуту регистрировали ЭЭГ, когда испытуемый пребывал в состоянии спокойного бодрствования с закрытыми глазами при отсутствии звуковых и зрительных стимулов (проба 1). Эти

данные рассматривались как фоновые. В следующей части опыта испытуемому через наушники подавали классическую музыку фиксированной мощности (60 Дб) и в течение одну минуты регистрировали ЭЭГ (проба 2). В эксперименте в качестве классической музыки использовался фрагмент из оперетты Штрауса «Летучая мышь», характеризующийся мажорной эмоциональной окраской. Перед этим испытуемому предлагалась следующая инструкция: «Прослушайте музыку и постарайтесь определить, какие эмоции она у вас вызывает». В следующей пробе (проба 3) испытуемый должен был воспроизвести про себя услышанный музыкальный отрывок. Затем перед испытуемым ставилась следующая задача: «Постарайтесь сочинить собственную мелодию, чтобы она носила такой эмоциональный окрас, как и ранее услышанный вами отрывок; а после исследования будет необходимо воспроизвести придуманную мелодию письменно или устно» (проба 4). Далее испытуемому предлагался другой музыкальный отрывок из балета «Пер Гюнт» Э. Грига, характеризующийся минорной эмоциональной окраской, с ним было необходимо проделать ту же процедуру.

В результате сравнительного анализа спектральной мощности ЭЭГ между показателями каждой из функциональных проб (проба 2, проба 3, проба 4) с учетом использования мелодии с определенной эмоциональной окраской выявлены области коры, специфичные именно для процесса сочинения музыки в отличие от других видов музыкальной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Значимые результаты сравнительного анализа спектральной мощности ЭЭГ при сочинении музыки в отличие от других видов музыкальной деятельности (с применением Т-критерия Стьюдента)

Сравниваемые пробы	Тип мелодии	Диапазон	Значение t-критерия Стьюдента в точках со значимыми изменениями показателя спектральной мощности при $p < 0,5$											
			F7	F6	Fp2	Fp1	F4	Fz	F8	O2	Oz	T4	T6	P4
Проба4 – Проба2	Мажорная мелодия	Дельта 2	2,456	2,805	1,921	-	-	-	-	-	2,454	-	-	2,032
Проба4 – Проба3			2,404	2,912	1,992	-	-	-	-	-	3,045	-	-	2,989
Проба4 – Проба2		Тета	2,354	2,912	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Проба4 – Проба3			2,249	2,65	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Проба4 – Проба2		Бета 1	2,016	2,40	2,789	-	-	2,455	2,898	2,709	-	-	-	-
Проба4 – Проба3			2,107	2,991	2,657	-	-	2,31	2,707	2,805	-	-	-	-
Проба4 – Проба2	Минорная мелодия	Дельта 1	-	-	-	1,848	-	-	-	-	-	-	-	
Проба4 – Проба3			-	-	-	2,224	-	-	-	-	-	-	-	

Проба4 – Проба2	Дельта 2	-	-	-	-	-	-	-	1,991	3,091	-	-	-
Проба4 – Проба3		-	-	-	-	-	-	-	2,964	2,905	-	-	-
Проба4 – Проба2	Тета	-	2,006	-	-	2,549	2,717	-	-	-	-	2,641	-
Проба4 – Проба3		-	2,457	-	-	2,441	2,542	-	-	-	-	1,90	-
Проба4 – Проба2	Альфа	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,644	1,909	-
Проба4 – Проба3		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,987	2,616	-
Проба4 – Проба2	Бета 1	-	-	-	-	-	-	-	2,40	-	-	-	-
Проба4 – Проба3		-	-	-	-	-	-	-	2,991	-	-	-	-
Проба4 – Проба2	Бета 2	-	-	2,789	-	-	-	-	2,709	-	-	-	-
Проба4 – Проба3		-	-	2,657	-	-	-	-	2,805	-	-	-	-

Данные анализа когерентных связей показали, что для процесса сочинения музыки характерно возникновение значимых когерентных связей в некоторых областях коры (табл. 2). При этом число значимых когерентных связей в левом полушарии при сочинении мажорной мелодии значительно больше, чем в правом, что отражает паттерн ЭЭГ- активации, характерный для переживания положительных эмоций, которые присутствуют в процессе создания мелодий с мажорной эмоциональной окраской.

Таблица 2

Значимые результаты анализа когерентных связей, характерные для процесса сочинения мажорной и минорной мелодии

Анализируемые пробы	Диапазон	Значение высоких кортико-кортикальных связей между парами отведений											
		Fp1-Fpz	F7-F6	T6-C6	F6-Fz	F7-T6	Fp2-F4	T6-T5	Fpz-Fp2	Cz-C4	Fp2-Cz	T4-O2	Oz-O2
Сочинение мажорной мелодии	Дельта 2	0,77	0,74	0,71	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Дельта 1	0,81	0,95	0,82	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Тета	-	0,74	-	0,9	0,7	-	-	-	-	-	-	-
	Альфа	-	0,7	-	0,9	-	0,76	0,73	-	-	-	-	-
Сочинение минорной мелодии	Дельта 2	-	-	-	-	-	-	-	0,7	0,7	-	-	-
	Дельта 1	-	-	-	0,7	-	-	-	0,86	0,98	-	-	-
	Тета	-	-	-	0,89	-	-	0,81	0,9	0,81	-	-	-
	Альфа	-	-	-	0,7	-	-	0,72	0,73	0,7	-	-	-
	Бета 1	-	-	-	0,9	-	-	0,7	0,77	0,72	-	-	-
	Бета 2	-	-	-	-	-	-	-	0,74	-	0,7	0,78	0,7

Анализируя результаты исследования, мы исходили из современных представлений о дельта-диапазоне. С точки зрения ряда исследователей (Л.И. Афтанас, Н.В. Рева, А.А. Варламов, С.В. Павлов, В.П. Махиев), дельта-колебания представляют из себя не только коррелят сниженного функционального состояния (сон, патология), но и коррелят сопутствующих компонентов активного состояния [9]. Так, в процессе генерации эмоций наблюдается усиление мощности в дельта-диапазоне. Усиление низкочастотной активности в теменно-височных-затылочных областях коры отражает механизмы восприятия ритма, а также переработку сложных музыкальных характеристик (гармонии, мелодии, ритма) в этих слуховых ассоциативных зонах.

Различные аспекты переработки музыкальной информации связаны с деятельностью многочисленных мозговых структур, одни из которых обеспечивают восприятие музыки (например, височные доли мозга функционально связаны с пониманием мелодии), а другие опосредуют развитие эмоциональных реакций (подкорковые структуры и лобные доли коры) [16].

В нашем исследовании повышение активности и значительной когерентности тета-ритма в теменно-затылочной области мы рассматриваем как отражение процесса активизации доступа и извлечения из памяти эмоциональной информации, процесс поиска новых, оригинальных решений.

Активность альфа-ритма ассоциируется с текущим функциональным состоянием человека, на которое оказывает воздействие характер музыки (её мощность, стиль). В нашем исследовании наблюдались паттерны ЭЭГ-активации в альфа-диапазоне. При сочинении музыки с минорной эмоциональной окраской возрастала мощность во фронтальных (F4) и заднетемпоральных (T6) зонах правого полушария.

Известно, что выраженность бета-ритма возрастает при умственном напряжении, эмоциональном возбуждении. В нашем исследовании повышение активности в бета1- и бета 2-частотных диапазонах в префронтальной области правого полушария и окципитальной области левого можно рассматривать как отражение активации творческого процесса при создании музыкального рисунка мелодии. Это подтверждается исследованиями, в которых выявлено, что правильную конструкцию языкового и музыкального синтаксиса (набора правил, определяющего надлежащее соединение элементов – нот и слов, соответственно) обеспечивает участок фронтальной коры, а другие участки отвечают за переработку связанных с ним компонентов языка и музыки. Н.П. Бехтерева также указывает, что при реше-

нии творческих дивергентных заданий в правой лобной доле (ПБ 10, 11, 44, 45, 46, 47), а также в теменно-затылочных областях слева (ПБ 67, 7, 19) прослеживалось локальное повышение кровотока [2].

В исследовании О.М. Разумниковой значительное увеличение бета 2 ритма как коррелята успешного дивергентного мышления наблюдалось во фронтальных и теменных зонах (Pp1, T6 и T6). При этом наблюдается мозаичный характер организации нейронных ансамблей с диффузно-представленной синхронизацией в бета 2-диапазоне, которая представляет собой коррелят «дифференцированного внимания», обеспечивающего широко распределённые по разным участкам коры процессы селекции информации, необходимые для решения проблем открытого типа – в нашем случае создания музыкального произведения [11].

Отмечается, что правое полушарие, участвующее в симультанной обработке информации, обеспечивает восприятие целостной мелодии.

В исследовании эмоционального воздействия на мозг музыкальных аккордов отмечается, что ответная реакция при восприятии минорных аккордов по сравнению с мажорными проявлялась в повышенной активности миндалины, ретроспинальной коры, ствола мозга и мозжечка. На важности ретроспинальной области в процессе обеспечения эмоций указывала и Н.П. Бехтерева [6].

В заключение стоит сказать, что творческая деятельность вследствие достаточно большого числа включенных в нее мыслительных операций (внимания, памяти, ассоциативных и логических операций и др.) обеспечивается широкой сетью нейронных компонентов, распределенных в разных областях мозга. Особое значение при этом имеют, по-видимому, фронтальная, темпоральная и окципитальная области коры, которые выполняют интегрирующие функции организации процессов внимания, эмоциональной регуляции и стратегий решения проблемы в целом. Исследование показало, что для профессиональных музыкантов характерна включенность в творческий процесс обоих полушарий. При этом деятельность полушарий является взаимодополнительной. Каждое из полушарий регулирует различные функции, но в целом сочинение музыки обеспечивается интеграцией специализированных когнитивных и эмоциональных процессов, протекающих в обоих полушариях.

Список литературы

1. Афтанас Л.И., Рева Н.В., Варламов А.А. и др. Анализ вызванной синхронизации и десинхронизации ЭЭГ при эмоциональной активации у человека: временные и топографические характеристики // Журн. высш. нервной деятельности. – 2006. – Т.56. – № 4. – С. 485–494.

2. Бехтерева Н.П., Медведев С.В., Данько С.Г. Методология исследования нейрофизиологических механизмов творчества: условия, перспективы и внутренняя сложность // Физиология человека. – 2000. – Т. 26. – № 5. – С. 12–18.
3. Бехтерева Н.П. Магия творчества и психофизиология. Факты, соображения, гипотезы // Когнитивные исследования: сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. В.Д. Соловьева, Т.В. Черниговской. – М.: Изд-во Ин-т психологии РАН, 2008. – С. 9–61.
4. Греченко Т.Н. Творчество как результат особого функционального состояния нейронов. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2001.
5. Дикая Л.А. Современная психофизиология и мозговые механизмы творчества // Рос. психол. журн. – М., 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 65–70.
6. Дикая Л.А. Психологические и нейрофизиологические механизмы взаимосвязи внимания с творческим процессом // Изв. высш. учеб. заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – Ростов-н/Д, 2009. – №2 (150). – С. 108–112.
7. Карлсон И. Креативность: личностный, нейробиологический и когнитивный аспекты // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 122–161.
8. Николаенко Н.Н. Психология творчества: учеб. пособие / под ред. Л.М. Шипициной. – СПб.: Речь, 2005. – 277 с.
9. Панюшева Т.Д. Музыкальный мозг: обзор отечественных и зарубежных исследований // Асимметрия (резенцируемый науч.-практ. журн.). – Т. 2. № 6. Ноябрь, 2008.
10. Павлыгина Р.А., Давыдов В.И., Сулимов А.В. и др. Анализ когерентности ЭЭГ при прослушивании музыки // Журн. высш. нервной деятельности. – 2006. – Т.56. – № 4. – С. 402–409.
11. Разумникова О.М. Мышление и функциональная асимметрия мозга. – Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 2004. 272 с.
12. Уэйнбергер Н. Музыка и мозг / В мире науки. – 2005. – № 2. февр.
13. Davidson R. J. Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience // Cognit. Emot. 1998. – Vol. 12. – P. 607–660.
14. Korvenoja A., Palsen K.J., Brattico E. etc. Ann. N. Emotion processing of major, minor, and dissonant chords: a functional magnetic resonance imaging study // Y. Acad. Sci. 2005 Dec.;1060. – P. 450–456.
15. Malvov L. Amusia due to rhythm agnosia in musician with left hemisphere damage: a non-auditory supramodal defect. Cortex 1989; 16: 2: P. 661–668.
16. Midorikawa A., Kawamura M., Kezuka M. Musical alexia from rhythm notation: a discrepancy between pitch and rhythm // Neurocase. 2006. Vol. 9. № 6. – P. 262–268.
17. Martindale C., Armstrong J. The Relationship of creativity to cortical activation and its operant control. J genetic psychology. 1974. 124: P. 611–620.
18. Martindale C., Hines D. Creativity and cortical activation during creative, intellectual and EEG feedback tasks // Biological Psychology. 1975. 6(2): P. 71–80.
19. Mölle M., Marshall L., Lutzenberger W. etc. Enhanced dynamic complexity in the human EEG during creative thinking. Neurosci Lett. 1996. 208(1): P. 61–64.
20. Petsche H. Approaches to verbal, visual and musical creativity by EEG coherence analysis // Int. J. Psychophysiol. – 1996. – Vol. 24. – № 1–2. – P. 145–159.
21. Carlsson I., Wendt P.E., Risberg J. On the neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects // Neuropsychol. – 2000. – Vol. 68. – P. 876–875.
22. Jausovec N, Jausovec K. EEG activity during the performance of complex mental problem. Int J Psychophysiology. 2000. 66(1): P. 76–88.

Сведения об авторах

Авдиенко Геннадий Юрьевич – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии развития и образования Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина

Алешкин Николай Иванович – кандидат психологических наук, доцент Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина

Денисова Ирина Анатольевна – старший лаборант кафедры психофизиологии и клинической психологии Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону E-mail: limporo-is@yandex.ru

Кобрин Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, проректор по научной работе Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина

Левченко Елена Васильевна – заведующая кафедрой общей и клинической психологии Пермского государственного университета, Заслуженный Деятель Науки РФ, доктор психологических наук, профессор
E-mail: levchenkoev@yandex.ru

Логинова Наталья Владимировна – учитель географии Кипенской основной общеобразовательной школы Ломоносовского района Ленинградской области

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина E-mail : mag304@mail.ru

Мироненко Ирина Анатольевна – доктор психологических наук, профессор Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина
E-mail: mironenko_i@mail.ru

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профессор, ректор Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина

Степанова Галина Семеновна – кандидат психологических наук, доцент Воронежский государственный педагогический университет, доцент кафедры общей и педагогической психологии E-mail : gsstepanova@mail.ru

Худик Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина
E-mail: vkhudik@mail.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5: с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 479-90-34

E-mail: vestniklengu@mail.ru

Для заметок

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

**№4
Т. 5. Психология**

Редактор *А. А. Титова*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышева*

Подписано в печать 24.12.2010. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 7 Тираж 500 экз. Заказ № 606

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а