

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

# ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Том 6

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА  
В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

\*

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ  
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

(Материалы Всероссийской юбилейной научной  
конференции, посвященной 120-летию со дня рождения  
С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.)

Ответственные редакторы:

*А.Л. Журавлев,  
М.И. Воловикова,  
Т.А. Ребеко*



Издательство  
«Институт психологии РАН»  
Москва – 2009

УДК 159.9

ББК 88

П 86

**П 86 Психология человека в современном мире.** Том 6. Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе. Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, М. И. Воловикова, Т.А. Ребеко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 412 с.

ISBN 978-5-9270-0173-6

УДК 159.9

ББК 88

Данный сборник научных трудов – материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога Сергея Леонидовича Рубинштейна (1889–1960). Представленные материалы являются тематическими и посвящены обсуждению вопросов духовно-нравственного становления человека в современном российском обществе и проблемы индивидуальности в трудах отечественных психологов.

*Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции (том 6) изданы при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), грант №09-06-14 080г*

© Институт психологии Российской академии наук, 2009

ISBN 978-5-9270-0173-6

# СОДЕРЖАНИЕ

## Часть 1

### ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

#### 1.1. Теоретические проблемы нравственной и этической психологии

<i>В. П. Андронов, Т. Д. Андропова</i> Духовно-нравственное развитие личности в свете православного религиозного опыта	7
<i>Л. Н. Антилогова</i> Психологические факторы развития нравственного сознания личности	13
<i>С. А. Барсукова</i> Совесьть как предмет психологического исследования	21
<i>Ю. В. Бусова</i> Проблема определения понятия «духовность» в науке	27
<i>Т. П. Войтенко</i> К вопросу об «андеграунде»	30
<i>М. И. Воловикова</i> Опыт построения курса «Основы нравственной психологии» для студентов-психологов	39
<i>А. А. Гостев</i> «Миры образов» в интегральном образе реальности: некоторые духовно-нравственные и метафизические аспекты	43
<i>Т. И. Дрынкина</i> Нравственный аспект организационного поведения	50
<i>Е. А. Коломиец</i> Психология «русского гуманизма» как методологическая основа теории самореализации личности	58
<i>М. Ю. Колпакова</i> Роль диалога в духовно-нравственном становлении человека	63
<i>А. А. Костылева, Е. Н. Костылев</i> Философско-психологические основания эмпирических исследований духовности	66
<i>И. К. Макогон, С. Н. Ениколопов</i> Актуальные проблемы изучения моральных эмоций	74
<i>Н. В. Марьясова</i> Духовность личности как социокультурный феномен	77
<i>И. А. Николаева</i> Природа и генезис личностных ценностей	85
<i>Л. М. Попов, Ю. Н. Устина</i> Проблемы этической психологии: предмет и методы	92
<i>П. Н. Устин</i> Этическая культура как проявление духовно-нравственного становления человека	100
<i>Л. Ф. Щербина</i> Отечественная традиция психологической помощи	106
<b>1.2. Эмпирические исследования духовно-нравственных процессов в современном российском обществе</b>	
<i>Л. С. Акоюн</i> Представления младших школьников о добре и зле	114

<i>А. М. Борисова</i>	
Праздник как сложный психологический феномен	116
<i>А. С. Герасимова</i>	
Отношение студентов вуза к нравственным нормам учебной деятельности	121
<i>Л. Л. Дикевич</i>	
Динамика нравственных представлений у подростков и молодежи (на примере Смоленского региона)	128
<i>А. М. Еремина</i>	
Влияние социально-психологической зрелости группы на становление нравственного самоопределения старшеклассников	136
<i>В. А. Зобков</i>	
Самооценка как нравственный регулятор поведения и деятельности	143
<i>Г. В. Иванченко, Н. В. Кошелева, Е. Н. Осин</i>	
ИмPLICITНЫЕ концепции личности атеиста и верующего в постатеистическом обществе	145
<i>Н. Г. Капустина</i>	
Духовно-нравственное становление детей 6–11 лет в современном русском обществе	152
<i>С. А. Козлов, О. В. Сулимина</i>	
Диагностика психологических особенностей студентов как первооснова развития личности в образовательном процессе	159
<i>С. А. Котова</i>	
Особенности духовно-нравственной самореализации педагогов в досуговой сфере жизни	165
<i>О. А. Куприна</i>	
Проблема духовного формирования студентов психологического факультета посредством экзистенциального подхода	171
<i>Г. Н. Ларина</i>	
Представления современной молодежи о свободе личности	177
<i>И. Л. Матасова</i>	
Особенности ценностных представлений учащихся различных возрастных групп	184
<i>О. А. Миненко</i>	
Особенности духовно-нравственного становления будущих психологов в условиях современного общества	191
<i>А. В. Морозов, Л. Е. Радченко</i>	
Влияние средств массовой информации на духовно-нравственное становление человека в современном русском обществе	198
<i>Л. Ш. Мустафина</i>	
Особенности социальных представлений о совести в разных группах учащейся молодежи	204
<i>Э. Н. Ольшевская</i>	
Психологическое содержание когнитивного компонента морального сознания студентов	206
<i>Д. В. Погонцева</i>	
Внутренняя/духовная красота в представлениях современной молодежи	213
<i>Т. Б. Рязанова, В. В. Ефремова</i>	
Представления об идеалах у современных подростков с различной направленностью	215
<i>Т. А. Серебрякова</i>	
Проблема развития ценностного отношения личности к миру в психологических исследованиях	219

<i>М. Б. Сивкова</i>	
Нравственные аспекты межличностных конфликтов в среде подростков	225
<i>Т. В. Скутина</i>	
Конфликтная компетентность и развитие общения со сверстником в подростковом возрасте: этические аспекты	231
<i>О. В. Сулмина</i>	
Особенности духовных ценностей студенческой молодежи с различным отношением к религии	238
<i>О. В. Сучкова</i>	
Нормативно-ценностный компонент религиозности как фактор безопасного поведения молодежи	240
<i>С. В. Тихомирова</i>	
Роль традиции в духовно-нравственном становлении молодого человека	246
<i>А. С. Чернышев</i>	
Актуализация представлений о свободе в структуре мироощущений и поведении современных подростков и юношей	250
<b>1.3. Вопросы духовно-нравственного воспитания</b>	
<i>Е. А. Азарова</i>	
Христианский гуманизм как методологическая основа образования и воспитания личности: о взаимодополняемости науки и религии в народосберегающих технологиях	258
<i>Л. И. Акатов</i>	
Практико-ориентированный психолого-педагогический подход как фактор позитивного влияния на самоопределение старшеклассников (ретроспективный взгляд)	264
<i>С. Н. Башинова, М. Г. Матвеева, Э. Э. Ульянова</i>	
Проблемы духовно-нравственного становления дошкольников в образовательных учреждениях	272
<i>А. И. Белкин</i>	
Психологические аспекты конструирования символической идентичности средствами неинституциональной изобразительной деятельности	274
<i>Н. Я. Большунова</i>	
Фрагмент работы по социокультурному развитию старших дошкольников (на материале восприятия рассказа А. А. Платонова «Цветок на земле»)	281
<i>О. У. Гогицаева</i>	
Духовно-нравственное воспитание младших школьников на основе осетинских этнокультурных традиций	288
<i>Т. В. Кожановская, В. В. Спасенников</i>	
Мировоззренческая и эмоциональная направленность в анализе поведения и духовно-нравственном воспитании личности	291
<i>Е. О. Матвеева</i>	
Интеграция научных идей С. Л. Рубинштейна в педагогику детского чтения	297
<i>С. А. Месникович</i>	
К вопросу духовно-нравственного становления студентов	302
<i>О. В. Петрушина</i>	
Психологическая безопасность образовательной среды и духовно-нравственное становление личности воспитанников интернатных учреждений как условие их успешного жизнеустройства	305
<i>Е. Ю. Стрижов</i>	
Нравственно-психологический подход в оценке надежности личности	312

<i>Н. В. Федяева, И. А. Гудь</i> Духовно-нравственное становление ребенка в современном российском обществе: семья–дитя–социум	319
<i>А. А. Чернова</i> Проблемы духовно-нравственного развития и воспитания детей и подростков в современном обществе	325
<i>Г. В. Шейнис</i> Духовно-нравственное становление человека во взаимодействии с природой	331
<i>Л. В. Яссман, О. Ю. Яссман</i> Психологическое здоровье как критерий духовной эволюции человека	337

## Часть 2

### ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

<i>Л. Р. Ахмадова</i> Индивидуальные особенности подростков с отклоняющимся поведением	346
<i>Д. С. Бурдаков</i> Проблема взаимосвязи индивидуальных стилей саморегуляции, психической напряженности и функциональной межполушарной асимметрии	348
<i>А. Ю. Голубева</i> Анализ индивидуальных проявлений в смысловой структуре образа личного прошлого	355
<i>В. Н. Егорова</i> Гармоничность индивидуальности как предиктор стрессоустойчивости педагогов	358
<i>Л. З. Зарипова</i> Проблема познания индивидуальности в трудах М. М. Троицкого, В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского	364
<i>Д. С. Корниенко</i> Психогенетическое исследование взаимосвязей свойств психодинамического и личностного уровней интегральной индивидуальности	371
<i>В. А. Москвин, Н. В. Москвина</i> Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов и дифференциальная нейропедагогика	374
<i>И. А. Новикова</i> К проблеме исследования индивидуально-типических особенностей личности	382
<i>Т. А. Ребеко</i> Телесные повреждения как попытка восстановления способности к индивидуальной любви	390
<i>Н. Н. Сафукова</i> Понятие «Я-концепция» личности в отечественной психологии	392
<i>А. Н. Стражкова</i> Условия актуализации и развития ответственности как свойства индивидуальности	398
<i>Т. И. Чиркова</i> Проблемы преподавания дифференциальной психологии	404

# Часть 1

## ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

1. 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВСТВЕННОЙ  
И ЭТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

### ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ ПРАВОСЛАВНОГО РЕЛИГИОЗНОГО ОПЫТА

*В.П. Андронов, Т.Д. Андропова (Саранск)*

**К**ризис в современной гуманитарной науке свидетельствует о необходимости поиска новой парадигмы, выходящей за границы естественнонаучного подхода, что, в свою очередь, предполагает обращение к истокам нашей культуры, расширение категориального аппарата и источниковой базы психологии и педагогики. Ее освоение становится особенно важным в связи с теми процессами, которые происходят с человеком в современном российском обществе. Он потерял смыслообразующие ценности, растратил духовный опыт прошлых поколений, ориентирован все в большей степени на материальный успех, а не на нравственное воспитание и духовное совершенствование.

Опыт, накопленный на протяжении двух тысячелетий существования христианской культуры, содержит тонкие и интересные наблюдения и обобщения, отражающие глубинные структуры психической жизни человека. Идеи включения духовно-религиозного опыта в систему научного познания осознаются и некоторыми отечественными психологами и педагогами (Братусь, 1994, 1995; Василюк, 2003; Гостев, 2001; Гостев, Елисеев, Сосниц, 2002; Дворецкая, 2000; Елисеев, 2002; Зинченко, 2001; Невярович, 1997; Ничипоров, 1994; Бим-Бад, 1998; Слободчиков, 2007; Сосниц, 2002).

Можно выделить несколько наиболее важных аспектов изучения православного религиозного опыта, определяющих проблемы духовно-нравственного развития личности. Одной из центральных проблем обсуждения в святоотеческих православных учениях является путь достижения глубинных качественных преобразований личности. Главный принцип здесь – «чистые сердцем Бога узрят». Иными словами, «очищение» личности, ее духовное совершенствование является предпосылкой познания истины (Осипов, 1997). Тем самым в качестве необходимого условия познания вводится новое

измерение – этическое, что не всегда учитывается академической психологией.

У религии и науки – разные ориентиры в познании. Наука утверждает рациональный, рассудочный путь познания истины, религия считает, что истина – это «вера в высшей степени ее основательности». Отличие науки от веры заключается в свободе от всяких религиозных стеснений, наука в действительности не признает «чуда» и «откровения», в противном случае она не была бы верна своим собственным «предпосылкам». Верующий признает и чудо, и откровение.

Ориентация на рациональное знание на личностном уровне соотносится святоотеческой традицией с понятиями гордости и прелести. Развитие гордости теснейшим образом связано с приобретением новых знаний и «прямо пропорционально» им. «Знание надмевает», – утверждает апостол Павел. Для верующего человека Бог и Истина – одно и то же. Гордость и тщеславие выстраивают барьер между истиной и ее исследователем. Гордый человек не признается в своих ошибках, а, значит, склонен обманывать и себя и других. Соответственно, для такого психолога закрыта возможность адекватного познания психического мира другого человека, ибо не исправлен его собственный «познавательный аппарат». Т. е. основным принципом познавательной деятельности, согласно святоотеческой традиции, является принцип неразрывной связи глубины познания и уровня нравственно-духовного развития познающей личности. Только высоко нравственная личность способна познать истину; только святому, как утверждает христианское вероучение, она открыта непосредственно, без организации особого исследования и использования специальных процедур.

Идея самосовершенствования в этическом отношении как условия достижения истинности познания составляет основной стержень всей православной святоотеческой традиции. В то же время она остается недоступной для академической психологии, отодвинувшей на задний план проблему «власти внутренней» – власти человека над собой, своими душевными слабостями и недостатками. Усилиями Паисия Величковского, оптинских старцев, святителей Игнатия Брянчанинова, Феофана Затворника и других подвижников XVIII–XIX столетий, этот опыт самопознания и «самodelания» вновь стал доступен широкой научной общественности, обусловив возможности его изучения и освоения современной психологической наукой (Архиеп. Федор (Поздеевский), 1911; Иеромонах Серафим (Роуз), 1991; Ильин, 1993; Иоанн Дамаскин, 1894; Свт. Феофан Затворник, 1991; Творения Святителя Игнатия, 1998).

В лоне религии с момента ее зарождения непрерывно осуществлялась практическая деятельность по формированию духовно зрелой



личности. Результат этой деятельности проявляется наличием в истории России множества святых – ярких образцов духовно-нравственно развитых личностей.

Святоотеческая психология неотделима от самой практики аскетической жизни и во всей полноте была доступна только стоикам православного подвижничества – великим святым прошлого (см. Зарин, 1996). Другими словами, форма существования психологического знания всегда была сугубо индивидуальной. Психологические воззрения не были глубоко отрефлексированы, так как для реального нравственного совершенствования такая «детальная рефлексия» была излишней. Они не были тщательно описаны в четких психологических категориях, как это требуется в современной науке. Передача знания осуществлялась непосредственно – от учителя к ученикам, в большей степени личным примером, нежели посредством развернутых описаний. То же, что записывалось, во всей полноте можно понять, лишь проникнув в тот культурно-исторический контекст, в котором создавалось это знание, открыв для себя личность его автора. Главными доступными источниками научного изучения психологических данных, накопленных в практике православного подвижничества, являются Священное Писание и творения святых отцов. При реализации духовно-нравственных ресурсов религиозной мысли в познании и формировании личности следует учитывать символичность, аллегоричность, иносказательность описания святоотеческой практики (Епископ Николай (Охридский), 1993).

В связи с этим чрезвычайно важной и сложной задачей является перевод описания данных, накопленных в русле истории подвижничества, на язык собственно психологии. Это, в свою очередь, предполагает нахождение принципа святоотеческой психологии, способного организовать всю совокупность эмпирических сведений, накопленных многовековой аскетической практикой, в систему понятий.

Таким принципом, как следует из анализа трудов православных мыслителей, может стать принцип «троического единства» (соотношения сущности и ипостаси в Святой Троице) и его отражение как на уровне отдельного человека, так человеческого рода в целом. При психологической разработке этого принципа необходимо учитывать базовое положение богословия – человек является «образом и подобием Божиим». Так, например, святитель Дмитрий Ростовский считал, что в человеке ум соответствует Богу Отцу, слово – Богу Сыну, дух – Святому Духу (Архиеп. Макарий, 1868, с. 455). Святитель Григорий Палама указывал, что душа тройственна по образу Святой Троицы. Архимандрит Керн пишет: «Человек в своей духовной структуре и жизни отражает внутритроичную жизнь Божества» (Архм.

Киприан (Керн), 1996, с. 355). Таким образом, введение принципа «троического единства» позволяет использовать категориально-понятийные богословские разработки по выявлению соотношения сущности и ипостасей божественного применительно к анализу строения человека – его телесной, душевной и духовной структур.

Духовное бытие, таким образом, существует там, где начинается освобождение человека от чужой и, главное, своей собственной самости. Как способ, как образ бытия в целом духовность открывает человеку путь к любви, совести и чувству долга; к праву, правосознанию и государственности; к искусству и художественной красоте, к очевидности и науке, к молитве и религии. Только духовность может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни; дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы.

Наряду с добродетелями и личностными совершенствами, у человека могут возникать состояние, называемое православной антропологией грехопадением (Архм. Лазарь, 2000). В психологическом плане – это деформация, нарушение человеком в себе иерархии составляющих его структуру: на первое место выходит низшая часть человека – его плотское начало, подчиняющая себе и «душу» и «дух», которые становятся слугами тела и пытаются реализовать свои устремления лишь в различных формах организации «телесно-физической» жизни. Преподобный Максим Исповедник прямо описывает это как переворот внутренней структуры на 180 градусов. Он отмечает, что до грехопадения дух человека находил пищу в Боге, душа питалась духом, а тело жило душою. Человек был направлен вверх – к Богу. После грехопадения эта направленность изменилась: дух стал жить за счет души, душа – за счет тела, а тело – за счет поглощения бездушной материи, в которой и обретает себе смерть. Вечная бессмертная часть нашего существа оказалась подчинена временной и смертной. Это случилось тогда, когда человеком была нарушена заповедь о воздержании и необходимости контролировать свои низшие проявления высшими (Зарин, 1996).

Для психологической науки очевидна мысль о том, что нельзя высшее, духовное подчинять низшему, бессознательному, что, собственно, и составляет суть «перевернутого человека».

Грех – это момент разлада, распада духовной жизни, что находит свое выражение в понятии «страсти». Страсти, связанные с телесно-потребностной сферой, становятся центром психического мира человека. В христианской антропологии страсть понимается как несвободное состояние сил человека, отражающее единичный интерес, чрезмерно разросшийся в ущерб другим и подчиняющий себе волю человека. Примером этого является алкоголизм, когда человек полностью по-

рабощен одной страстью – стремлением к выпивке, а все остальные устремления задавлены этой страстью. Православное учение сводит все многообразие страстей к восьми главным, которые разделяются на телесные и душевные: «чревоугодие», «блуд», «сребролюбие», «гнев», «печаль», «уныние», «тщеславие», «гордость». Страсти опираются, по словам Максима Исповедника, на неправильное употребление вещей. Т.е. не пища является злом, а чревоугодие, не деторождение, а блуд, не деньги, а сребролюбие, не слава, а тщеславие, «а если так, то нет в природе зла, кроме злоупотребления, которое случается от невнимания ума к действиям естественным». Он подчеркивает, что «пища создана для двух потребностей – для питания и врачевания», поэтому «принимаящие ее не с этими намерениями, употребляют во зло данное Богом на пользу, осуждаются как сластолюбцы. И во всех вещах неправильное употребление есть грех» (Зарин, 1996, с. 240–241). Источник греха – в поврежденности духовной стороны человека.

Страсти являются духовной болезнью личности, или, на языке психологической науки, – психопатологией. Прельщенный страстью человек теряет возможность управления своей психикой, не способен адекватно воспринимать окружающую действительность.

Утрата духовного компонента у человека неизбежно приводит к технократизации его мышления. Оно становится рассудочным, бездуховным, стремится достигать цели любыми средствами, не утруждая себя размышлениями о соразмерности «целей» и «средств», руководствуется внешними по отношению к человеку и его ценностям целями, игнорирует категории веры, нравственности, совести, добра, справедливости и правды.

В святоотеческой традиции выделяются основания типологизации личности (Елисеев, 2002). Так, вслед за святителем Феофаном Затворником, возможно выделение трех вариантов: 1) душа полностью подчинена потребностям тела и является обслуживающим его агентом; 2) душа полностью подчинена потребностям духа и обслуживает их; 3) душа живет сама собой, пренебрегая и телом и духом (Свт. Феофан Затворник, 1991, с. 42). Два первых альтернативных варианта соответствуют двум крайним типам личности, которые характеризуются взаимно перевернутыми иерархиями соотношения духа, души и тела. Главный выбор человеческой жизни – это выбор направления движения, определяющий тип формирующейся личности.

Важным аспектом, возникающим при анализе эмпирических психологических знаний, содержащихся в творениях святых отцов, является проблема символизма, утверждающего, что внешние обстоятельства жизни человека являются символами, отражающими его внутренние духовно-нравственные состояния. Идея символизма,

взятая в качестве принципа, задает ориентиры в анализе и интерпретации психологических данных в духе святоотеческого опыта. Для религиозных мыслителей явления природы, предметы внешнего мира выступают как отблеск иной реальности. Следует также иметь в виду, что символизация мира отцами создается не анализом понятий, а непосредственно провидческой интуицией (откровениями). Поэтому необходимо соблюдать особую осторожность в анализе и интерпретации психологического материала, содержащегося в святоотеческой традиции.

Другим общепсихологическим понятием, активно разрабатываемым в рамках православной психологической мысли, является понятие воли. В свое время преподобный Серафим Саровский, опираясь на святоотеческий опыт, утверждал наличие в человеке трех видов воли: 1) «воля Божия всесовершенная и спасительная»; 2) «воля собственно человеческая, если не пагубная, то и не спасительная», 3) «воля бесовская – пагубная».

Святоотеческая психологическая традиция смещает акцент со второго вида воли на первый, указывая путь «совершенствования в добре». И это придает ей практическую значимость в аспекте изучения личностного и духовного развития человека. Психологическая наука своей методологией, концептуальным аппаратом и методами измерения пока не может проникнуть в мир переживания духовно-религиозной реальности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Архиеп. Макарий. Догматическое богословие. СПб., 1868.
- Архиеп. Федор (Поздеевский). Смысл христианского подвига. Свято-Гроицкая Сергиева Лавра, 1911.
- Архм. Лазарь. Грех и покаяние последних времен. О тайных недугах души. М., 2000.
- Архм. Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы. М., 1996.
- Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. М., 1994.
- Васильюк Ф. Е. Молитва и переживание в контексте душеподчинения. МПЖ. № 3. 2003. С. 25–43.
- Гостев А. А. Образная сфера в познании и переживании духовных смыслов. М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2001.
- Гостев А. А., Елисеев В. А., Соснин В. А. Святоотеческая мысль как источник историко-психологического анализа // Современная психология: состояние и перспективы исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 39–67.
- Дворецкая М. А. Святоотеческая психология: программа курса и конспект лекций. СПб.: Питер, 2000.

- Зарин С. М.* Аскетизм. По православно-христианскому учению. М.: Академия, 1996.
- Елисеев В. А.* Тринитарное богословие как источник возникновения понятия личности // Актуальные проблемы истории психологии на рубеже тысячелетий. М.: Академия, 2002. С. 77–87.
- Епископ Николай (Охридский).* Символы // К Свету. М., 1993. № 17. С. 16–45.
- Зинченко В. П.* Размышления о душе и ее воспитании // Вопросы философии. 2001. № 2, 3. С. 15–34, 32–45.
- Иеромонах Серафим (Роуз).* Душа после смерти. М., 1991.
- Ильин И. А.* Аксиомы религиозного опыта. М.: Наука, 1993.
- Иоанн Дамаскин.* Точное изложение православной веры. СПб., 1894.
- Начала христианской психологии: Учебн. пособ. для вузов / Под ред. Б. С. Братуся. М.: Академия, 1995.
- Невярович В.* Терапия души (Святоотеческая психотерапия). Воронеж, 1997.
- Ничипоров Б. В.* Введение в христианскую психологию. М.: Академия, 1994.
- Осипов А. И.* Путь разума в поисках истины. М.: Академия, 1997.
- Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Научное изд-во Большая Российская Энциклопедия, 2002.
- Преподобные оптинские старцы. Житие оптинского старца схиархимандрита Варсонофия. Изд-е Введенской Оптиной Пустыни, 1995.
- Свт. Феофан Затворник.* Что такое духовная жизнь и как на нее настроиться. СПб., 1991.
- Слободчиков В. И.* Христианская психология в системе психологического знания // Московский психотерапевтический журнал. 2007. № 3. С. 35–67.
- Соснин В. А.* Психология религии: американский опыт // Психологический журнал. 2002. № 2. С. 118–127.
- Творения Святого Игнатия. В 6 т. М., 1998.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Л.Н. Антилогова (Омск)*

**В** отечественной психологии сложился взгляд на развитие нравственного сознания как неотделимого от развития личности в целом. При этом необходимо заметить, что говорить о развитии нравственного сознания следует в двух аспектах: во-первых, когда осуществляется процесс формирования и воспитания личности, характеризующийся освоением человеком моральных норм, их обобщением, интериоризацией и формированием внутренних моральных инстанций, а также усвоением образцов нравственного поведения, нравственных ценнос-

тей и смыслов культуры, форм деятельности и жизнедеятельности; во-вторых, когда уже достигнут определенный уровень развития человека, когда он становится способным к развитию и совершенствованию существующей системы моральных норм и ценностей, в целом культуры, частью которой он сам является.

Тот и другой аспекты объединяет то, что у человека появляется возможность выбора, которая способствует эффективной регуляции его жизнедеятельности, реализации принятых им ценностей и смыслов, целей и мотивов, т. е. всего значимого для человека.

Большинство отечественных психологов разделяют положение о том, что развитие нравственного сознания личности предполагает «последовательное усвоение индивидом образцов, представленных в нравственных нормах, принципах, идеях, в соответствующем поведении конкретных людей. Наиболее высокий уровень нравственного развития, к которому стремится воспитание, является способность человека ориентироваться не на внешние, а на внутренние нормы поведения» (Божович, Конникова, 1975, с. 85).

В русле исследуемой нами проблемы мы подразумеваем под понятием «развитие» многогранный и многоуровневый социально-детерминированный процесс, в ходе которого на основе постепенного возникновения и разрешения противоречий осуществляется социализация индивида, происходит формирование его ценностного отношения к окружающей действительности.

Развитие нравственного сознания представляет собой, по сути, превращение одних качественно своеобразных форм нравственного развития в другие, более совершенные. Узловыми пунктами этого процесса является построение качественно новых психологических образований – функциональной системы, представляющей собой единство нравственных знаний и морального опыта, сочетание нравственных знаний, чувств и привычек. Критерием усвоения моральных образцов является действие человека в соответствии со своими нравственными принципами, т. е. превращение нравственных убеждений в мотив.

Процесс развития нравственного сознания личности, как и всякое другое развитие, имеет свою логику, свои закономерности, свои качественно своеобразные этапы; носит непрерывный, не всегда плавно протекающий характер, иногда сопровождающийся отдельными спадами или стабилизацией конкретных личностных проявлений (самооценка, мотивы, уровень притязаний); данный процесс осуществляется одновременно с развитием личности, ее индивидуальности и продолжается в течение всей жизни человека на всех возрастных этапах. «Период зрелости, – как совершенно справедливо замечает

А. И. Анцыферова, – не может рассматриваться как конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно завершается. Чем более зрелой в социальном и психологическом смысле становится личность, тем более возрастает и ее способность к дальнейшему развитию» (Анцыферова, 1981, с. 5).

Нравственное сознание личности развивается под влиянием как внешних, так и внутренних факторов, которые тесно связаны между собой. Общеизвестным в психологии является отнесение физиологических и психических к внутренним факторам, а природных и социальных – к внешним.

Мы остановимся на роли внешних факторов в развитии нравственного сознания личности. К ним мы относим социальную среду, семью как микросреду, общение, деятельность, средства массовой информации.

Как известно, нравственное сознание личности, ее поведение и отношения с другими людьми, в конечном счете, обусловлены влиянием той социальной среды, в которую включена данная личность и частью которой она является. При этом человек – не пассивный элемент этой среды, он также влияет на нее, и в этом взаимодействии и осуществляется процесс развития нравственного сознания.

Под социальной средой понимают «сложную систему явлений, условий и отношений, которые окружают личность и оказывают активное (непосредственное или косвенное, стихийное или сознательное) воздействие на ее сознание и поведение» (Лихачева, 1985, с. 87).

Рассматривая окружающую среду в качестве фактора развития нравственного сознания личности, следует иметь в виду, что она, как правило, оказывает на развитие сознания человека противоречивое воздействие, что связано с наличием определенных противоречий, моральных коллизий в реальной жизни, в конкретной нравственной среде. Это могут быть противоречия в системе моральных ценностей, норм той среды, в которой непосредственно формируется сознание личности, или противоречие системы моральных ценностей, существующих на макроуровне, и тех моральных ценностей, которые культивируются на уровне микросреды, ближайшего окружения личности.

Кроме того, личность в процессе своего становления непрерывно меняет социально нравственные среды и одновременно может быть включена в целый ряд микросред, влияние которых на нее оказывается часто неоднозначным, разнонаправленным и противоречивым. В различных социальных условиях, под воздействием разного ближайшего окружения и под влиянием отличающихся друг от друга воспитательных воздействий нравственное сознание

личности приобретает различную направленность: коллективистскую или индивидуалистскую, эгоистическую или альтруистическую.

Микросреда, характер ее функционирования, взаимодействия людей между собой определяют в основе своей интериоризацию и реализацию существующей в обществе морали. В сфере микросреды функционируют те механизмы, от которых зависит нравственная направленность личности. В качестве такой микросреды выступает, прежде всего, семья, которая оказывает большое формирующее влияние на развитие нравственного сознания личности.

Значимость семьи в формировании исследуемого нами феномена заключается, прежде всего, в том, что в семье происходит развитие речи ребенка. Подражая речевым образцам взрослых, индивид одновременно заимствует образцы нравственных представлений, чувств, оценок, ценностей. Подобные образцы, как онтогенетически наиболее ранние, становятся значительным внутренним фактором, определяющим поведение ребенка. Это особенно ярко проявляется в ситуациях нравственного выбора: в данных условиях индивид идентифицирует себя с усвоенными образцами и в соответствии с их характером осуществляет свой выбор. Данные различных психологических исследований подтверждают предположение о доминирующем влиянии семьи на формирование нравственного сознания детей. Так, например, Ю. М. Ковальчуком (Ковальчук, 1986) установлен высокий коэффициент (0,98) корреляционной связи между уровнем нравственного сознания учащихся и уровнем педагогичности семейных условий.

Рассматривая социальный фактор как важный феномен развития нравственного сознания личности, возникает вопрос: каков механизм этого воздействия? По справедливому замечанию С. Попова, «только благодаря деятельности возможно подлинное воздействие социальной среды на сознание личности» (Попов, 1979, с. 21), поскольку в процессе деятельности происходит накопление личностью нравственного опыта, оценочного отношения к действиям других людей, утверждение ее морально-волевых качеств, усложнение и обогащение нравственного мира личности.

Таким образом, деятельность выступает также фактором развития нравственного сознания личности. «Если под деятельностью разумеется, – как справедливо замечает А. А. Бодалев, – активность человека, направленную на достижение определенных, осознаваемых им целей с помощью усвоенных им в обществе способов и стимулируемую столь же определенными мотивами, то деятельностью будет не только работа хирурга, живописца, но и взаимодействие людей друг с другом в форме общения» (Бодалев, 1988, с. 119–120).



Действительно, вступая в общение друг с другом, люди тоже преследуют какую-то цель: сделать другого человека единомышленником, помочь определиться во взглядах, удержать от безнравственного поступка и т. д. Любая совместная деятельность, как известно, невозможна без общения, последнее не только способствует организации и развитию деятельности, но и ее обогащению, поскольку в процессе общения возникают новые связи и отношения между людьми, которые оказывают определенное влияние на формирование различных форм общественного сознания, в том числе нравственного. Следовательно, общение можно рассматривать в качестве фактора развития нравственного сознания личности. Как верно замечает А. А. Бодалев, умалять значение такого фактора как общение, по основным характеристикам к предметной деятельности не относящегося, было бы несправедливо, поскольку оно оказывает на развитие психики человека сильнейшее влияние (там же).

В отечественной психологии установлено, что развитие сознания ребенка, в том числе нравственного, начинается с общения с близкими ему людьми, в процессе которого у индивида рождаются такие структурные элементы нравственного сознания, как представления и чувства. «Каждое регулируемое ситуацией общения жизнедействие новорожденного, – замечает Н. К. Гасанова, – есть не только действие, направленное на тот или иной предмет, но акт сочувствия, совместного бытия с другим человеком. Одобрение, сочувствие, недовольство и даже безразличие, эмоционально окрашивающее общение, впитываются ребенком, образуя внутреннюю меру его собственных действий... Как мышление начинается не с овладения логикой и ее правилами, так и становление содержания нравственного сознания начинается не с овладения категориями этики, а с усвоения предметных отношений людей, лежащих столь же в основе нравственного, сколь и физического, эстетического и прочего развития, они (отношения) составляют общую основу целостности психического развития индивида» (Гасанова, 1982, с. 24).

Психическое развитие ребенка, по справедливому замечанию А. В. Петровского, осуществляется в процессе усвоения им не вербально выраженных норм, а самих способов общения (Петровский, 1981, с. 57). Вот почему важен для становления нравственного сознания личности тот человек, который входит в круг общения индивида. В одном случае индивид в процессе общения с другими людьми усваивает общечеловеческие ценности, опыт нравственных отношений, вырабатывает убеждения и нравственные идеалы, в другом – может под воздействием общения приобщиться к совершенно противоположных ценностей, деградировать в моральном плане.

Общение оказывает влияние на развитие всех сфер нравственного сознания личности: рациональную, эмоциональную, волевую. Обмениваясь всевозможными знаниями, в том числе и в области нравственности, человек сверяет свои нравственные взгляды, убеждения с позицией партнера и нередко корректирует, изменяет их. И если партнер по общению является высоконравственным человеком, он оказывает благоприятное воздействие на личность общающегося и рациональную сферу его сознания. В противном случае в нравственном сознании также возможны изменения, но они не всегда будут носить положительный характер.

Не меньшее значение общение имеет и для развития эмоциональной сферы сознания человека, формирования его чувств. Какие переживания по преимуществу провоцируют общающиеся с человеком люди, оценивая его дела и облик, откликаясь так или иначе на его обращение к ним, какие чувства проявляются у него, когда он видит их дела и поступки, все это оказывает сильнейшее влияние на выработку в сознании личности устойчивых эмоциональных ответов на воздействие определенных сторон действительности – явлений природы, социальных событий, групп людей и т. д.

Столь же значимое влияние оказывает общение и на развитие волевой сферы нравственного сознания. Привыкнет ли человек быть собранным, настойчивым, решительным, смелым, целеустремленным, или у него будут преобладать противоположные качества – все это в большей мере определяется тем, насколько благоприятствуют выработке устойчивых качеств те конкретные ситуации общения, в которых человек изо дня в день оказывается.

Общение является обязательным условием и необходимой предпосылкой развития у человека комплекса как более простых, так и более сложных нравственных качеств, делающих его способным жить среди людей. Являясь важным фактором развития нравственного сознания личности, общение предполагает обязательно и некоторый результат – изменение поведения человека. Протекая в условиях социального контроля, осуществляемого на основе существующих в обществе моральных норм, образцов поведения, регламентирующих взаимодействие и взаимоотношения людей, общение способствует закреплению устойчивых форм нравственного поведения личности.

Воздействие общения на развитие нравственного сознания осуществляется через такие функции, как коммуникативную (обмен информацией между общающимися), интерактивную (организация взаимодействия между индивидами), перцептивную (процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания). Не умаляя значение первых двух функций

общения, остановимся на последней, поскольку в ней, на наш взгляд, более всего заключен нравственный аспект.

Взаимопонимание, которое включает в себя перцептивная функция общения, может выступать в двух формах: 1) понимание мотивов, целей, установок партнеров по взаимодействию; 2) принятие и разделение этих целей, мотивов, установок. Во втором случае понимание позволяет не просто согласовывать действия, но и устанавливать особого рода отношения, выражающиеся в таких нравственных чувствах, как любовь, дружба, симпатия.

В ходе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов: эмоциональная оценка другого, попытка понять мотивы его поступков, основанная на этом стратегия изменения, как его поведения, так и своего собственного. Направленность на другого человека, умение чувствовать чужое «ты», как свое собственное «я», является, на наш взгляд, важным критерием развития нравственного сознания человека.

Сформированная в личности направленность на человека способствует выбору наиболее соответствующих особенностям другого человека способов взаимодействия с ним; если в этой направленности проявляется отношение, отвечающее моральным нормам, то такое отношение порождает ориентировку, прежде всего, на положительные качества в другом человеке, что способствует формированию и развитию нравственной стороны личности, ее сознания, раскрытию личностного потенциала человека.

Однако следует отметить, что у человека может быть устойчивая ориентированность и на отрицательное в других людях. Подтверждением тому является личность Ивана Грозного, о котором историк В. О. Ключевский писал: «Он был восприимчивее к дурным, чем к добрым, впечатлениям, он принадлежал к числу тех недобрых людей, которые охотнее замечают в других слабости и недостатки, чем дарования и добрые качества» (Ключевский, 1957, с. 190). В этом случае, естественно, развитие нравственного сознания тормозится или приобретает уродливые формы. Вот почему важно, какой человек окажется рядом с ребенком, когда происходит формирование его личности и сознания.

Чтобы взаимодействие одного человека с другими людьми оптимально способствовало нравственному развитию личности, оно должно, по нашему мнению, от начала до конца отвечать принципу требовательности к другому человеку и уважения к нему. Причем требовательность и уважение должны быть инструментированы таким образом, чтобы стимулировать развитие всех сфер его нравственного сознания. А чтобы помочь человеку продвинуться вперед

в его нравственном развитии, задача помогающих ему в этом лиц заключается, прежде всего, в том, чтобы своими воздействиями на него в процессе общения они максимально способствовали активации его внутренних ресурсов, благодаря которым индивид сам на высоком нравственном уровне мог успешно справляться с самыми разными жизненными проблемами.

Нельзя не выделить и такой фактор нравственного сознания личности, как средство массовой информации (СМИ). Они способны оказывать как позитивное, так и негативное влияние на исследуемый феномен. Так, постоянное приобщение человека к восприятию представленных на телевизионных экранах художественных образов, воплощающих в себе лучшие гуманистические, общечеловеческие качества: доброту, справедливость, трудолюбие, скромность, совесть, – помогает индивиду в правильном выборе им моральных ценностей и идеалов, формировании эмпатии, являющейся основой построения гармоничных отношений с другими людьми.

«Засилие» же на голубых экранах фильмов-ужасов, боевиков, фильмов с элементами насилия не только оказывает отрицательное влияние на нравственное становление личности, способствуя развитию у нее агрессивных, человеконенавистнических чувств, но нередко приводит к деформации психики в целом, особенно неокрепшей детской.

Негативное влияние СМИ на психику человека в этом случае заключается в том, что, обладая способностью проникать не только в сознание, но и подсознание личности, средства массовой информации способны, как свидетельствуют данные исследований (Пронин, 1996), оказывать одурманивающее, наркотическое воздействие, поскольку в этом случае человек даже не замечает фактора воздействия, а потому не способен обдумать навязываемые ему шаблоны и стереотипы, сопоставить их с собственной системой нравственных ценностей до того, как они, минуя рассудок, займут в этой системе свое место. Вот почему в настоящее время все настойчивее звучит мысль об исключении из программ телевидения материалов, негативно влияющих на психику и здоровье людей.

Таким образом, социальное окружение человека, деятельность, общение, семья, средства массовой информации являются важными факторами формирования и развития нравственного сознания личности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анцыферова А. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М.: МГУ, 1981. С. 3–18.
- Бодалев А. А. Психология о личности. М.: МГУ, 1988.

- Божович Л. И., Конникова Г. Е.* О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. 1975. № 3. С. 78–93.
- Гасанова Н. К.* Проблемы морального становления личности // Психология личности: теория и эксперимент. Сборник научных трудов. М.: АПН СССР, 1982. С. 20–26.
- Ключевский В. О.* Сочинения. М.: Наука, 1957. Т. 11.
- Ковальчук Ю. М.* Психологические условия формирования нравственного сознания учащихся 3-х – 4-х классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1986.
- Лихачева Л. С.* Моральная индивидуальность личности и нравственное воспитание // Нравственное воспитание в системе формирования нового человека: Сб. науч. трудов. Свердловск: УрГУ, 1985. С. 82–91.
- Петровский А. В.* Личность в психологии с позиций системного подхода // Вопросы психологии. 1981, № 1. С. 57–66.
- Попов С. И.* Сознание и социальная среда. М.: Наука, 1979.
- Пронин В. В.* СМИ как фактор формирования массовой культуры // Проблемы культуры городов России. Омск: Изд-во ОмГТУ, 1996. С. 6–8.

## **СОВЕСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*С.А. Барсукова (Пенза)*

**П**сихология потребления, ориентирующаяся, прежде всего, на материальные, а не на духовные ценности потерпела крах и привела к серьезному социально – экономическому кризису во всем мире. В индивидуальном же сознании духовный кризис выражается в утрате идеалов и смысла жизни. Именно в ситуации переоценки традиционной системы ценностей и происходит нравственное становление молодого человека. Поэтому на современном этапе развития общества необходимость в психологическом анализе таких духовно-нравственных явлений, как совесть, и ее роль в становлении личности ощущаются с особой остротой.

М. И. Воловикова, на основе многолетних исследований правового сознания, приходит к выводу о глубокой взаимосвязи данного феномена у россиян с нравственным сознанием и, прежде всего с совестью (Воловикова, 2002). Н. В. Марьясова при исследовании основных параметров духовности соотечественников, выявила, что совесть определяется респондентами как важнейшее качество, проявляющееся в сложных этических ситуациях, и имеет определяющее значение для достижения счастья (Марьясова, 2008).

На эмпирическом уровне этот феномен многократно описан в истории науки. Разнообразие трактовок совести обусловлено ее феноменальной сложностью: уже в античном афоризме совесть представлена как «основа, зритель и судья добродетели», что указывает на онтологические, гносеологические и аксиологические аспекты данного феномена. В зарубежной психологической науке совесть изучалась в психологии сознания (В. Джемс), психоаналитических (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Э. Фромм, Э. Нойманн и др.), гуманистических (А. Маслоу, В. Франкл, А. Лэнгли и др.) концепциях, в концепции развития нравственного сознания (Л. Колберг и др.). Но психологические механизмы совести в отечественной науке исследованы слабо.

Анализ литературных данных позволил нам выделить несколько этапов в становлении понимания данного феномена отечественными психологами.

В 40–50-е гг. XX столетия, интерес к явлениям духовно-нравственного уровня был обусловлен взглядами философско-этического характера, представленного в работах С. Л. Рубинштейна.

Специального психологического исследования проблемы совести С. Л. Рубинштейном не проводилось, но анализ его работ позволяет сделать определенные выводы по данному вопросу. Особый интерес для нас представляют рассуждения Сергея Леонидовича о различиях между понятиями «этика» и «мораль». Автором отмечается, что между жизнью и любой моральной системой закономерно возникают противоречия, так как «мораль – это всегда ограничение жизни» (Рубинштейн, 2003, с. 76). А специфический характер нравственности состоит, с его точки зрения, «во всеобщем, общечеловеческом соотносительном характере моральных положений, которые не существуют только применительно к жизни одного данного человека» (Рубинштейн, 2003, с. 78). И поэтому этику (нравственность) Рубинштейн рассматривает с онтологической позиции как проявление высшей ступени бытия. «Этическое для нас никак не сводится к морали в смысле морализирования, в смысле нравоучения со стороны; проблема этического – проблема самой сущности человека в его отношении к другим людям» (Рубинштейн, 2003, с. 78).

Опора на онтологические основания в понимании нравственных феноменов позволила С. Л. Рубинштейну выйти на разделение бытовой и бытийной морали. Описывая бытовую тип морали, он говорит об ориентации человека на нормы непосредственного окружения и о том, что данные нормы подвержены разрушению, если человек выходит за привычные жизненные рамки. В понимании второго типа морали он сближается с точкой зрения экзистенциальных философов (М. Хайдеггера, Ж. Сартра, К. Ясперса и др.) и выходит на ее относи-

тельность и абсолютность, на ее обобщенный характер отношения к жизни в целом. Взаимосвязь морали и ответственности С. Л. Рубинштейн рассматривает более широко, как ответственность за все «содеянное и все упущенное». Заканчивая свою последнюю работу «Человек и мир», С. Л. Рубинштейн пишет: «Смысл человеческой жизни – быть сознанием Вселенной и совестью человечества» (Рубинштейн, 2003, с. 232).

Таким образом, на наш взгляд, в качестве теоретико-методологического основания исследования психологических механизмов функционирования совести могут выступать следующие положения С. Л. Рубинштейна. Во-первых, так как феномен совести относится к сфере нравственного, то и его следует рассматривать, прежде всего, с онтологической позиции, в контексте высшей ступени бытия. Во-вторых, при анализе вопросов формирования совести, необходимо исходить из того, что человек – эта открытая система – имеет положение субъекта активности, отражающего способность оказывать воздействие на окружающий мир и на себя. В-третьих, высший уровень нравственного развития человека проявляется через сознательную саморегуляцию, соотношение определения и самоопределения, свободы и необходимости, долга и влечения в поведении и ориентации на образец-идеал, когда должное становится предметом его личных устремлений.

Однако, существовавшая в общественном сознании в советский период социологизация и идеологизации морали как формы общественного сознания, препятствовала дальнейшему сближению этической и личностной проблематики, несмотря на ряд глубочайших принципов субъектного подхода к данным вопросам, высказанных Рубинштейном. Для отечественной психологии советского периода было характерным стремление к пониманию и описанию личности в контексте социального пространства. Как следствие данной позиции, совесть в психологической литературе упоминалась лишь в социоцентрическом контексте. А формирование совести сводилось к процессу интериоризации социально-культурных нормативов, принятых в данной общественной группе. В 50–60-е годы в работах Б. Г. Ананьева, А. Г. Ковалева, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова, П. М. Якобсона и др. появляются отдельные высказывания о совести в контексте проблемы морально-нравственного развития человека. Проблематика соотношения морального и нравственного, положенная в работах С. Л. Рубинштейна, не находит здесь свое отражение. Эти понятия пока еще употребляются как синонимы, а совесть выступает в качестве феномена, позволяющего реализовать долг личности перед обществом. Так, например, К. К. Платонов в работе «Об изучении психологии учащихся» говорит о совести как о моральном качестве

личности, как о самооценке поступков с позиции усвоенных нормативов поведения (Платонов, 1961). А. Г. Ковалев определяет совесть как эмоционально-оценочное отношение личности к собственным поступкам и поступкам других людей, за поведение которых личность несет ответственность как член коллектива (Ковалев, 1960). Но в таком случае мы не можем говорить об универсальности совестных проявлений. И характеристики внутреннего мира человека, их уникальность уходят на второй план при анализе феноменального поля данного явления, уступая социальным аспектам личности. Тем не менее, указанные работы дают нам возможность наметить определенные линии анализа интересующего нас явления. Интерес для нас представляет то, что совесть определяется как психологически сложное образование в духовной жизни человека, выраженное в форме нравственного отношения и нравственного чувства. Особое внимание уделяется взаимосвязи совести с такими личностными образованиями, как самосознание и ответственность.

Для реализации целей и задач нашего исследования мы предприняли попытку рассмотреть взгляды отечественных авторов, которые специально посветили феномену совести свои работы.

О. П. Рылько в работе «Становление чувства совести у подростка», опираясь на основные положения теории отношений В. Н. Мясищева, отмечает, что, будучи отношением, совесть становится чертой характера. Но, так же как и исследователи предыдущих лет, автор отождествляет понятия совести и долга, определяя совесть, как «глубокое осознание и переживание личностью нравственных норм и требований общества» (Рылько, 1972, с. 43).

В дальнейшем, практически в течение двадцати лет, совесть не привлекала отечественных психологов в качестве объекта исследования. Впервые понятие «совесть» встречается в психологическом словаре 1985 г. под редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского и обозначается как одно из выражений нравственного самосознания личности, проявляющееся как в форме рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, так и в форме эмоциональных переживаний (Петровский, Ярошевский, 1985, с. 825). В последующих изданиях в основном излагается данная трактовка.

Во второй половине 90-х годов XX в., в период переориентации общества на личность и общечеловеческие ценности, наступает своеобразная эпоха «нового времени» в понимании значимости духовно-нравственных психологических исследований. И появляются работы, где совесть выступает предметом психологического исследования.

В диссертациях С. В. Монахова (Монахов, 2002) и В. В. Комарова (Комаров, 2003) предприняты попытки представить психологическую



концепцию совести. Проведя теоретико-методологический анализ, авторы пришли к выводу, что совесть – это сложное структурное качество, включающее ряд компонентов, гармоничное взаимодействие которых имеет большое значение для развития личности. Но в данных работах не разводится понимание морально должного и нравственно принятого. И, как следствие, социоцентрическая парадигма не дает возможности исследователям при анализе совести и ее структуры выйти за границы процесса социализации личности. Так, В. В. Комаров определяет совесть как меру значимости нравственной ценности в ситуации морального выбора. А в структуре совести выделяет такие компоненты, как: честь, долг, достоинство, справедливость. С. В. Моныховым определены когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты совестливости. Основу когнитивного компонента, с его точки зрения, составляет познание социально-нравственных норм, регулирующих поведение и становление этического сознания.

Ответы на вновь возникшие вопросы отечественные психологи пытаются найти в работах по экзистенциально-гуманистической психологии (Р. Мэй, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.). Все чаще современные авторы обращаются к работам отечественных философов конца XIX – начала XX века В. С. Соловьева, И. А. Ильина, Н. А. Бердяева, М. М. Бахтина, Н. О. Лосского, Г. И. Гурджиева и др. Гуманизация отечественной психологии дала возможность поставить ряд ключевых взаимосвязанных вопросов, насущных для общества в целом. Среди них – проблема свободы и ответственности, самореализации, одиночества, совести и т. д.

В последние годы публикуются и журнальные материалы, где авторы С. А. Герасимов, Т. А. Дронова, В. Х. Манеров, Н. Н. Ниязбаева, В. В. Симонов, В. Д. Шадриков и др. размышляют о природе совести, о ее роли в духовно-нравственном развитии человека.

Особенностью данных подходов является то, что совесть признается компонентом духовности личности, выступая в качестве механизма нравственной самореализации, и понимается обобщенно, как поиск добра. Отмечается связь совести с проявлениями индивидуальности человека. В числе наиболее значимых показателей совести упоминается субъектность. Но в данных определениях находит отражение либо какой-то компонент, входящий в структуру совести, либо одно из проявлений совести, либо механизм ее действия. Тем не менее, мы можем констатировать, что проблема совести входит в современную отечественную психологию.

Рассматривая совесть в качестве предмета психологического исследования, мы считаем необходимым представить данный феномен с точки зрения целостности бытийной и бытовой морали, сущности

личности и ее существования. Так как совесть не может быть сведена к какой-то частной психической реакции, а своими истоками и общим результирующим действием обнаруживает свою принадлежность ко всем аспектам человеческого бытия, мы рассматриваем данный феномен с онтологической позиции. И следовательно, совесть – это не исполнение должного, а самовыражение индивидуальности и сущности человека.

Анализ различных подходов к определению индивидуальности в отечественной психологии позволяет заключить, что на современном уровне развития психологического знания совесть, как проявление индивидуальности человека, можно определять через: особенное, общее и единичное; рассматривать с позиции закономерного целого; характеризовать через взаимоотношения разнообразных свойств и уровней ее организации, выявлять различные системообразующие ее факторы и их взаимодействие.

Понимание же сущности человека остается мало проработанным в психологии. Ключевым моментом, в котором проявляется сущность человека, с нашей точки зрения, является выбор и принятие решения, основанное на способности человека к обособлению и отождествлению себя по отношению к Другому. Определяя совесть как проявление сущности человека, мы можем говорить о ее потенциальной универсальности, дающей возможность человеку к трансцендированию.

Согласованность со своей совестью позволяет человеку осуществить себя в своей уникальности, т. е. самоосуществиться. И произойти это может лишь при условии, если человек способен выйти из интерперсонального плана действительности в трансперсональный план реальности. При анализе феномена совести отчетливо просматриваются два основных аспекта: процессуальный и результативный. Трактую совесть с точки зрения процесса самоосуществления, мы выходим на проблему объективации внутренней сущности человека в соотнесении с такими явлениями, как «свобода» и «ответственность». В результативном аспекте совесть как самоосуществление – это исполненность, реализованность человека в контексте бытия, в его движении к «добру».

Рассмотрение проблемы совести именно в данном контексте позволит нам выйти на более современную антропоцентрическую парадигму исследования и раскрыть истинные механизмы ее функционирования на разных уровнях духовно-нравственного развития. Так как известно, что любые изменения в социуме оказываются безуспешными, если они не находят опору в жизни человека и не подкрепляются адекватными изменениями в его внутреннем мире.

## ЛИТЕРАТУРА

- Воловикова М. И.* Личность как субъект становления нравственного и правового сознания // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского и М. И. Воловиковой. М.: Пер Сэ, 2002.
- Герасимов С. А.* Совесть как феноменология духа // Московский психотерапевтический журнал. 2007, №3. С. 26–35.
- Дронова Т. А.* Совесть как психологический феномен сознания // Мир психологии. 2007, №3. С. 121–127.
- Ковалев А. Г.* Психология нравственных чувств подростка // Проблемы воспитания в педагогике. Л., 1960. С. 87.
- Комаров В. В.* Совесть как фактор нравственной саморегуляции личности: Дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003. С. 163.
- Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985.
- Манеров В. Х.* Совесть: теоретическая плюралистичность и феноменологическое многообразие // Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций. Сборник докладов Покровских чтений. 2004–2005 гг. С. 53.
- Марьясова Н. В.* Духовность личности: возможности ее психологической диагностики. Хабаровск, 2008. С. 151.
- Монахов С. В.* Психологические условия развития совестливости на рубеже подросткового и юношеского возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. С. 186.
- Ниязбаева Н. Н.* Экзистенциальные аспекты совести и ее воспитания // Достояние нации. 2005, №4. С. 193–196.
- Платонов К. К.* Об изучении психологии учащихся. М., 1961.
- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. СПб., 2003.
- Рылько О. П.* Становление чувства совести у подростка: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1972.
- Шадриков В. Д.* Покаяние как фактор формирования совести // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2006, №4. С. 3–13.

## ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ДУХОВНОСТЬ» В НАУКЕ

*Ю. В. Бусова (Москва)*

**Н**есмотря на широкий диапазон исследований сущности понятия «духовность» в научной литературе, до сих пор нет однозначной его трактовки. Нет универсальной (или хотя бы общепринятой) дефиниции этого понятия и в современной философии и психологии в России.

Так, в Философском энциклопедическом словаре отдельные статьи «Духовность» и «Духовное» отсутствуют. Про «дух» сказано, что душа (как понятие жизненной энергии человека) есть носитель духа, подтачивающего ее силы. Но вместе с тем дух сохраняет и защищает жизнь, возвышает, совершенствует («одухотворяет») телесную деятельность ее.

Духовность, с философской точки зрения (Декарт, Кант, Гегель), едина, так как является отражением единого духа и вместе с тем многолика, так как включает в себя возможные проявления этого духа в природе, культуре, человеческой душе.

С. Л. Франк связывает духовность со смыслом жизни. Как одухотворенное универсальное начало мироздания определяют духовность Н. Федоров, С. Булгаков, П. Флоренский, В. Соловьев.

А. Ф. Лосев, Н. О. Лосский видят духовность как внутренние духовные абсолюты, нравственные ценности личности. Странники когнитивного подхода стремятся выявить рациональную сторону духовности (К. Поппер, Г. Спенсер, П. Я. Гальперин, М. С. Каган, М. К. Мамардашвили, Д. Белл).

Понятие «духовности» как ценностное содержание сознания использовали в своих работах М. М. Бахтин, Д. С. Лихачев, А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман, В. Г. Федотова.

Таким образом, в философской науке мы видим разные подходы к пониманию духовности, и отсюда – отсутствие единого определения этого понятия.

В отечественной психологии проблема духовности получила освещение в работах классиков психологии – Л. С. Выготского, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна.

В современной российской психологической науке она является предметом рассмотрения в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, Б. С. Братуся, А. В. Брушлинского, Ф. Е. Василюка, В. В. Гостева, Д. А. Леонтьева, В. П. Зинченко, В. Д. Шадрикова, В. А. Пономаренко и других авторов.

Феномен духовности с религиозной точки зрения активно рассматривает в своих исследованиях христианская психология, основателем которой выступает Б. С. Братусь. Религиозное направление имеет четко заданные границы: в нем духовное выступает только как божественное откровение: Бог есть дух. А жизнь духовная – это жизнь с Богом и в Боге.

В работе А. Я. Канапацкого духовность определяется как сущностная черта человека, предопределяющая его бытие и утверждающая человека в его «онтологической истинности» (Канапацкий, 2004, с. 40). Обобщая представленные в психологической литературе определения

духовности, автор характеризует ее как сложно организационную, целостную, саморазвивающуюся и открытую систему, представленную социально-психологическими образованиями, социальной активностью, способностями и потребностями, душевными и интеллектуальными состояниями, ориентацией на решение смысловых проблем, стремлением к высшему идеалу и сфере трансцендентного.

Духовность – это устойчивое, по сути, подвижно-динамическое, по характеру, и нелинейное, по системной организации иерархических взаимовлияний и связей всех элементов духовной реальности, идеально-смысловое образование, способное производить в человеке личностные эффекты и преобразования.

Н. В. Марьясова рассматривает духовность как систему отношений человека к миру и себя в мире, т. е. как определенную программу поведения, являющуюся составной частью целостной самоактуализирующейся личности, проявляющуюся в виде определенного мироотношения и определяющую приоритет высших духовных ценностей над витальными (Марьясова, 2004, с. 3). Говоря о духовности, она выделяет, прежде всего, нравственный строй личности, ее способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следовать идеалам истины, красоты, добра. Соответственно нравственность оценивается как одно из измерений духовности человека (там же, с. 4).

И. М. Ильичева рассматривает духовность как особую сторону бытия человека, специфическую форму отражения объективного мира, дополнительное средство ориентации в нем и взаимодействия с ним, говорит о принципиальном единстве материального и духовного при кажущейся их независимости (Ильичева, 2003, с. 6).

Таким образом, в научной психологии существует несколько отличающихся точек зрения на то, что следует понимать под духовностью.

Однако описанные подходы к понятию духовности при всем их разнообразии позволяют выделить некоторое инвариантное ядро, представленное во всех вышерассмотренных определениях этого феномена.

Духовность рассматривается как высшая подструктура человека; подчеркивается ее интегрирующая, системообразующая функция в формировании целостности психического мира личности; обосновывается основополагающая роль духовности как регулятора поведения и деятельности человека, его взаимоотношений с другими людьми. В качестве важнейших психологических характеристик духовности выделяются ценности и ценностные ориентации, ответственность за свои поступки и поведение.

## ЛИТЕРАТУРА

- Братусь Б. С. Начало Христианской психологии. Учебное пособие для вузов. М., 1995.
- Ильичева И. М. Психология духовности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003.
- Канапацкий А. Л. Онтологическая истинность духовности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Уфа, 2004.
- Марьясова Н. В. Духовность в контексте психологического анализа: личностный аспект: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2004.

### К ВОПРОСУ ОБ «АНДЕГРАУНДЕ»

*Т. П. Войтенко (Калуга)*

**П**роблематика исследований человека как субъекта занимает одну из ведущих линий в современной психологической науке, особенно отечественной. Интерес исследователей обуславливается представлениями о возможности – с помощью категории субъекта – целостного подхода к изучению психики человека. В последние десятилетия субъектная проблематика стала привлекать внимание очень широкого круга авторов. Однако экстенсификация исследовательского пространства привела не столько к развитию, сколько к запутыванию представлений в этой ключевой для современной психологической науки области. Множественные разрывы и противоречия отмечаются не только на «верхних этажах» теоретических построений, но и на уровне исходных определений. Полемика разворачивается вокруг различения представлений о субъекте, субъектности и субъективности, выделения критериев субъекта (субъектности), соотношения понятий «субъект» и «личность».

В настоящей работе сделана попытка раскрыть причины сложившейся ситуации и обозначить возможные пути ее конструктивного разрешения.

Десять лет тому назад А. В. Брушлинский, обращаясь к немногочисленным исследованиям субъектности в советский период, очень метко назвал субъектную проблематику «андеграундом» диамата (официальной философии нашей страны, выступавшей методологической основой всей отечественной науки на протяжении XX столетия). Работа автора, написанная в разгар перестройки и снятия идеологических барьеров, заканчивается оптимистично: «Теперь мы обрели, наконец, свободу слова, мысли, творчества, совести, так что философия и наука... уже вышли из подполья» (Брушлинский, 2000, с. 13).

Разделяя настроение автора, заметим, однако, что глубина метафоры «андеграунда» себя не исчерпала. Она крайне актуальна и в настоящее время. Хотя теперь уже в ином ракурсе, открывающемся как вопрос об «андеграунде» самой субъектной проблематики (и шире – всей психологической науки).

Удерживая метафору, можно сказать, что вопрос об «андеграунде» психологической науки был поставлен еще в 1926–1927 гг. Л. С. Выготским в работе «Исторический смысл психологического кризиса». Критикуя эмпирический характер психологической науки, раскрывая его как причину «неразрешимого методологического противоречия», автор с предельной остротой говорит о необходимости для психологии «выяснить свои конечные посылки», о необходимости метафизики (Выготский, 1982, с. 378–389). Анализируя сложившиеся течения и делая вывод об отсутствии единой методологической платформы в психологической науке, он ставит вопрос, остающийся открытым и по сей день: «Где и как ее найти?» (Выготский, 1982, с. 375).

В субъектной проблематике, на наш взгляд, скрываются подсказки к ответам как на первую, так и на вторую часть этого вопроса. И ключевую роль здесь играют работы С. Л. Рубинштейна.

В своих поздних работах – фундаментальных философских трудах «Бытие и сознание», «Человек и мир» – С. Л. Рубинштейн дает крайне важное для нас понимание субъекта. А именно: он определяет субъект как способ реализации человеком своей *человеческой сущности* [курсив Т. В.] в мире. И тем самым выводит на принципиальный – не только для субъектной проблематики, но и всей психологической науки – вопрос о том, «*Что есть человек?*».

Ответ на этот вопрос, раскрывающийся как *антропологическая модель*, составляет основу методологии всякого психологического исследования; в исследованиях субъектной проблематики он стоит особенно остро, определяя собой весь возможный содержательный результат. Вместе с тем ответ на него – в «андеграунде», причем часто и для самих исследователей.

Л. С. Выготский в своей методологической работе писал: «... Всякая психология имела свою метапсихологию. Она могла не осознавать этого, но от этого дело не менялось» (Выготский, 1982, с. 379). Перефразируя, можно сказать: всякое исследование в области субъектной проблематики имеет свою антропологическую модель – она может оставаться имплицитной для самого исследователя, но от этого дело не меняется. Сошлемся здесь и на В. А. Барабанщикова, утверждающего: «Очевидно, что в психологии то или иное понимание человека – „альфа“ и „омега“ любых конкретных исследований» (Барабанщиков, 2000, с. 44).

Импликация антропологической модели приводит к полному методологическому произволу в научных исследованиях. Каждый ученый сам по себе, не отдавая в полной мере отчета, строит «своего человека» – и если эксплицировать эти модели и попытаться их сопоставить, то получится нечто несовместимое. Контекст одних исследований задан моделью «биологического» человека, находящегося в плену инстинктов, других – моделью «социального» человека, получающего свое оформление в результате различных воздействий среды, третьих – моделью «экономического» человека, ориентированного исключительно на получение выгоды, четвертых – моделью «самодостаточного» человека, имеющего врожденные интенции к самореализации ... Количество версий теоретически может приближаться к числу исследователей. Накопление в таких условиях эмпирических данных не может не приводить к противоречиям, ощущению полного хаоса и методологического тупика.

Итак, эвристичное определение субъекта С. Л. Рубинштейна (и вся «новейшая история» субъектной проблематики) выводит к узловой точке методологической уязвимости психологических исследований: отсутствию единой эксплицитной антропологической модели.

Ответ на вопрос «Где ее найти?» скрывается и в эпиграфе, взятом Л. С. Выготским к своему методологическому исследованию: «Камень, который отвергли строители, Тот самый, сделался главою угла» [Мтф., 21: 42]. А именно: христианское учение о человеке видится нам тем методологическим фундаментом, на котором наиболее органично могут быть выстроены исследования в области субъектной проблематики (равно как и все «здание психологической науки»). Данная методологическая позиция имеет целый ряд серьезных аргументов. Наши попытки последовательно и системно следовать ей привели к снятию многих противоречий, «наведению мостов» между очень далекими (на первый взгляд) исследованиями. Обозначим несколько таких сюжетов.

### *Понятие субъекта и субъектности*

Понятие «субъект» (субъектность) – в своем исходном метафизико-онтологическом значении – тесно сопряжено с христианским догматом о тварном бытии. Сопряженность особенно явно прослеживается в истории философской мысли.

Согласно М. Хайдеггеру, давшему очень глубокий и полный анализ обсуждаемого понятия в философии, субъект, *subject (um)* – этот латинский перевод и истолкование греческого *υπο-κειμενον* как *sub* (под) и *jasio* (класть основание) – означает буквально «положенное-под-основу» (Хайдеггер, 1993, с. 118).



В соответствии с каждой из трех частей перевода можно выделить три смысловых акцента в значении слова *subject* (*um*):

- сущности, принципиальности («положенное-под-основу»);
- потаенности, неизвестности, неявности («положенное-под-основу»);
- несамодостаточности, подответности («положенное-под-нову» [кем-то]).

В античной философии дефиниция «субъект» имела, в основном, значение *подлежащего как потаенного*. Потаянная основа виделась во всем сущем, во всех вещах – слова «субъект» и «вещь» использовались как синонимы.

Христианская мысль дала четкий ответ на вопрос о том, что лежит в основе сущего. Причем ответ этот, как замечает М. Хайдеггер, давался «с позиции, принципиально возвышающейся над случайным человеческим мнением и блужданием», а именно: «Бытие сущего заключается в его *сотворенности* Богом, всякое сущее есть *сотворенное сущее*» (Хайдеггер, 1993, с. 113).

Метаморфоза понятия «субъект» произошла в философии Нового времени, – как следствие ее секуляризации. Понятие утратило свойство всеобщности и стало мыслиться как единичное и исключительное. Таким единственным и исключительным субъектом стал человек. Антропоцентрическая установка привела к смещению метафизико-онтологического ракурса философии на гносеологический. По словам М. Хайдеггера, сущее лишилось своего бытия и стало *предметом познания*, противостоящим познающему его субъекту (Хайдеггер, 1993, с. 177–192).

Возвращение онтологического статуса понятию «субъект», равно как и поворот философской мысли к христианскому учению, начался с работ И. Г. Фихте. Идеи Фихте нашли свою преемственность в философии Ф. Шеллинга, а затем и Г. В.-Ф. Гегеля. На христианских основаниях стояла не только немецкая классическая философия XIX в., но и весь экзистенциализм, и русская зарубежная философия XX в.

Итак, исходное – метафизико-онтологическое – значение понятия субъект как «положенного-под-основу» является непосредственно сопряженным с христианским догматом о тварном бытии. Опираясь на этот догмат, к истокам которого восходит целый ряд мощных течений философской мысли, мы определяем субъект как *тварное начало* [потаенно-подответную сущность]. *Субъектность – тварность*, характеристика субъектного бытия.

## *Характеристики субъекта и субъектного бытия*

Имплицитную сопряженность с христианским учением о творении мы находим в целом ряде представлений, сложившихся в современной психологической науке вокруг субъектной проблематики. Покажем это, выделив три принципиальных момента, вытекающих из христианского догмата о тварном бытии, и раскрывая их, опираясь на работы В. Н. Лосского и В. В. Зеньковского.

### **О бытии как творении**

Христианское учение говорит, что каждая вещь получала бытие свое – в определенное время – согласно Божественной мысли-волею. Идеи-воления не тождественны вещам тварным; они отделены от тварного, как воля художника отделена от произведения, в котором она проявляется (Лосский, 1991, с. 74). Продолжая эту мысль, можно заключить: но идеи-воления Творца *и присутствуют в бытии каждой сотворенной вещи* – как художник присутствует в каждом своем произведении. Другими словами, понимание бытия как творения выводит нас к идее *бытия как со-бытия*.

В Божественном творении бытия христианское учение указывает на наличие различительной модальности: творение земли и неба отличается от творения растительного и животного мира, особо отличительным является сотворение человека. Различная модальность Божественных идей-волений предустанавливала различия в бытии тварных вещей: разделяла их на разные категории, образующие при этом определенную иерархию (Лосский, 1991, с. 75).

Таким образом, христианская мысль о бытии как творении приводит нас: во-первых, к пониманию *бытия как со-бытия*, а во-вторых – к выделению *уровней со-бытия*.

### **О творении как призванности из небытия**

Идея творения бытия из небытия отвергает безначальность бытия. Иначе говоря, все тварное существует во времени, находится в *изменении, движении*.

Движение тварного определяет его как *ограниченное*, имеющее *Цель вне себя* самого. Ограниченность и движение тварного раскрывает его бытие как бытие во времени и пространстве. – В отличие от Творца, который «Один... остается в абсолютном покое, и совершенная Его неподвижность ставит Его вне времени и пространства» (Лосский, 1991, с. 75).

Движение тварного – задано призванностью. Божественные идеи – воления – это призванность не только из небытия к бытию, но и к определенному «качеству» бытия. Перводанное состояние

тварного не есть его конечная цель; цель тварного – *вне его*: в движении к Богу и соединении с ним (в обожении). Бог призывает к себе все сотворенное им; и этим призывом определяется бытие всех тварных вещей – как Целенаправленное движение.

В Целенаправленном движении всего тварного особая роль отводится человеку. В христианском учении человек предстает не только как венец Божественного плана мироустройства, но и, по выражению В. Н. Лосского, «как самый его принцип». Принципиальность фигуры человека состоит в том, что обожение мира достигается только через сознательное Богоуподобление человека. В силу *единоприродности* человека и всего остального тварного мира – порождающей силу их сопричастности – обожение человека, согласно Божественному замыслу, должно привести к обожению всего мира (Лосский, 1991, с. 239).

Таким образом, христианская мысль о творении как призванности из небытия раскрывает тварное бытие как Целенаправленное движение разных категорий сущего – противопоставляя ему неподвижное и неизменное бытие Абсолюта.

### **О тварном как призванном**

Тварные вещи бытийствуют как ответственные призыву Бога.

Божественные логосы-воления – это не человеческие слова, «которые кончаются и исчезают, как только сходят с уст: Его слова исходят, но не проходят», – пишет В. Н. Лосский. Ссылаясь на учение Григория Нисского, автор называет слово Божье «светозарной силой», которая пронизывает все тварное бытие и *удерживает* его (Лосский, 1991, с. 82). Тварные вещи не существуют без (вне) Творца: «Ничего не существует вне Бога» (Лосский, 1991, с. 71).

Обобщим, акцентируя созвучия с современными научными представлениями о субъекте. Христианский догмат о творении дает нам понимание бытия сущего как *со-бытия*, различающегося *уровнями*. Это со-бытие представляет собой *ответ* (ствен) *нось* тварного Творцу в форме целенаправленного движения. *Без* Творца *нет* тварного.

### *Субъектность как универсальная характеристика бытия*

Понимание субъектности как универсальной характеристики бытия, имеющей на каждой из ступеней [бытия] свои специфические особенности, позволяет снять противопоставление 2-х линий, прослеживающихся в научных исследованиях субъектной проблематики: «эволюционно-генетической» и «антропоцентрической». Первая рассматривает субъектность как универсальное свойство [живой] материи; вторая, акцентируя внимание на таких характеристиках

субъектности, как «ответственность», «самодеятельность», «самоизменение», отводит человеку роль «единственного и исключительного субъекта».

Будучи универсальной характеристикой всех ступеней бытия, в бытии человека субъектность раскрывается *совершенно особым, исключительным* образом. Специфичность субъектного бытия человека настолько велика, что, следуя традиционным для науки эмпирико-дедуктивным путем, ее невозможно увидеть как *имеющую сопряженность* с другими ступенями бытия. Эта сопряженность может быть понята только из Откровения о призвании человека. Или... угадана – гением такого уровня, как С.Л. Рубинштейн, писавшим о единстве человека и мира, о призвании человека к деятельностному преобразованию мира и о его ответственности «за все содеянное и упущенное».

### *Субъектность человека. Субъект и личность*

Человек – тварное существо (subject (um)). Но он сотворен *по образу Божьему*. Основное выражение образа Божьего в человеке – это *начало личности*. Личностное начало есть только у человека. Никакое другое живое существо не обладает личностным началом – ни одно из них *не призвано* к [личному] ответу. Призванность человека сопряжена с его свободой – «даром свободы», по словам В.В. Зеньковского (Зеньковский, 2002). Бог призывает человека, но его призыв не является принуждением. Будучи *свободным* существом, человек может как принять, так и отвергнуть этот призыв. Свобода человека также проистекает из его Богообразности. Вот как об этом говорит В.Н. Лосский: «Бог не имеет ограничения в свободе... Бог хочет, чтобы и мы были... в соответствии с Его образом вечно свободными... и Бог никогда не отнимет у нас дара свободы, который делает нас тем, кто мы есть» (Лосский, 1995, с. 27).

Сочетание тварности и личностного начала порождает величайшую антиномичность человеческого бытия и представляет сложнейшую загадку для человеческого ума. В.В. Зеньковский пишет: «То, что человек есть тварная личность, в этом есть глубокое противоречие, странная одновременная сопринадлежность человека миру тварному и миру Абсолютному». И далее поясняет: понятие личности заключается для нас в идее самосущего и самополагающего существа – в тварном же бытии нет места для самоданности (Зеньковский, 2002, с. 65–67).

*Сплетенность субъектности (тварности) человека с личностным началом и составляет ее специфику.*

Переплетенность субъектности с личностным началом объясняет и трудности научных дискуссий по вопросу определения и различения

понятий «субъект» и «личность». Одни авторы говорят о «субъектных свойствах личности», другие – о «личностных свойствах субъекта». С точки зрения христианской антропологии, правы и первые, и вторые. В современных научных теориях устоялось представление о том, что отношения между субъектом и личностью должны быть иерархически соподчиненными. В логике наших исходных посылок они видятся, прежде всего, *диалектическими*. А именно: выполнение человеком своего призвания – преобразование тварной природы в обожвленную – есть не что иное, как *снятие* субъекта личностью.

Христианская антропология позволяет увидеть не только новый подход к пониманию отношений между субъектом и личностью, но и «подсказку» механизма этих отношений.

Механизм «скрывается» в «даре свободы». Личностное начало в человеке задает два формата его жизни: ограниченное пространственно-временное *бытие* («земную жизнь») и *вечную жизнь* (вне пространственно-временных ограничений).

В формате ограниченного пространственно-временного бытия «дар свободы» у человека также проявляется как ограниченный: как *выбирающая воля*.

*Выбирающая воля, по сути, и есть субъектность человека. Свобода выбирающей воли, по сути, ограничивается двумя альтернативами: между Добром (устремленностью воли к Богу) и злом, грехом (уклонением воли от Бога и ее склонением к «самости» человека).*

Понимание субъектности как выбирающей воли раскрывает ее как нравственное начало человека. Подчеркнув, что такой ракурс субъектности открывается именно с позиции христианской антропологии, дадим ее следующее определение: *субъектность человека – это его нравственное начало, проявляющееся в свободе [выбирающей] воли.*

### *Развитие субъектности человека*

Опираясь на выбранную нами методологическую позицию, процесс *развития субъектности человека* мы представляем как *овладение свободой*. Исходя из того, что в бытии «дар свободы» раскрывается как воля, процесс развития субъектности может быть представлен как процесс *развития воли*. В этой ключевой для нас идее мы опять обращаемся к представлениям С. Л. Рубинштейна, писавшего: «Становление воли – это становление субъекта, способного к самоопределению» (Рубинштейн, 2000, с. 592). Более того, мы выделяем целый ряд моментов – в понимании С. Л. Рубинштейном волевого акта – созвучных христианским представлениям о воле человека.

Прежде всего, это понимание *волевого акта как свободного*. Свобода волевого акта, по мнению С. Л. Рубинштейна, выражается в его

независимости от импульсов непосредственной ситуации и влечений: «...пока действия индивида находятся во власти влечений... до тех пор у него нет воли в специфическом смысле этого слова» (Рубинштейн, 2002, с. 591).

Во-вторых, это *выбирающий характер* волевого действия. Волю человека автор рассматривает как единство двух компонентов: *должного и влечений*. И проблему воли – «не функционально и формально, а по существу» – видит как проблему ее *содержания* – того, как реально складываются у человека *соотношение между этими двумя компонентами*. Свобода волевого акта, согласно С.Л. Рубинштейну, не означает его индетерминизма. Волевое действие опосредуется *сознанием*: в сознании протекает конфликт влечений с *долженствованиями*, через который волевое действие приобретает *избирательную направленность*.

В-третьих, это *нравственный момент волевого выбора*. Нравственное, у С.Л. Рубинштейна, это *должное*; при этом нравственное не только входит в *содержание* воли, но и является ее *регулятором*. Автор пишет: «Воля в специфическом смысле этого слова [т. е. поднимающаяся над влечениями – Т. В.] ... регламентируется нравственностью» (Рубинштейн, 2002, с. 591).

В работе С.Л. Рубинштейна *должное, нравственное* раскрывается как *общественное*. И процесс развития воли представляется, таким образом, как процесс *интериоризации* общественно значимого. Такое понимание противоречиво; противоречивость улавливается автором. Так, он пишет, что иногда воля должна вступать в борьбу не только с личностным, но и с общественным: «против уже отжившего права, ставшего бесправием и беззаконием... против норм расхожей морали за новую, более высокую нравственность». Это может и должно иметь место, когда «личность выступает как представитель и носитель *всеобщего* в его развитии и становлении, а *общество*... представляет уже отжившее и отмирающее» (Рубинштейн, 2002, с. 593).

С.Л. Рубинштейн в своей работе оставляет «за скобками» смысл, который он вкладывает в понятие «всеобщее». Умалчивает он и о том, откуда у личности возникает «зрячесть» – способность видеть общественные нормы «отжившими и отмирающими», где она находит критерии «более высокой нравственности» и мужество для борьбы за нее против целого общества.

Отмечая близость представлений С.Л. Рубинштейна христианскому учению о воле человека, мы не будем проводить сопоставления, равно как и излагать нашу теорию развития субъектности человека. Задачей настоящей работы являлось показать *необходимость экс-*

пликации антропологической модели в исследованиях субъектной проблематики и продуктивность обращения в этом плане к христианским представлениям о человеке.

Субъектная проблематика находилась в «андеграунде» отечественной психологии советского периода не только потому, что она обнажает – через конфликтность и противоречивость теоретических построений – вопрос о метафизических основаниях психологических исследований (ответ на который был давно дан в трудах основоположников отечественной психологической науки). Но, прежде всего, потому, что в качестве таковых *не может* выступать антропологическая модель, сопряженная с диаматом.

### ЛИТЕРАТУРА

- Барабанчиков В. А. С. Л. Рубинштейн и Б. Ф. Ломов: преемственность научных традиций // Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000.
- Брушлинский А. В. Андеграунд диамата // Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000.
- Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса: Соч. в 6 т. Т. 1. М., 1982.
- Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Клин, 2002.
- Лосский В. Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. М., 1991.
- Лосский В. Н. По образу и подобию. М., 1995.
- Мюллер В. К. (составитель) Англо-русский словарь. 70000 слов и выражений. М., 1969.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.
- Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.

### ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*М. И. Воловикова (Москва)*

Предыстория построения этого курса такова. С середины 1990-х у нас наладилось сотрудничество с недавно организованным Смоленским гуманитарным университетом. Здесь и был впервые прочитан перед студентами психологического факультета курс «Основы нравственной психологии». В Смоленске курс читается до сих

пор (ведет его доцент Л. Л. Дикевич), а также в Москве (ГУГН), в Новосибирске (НГПУ) и Хабаровске.

В современном своем виде курс состоит из четырех частей. Во вводной части дается объяснение самому названию: нравственная психология – это не только исследования в психологии проблем, связанных с нравственностью, но это и та психология, которая своими методами, теоретическими установками и исследовательскими подходами сама следует нравственному закону. Напомним, что практически все литобзоры по теме «нравственность и психология» традиционно начинаются с описания вклада Фрейда в «открытие» этой темы, тогда как на самом деле психоанализ ее «закрывает» своей борьбой со всеми проявлениями совести в человеке. В настоящее время ситуация такова, что слова *психолог* и *психоаналитик* становятся почти синонимами. Психоанализ поставлен в центр профессиональной подготовки психологов. Запрещенный в советское время, к началу 1990-х психоанализ стремительно занял опустевшее место марксистской идеологии и постепенно стал, подобно тому как это происходило во Франции 1960-х годов, расхожим, обыденным языком объяснения поступков людей. Психоаналитическая интерпретация проста, понятна, поскольку сложное сводит к примитивному, но при этом обладает претензией на научность. Слова «комплексы», «бессознательное», «вытеснение» закрывают собою такой неуютный для нормального человека смысл, как снятие запрета на осуждение родителей.

Но если молодым людям, уже несколько лет проучившимся психологической специальности, с порога заявить, что психоанализ – это в прямом смысле слова хамство, т. е. повторение поступка библейского Хама, то на этом курс закончится, не начавшись. Однако, по счастью, в отечественной психологии самой содержатся эффективные противоядия против примитивного понимания психической жизни людей. Еще с дореволюционного периода, как и во всей российской гуманитарной науке, в ее центре находились нравственные проблемы. Психология советского периода сохранила в себе нравственную направленность. Есть авторы, продолжавшие работать в русле нравственно ориентированной психологии и в последующие годы.

Принцип построения курса основан на сочетании самостоятельной работы с несколькими основными источниками и общим обсуждением выявленных проблем. В качестве «монографии» по курсу отображена книга С. Л. Рубинштейна «Человек и мир». Эта книга увидела свет спустя 13 лет после смерти автора, хотя работал он над нею всю жизнь. Опубликованные недавно дневниковые заметки Сергея



Леонидовича доносят до нас напряжение мысли юного Рубинштейна, определившие направленность его научного поиска: «Я хочу познать самое истину, хочу постичь само добро, я хочу узреть самого Бога – самого Бога, а не какого-либо посредника, который став, чтобы соединить меня с ним, став между нами, нас разъединяет, меня от него отстранит, самое истину и добро, а не их явление, отражение их в другом – я хочу постичь самое истину, само добро, самого Бога, и потому – я сам должен их постичь. Это мое дело, дело моей жизни, моей души, моей судьбы, и никто, помимо меня, не может сделать это за меня. Никаких посредников я не терплю. Я должен найти самого Бога и потому сам должен его найти» (Рубинштейн, 2003, с. 483). Опустим слова про «посредника» – это юношеский максимализм предреволюционной эпохи, когда почти вся просвещенная интеллигенция была настроена против «церковного гнета». Работа «Человек и мир» состоит из записей зрелого автора, пережившего и обвинения в «космополитизме», и всепроникающую слежку тоталитарного государства. А результатом стали, наверное, лучшие строки о любви, которые только можно найти в работах психологов – любовь как утверждение бытия человека. Рубинштейн пишет об искажениях любви, о способах преодоления ситуации обвального нарушения нравственного закона в условиях общественных революционных «ломок», когда поступать как все означает участвовать в общем нравственном падении, о значении напряженной работы сознания и о моральной ответственности человека перед своей совестью.

В том, что работа «Человек и мир» современна, несмотря на искренние заверения автора в своей принадлежности к марксизму, мы убедились на протяжении всего периода обсуждения со студентами поставленных в ней проблем. Думается, Рубинштейн нашел к концу жизни Того, Кого искал с юности, так как «Бог есть любовь», хотя осознать этот факт он не смог.

Основательное знакомство с наследием Тамары Александровны Флоренской происходит в курсе «Нравственной психологии» уже после подготовки, проделанной студентами при размышлении о «Человеке и мире». Нужно отметить, что работы, включенные в монографию Флоренской «Мир дома твоего» (Флоренская, 2006), воспринимаются студентами-психологами как очень нужные и злободневные. Основные принципы, лежащие в основе духовно-ориентированной психотерапии, детально анализируются, а приведенные в книге примеры помогают увидеть работу этих принципов в действии. При построении курса следует отношение со студенческой аудиторией строить по тем же принципам духовно-ориентированного подхода: помнить, что у каждого есть духовное Я, образ Божий, что свобода выбора всегда

остается за самим человеком, а задача преподавателя – поддерживать сторону духовного Я, утверждать непреложность нравственного закона совести.

В курсе также рассматриваются все наработки по исследованию психологии морали как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В зарубежной это классические работы Пиаже, Колберга и их последователей о соотношении морального и когнитивного развития ребенка. В отечественной – это работы Лидии Ильиничны Божович и ее учеников.

Четвертое направление курса «нравственной психологии» связано с темой «праздник в жизни человека». В праздничной культуре каждого народа сохраняются и передаются от поколения к поколению нравственные ценности, особенно важные для данного народа, однако передача происходит не путем назиданий и объяснений, а через эмоционально насыщенный опыт участия в самом праздничном действии, четко организованном в соответствии с традициями. Праздник может выступать той естественной формой организации жизни семьи, этноса, народа, в которой максимально проявляется условие свободы личности – при очень определенных и четко закрепленных в народной традиции правилах его организации. Правила эти можно сопоставить с канонами в иконописи: при обязательном следовании канону художник свободен в своем творчестве. Канон обеспечивает свободу следования по духовному пути и отсекает проявления творчества, снижающие уровень человека. В субъективных переживаниях праздника для человека раскрывается то, что его действительно радует до глубины души, что является для него самым ценным, дающим смысл жизни. Причем это «экзистенциальное вхождение в радость» не всегда осознаваемо самим человеком, но всегда оставляет память о *позитивном* переживании. Анализ такого позитива открывает путь к вершинам человеческого духа. Праздник существует на многих уровнях, взаимосвязанных и взаимозависимых: субъективно-личностном, общественном, социально-психологическом. Причем каждая из общностей имеет в празднике свою подструктуру. В нем представлены и семья, и социальная группа, и народ, и этнос, т. е. праздник по-своему преобразуется на каждом из этих уровней и сам преобразует эти уровни.

## ЛИТЕРАТУРА

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. М.; СПб: Питер, 2003.

Флоренская Т. А. Мир дома твоего: Человек в решении жизненных проблем. М.: Русский Хронограф, 2006.

## **«МИРЫ ОБРАЗОВ» В ИНТЕГРАЛЬНОМ ОБРАЗЕ РЕАЛЬНОСТИ: НЕКОТОРЫЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ И МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

*А. А. Гостев (Москва)*

Современный кризисный мир в качестве главных задач психологической науки все настоятельнее выдвигает изучение возможностей человека в духовно-нравственном совершенствовании. Эти задачи предполагают исследование основных форм существования внутреннего мира человека, их познавательного и регулятивного потенциала. Одной из таких форм выступает образная сфера человека (ОСЧ/ОС). Именно в изучении закономерностей образных явлений внутреннего мира личности мы видим важное направление поиска «резервов души» в ее противостоянии современному «пиру во время чумы». Одна из главных проблем связана с осмыслением роли ОСЧ в формировании человеком картины мира.

Огромной значимостью в осмысление связи человека и окружающего его мира обладает психологическое наследие С.Л. Рубинштейна. Один из венцов его творчества так и называется «Человек и мир». Эта работа несет глубокие прозрения по проблеме формирования картины мира. Выдающийся психолог своим творчеством наполнил психологическим содержанием и адекватной научной терминологией известную древнюю идею о связи микрокосма-человека и макрокосма-Реальности. В данной статье мы делимся некоторыми размышлениями о формировании человеком картины мира.

Введенное нами (Гостев, 1992, 2007, 2008) понятие ОСЧ как совокупности/сферы вторичных образов помогает осмыслять многообразие образного опыта. ОСЧ – это многомерная, многоуровневая динамическая подсистема психики, «элементы-образы» которой в комбинации друг с другом выполняют специфические функции в процессах психического отражения и регулирования в соответствии с жизненной ситуацией субъекта. Понятие вторичного образа охватывает образы памяти, воображения и фантазии, сновидения, образы измененных состояний сознания, социальные представления. Речь идет о внутренних образах, определяемых в широком смысле как образы предметов, ситуаций, произвольно воспроизводимых человеком «в уме» либо произвольно появляющихся в отсутствии непосредственно воздействующего их стимула-прообраза.

Человек стремится к целостной картине окружающего его мира, к некоему интегральному образу реальности (ИОР) (в психологии известны «терминологические воплощения» термина). Образный опыт – один из главных видов «строительного материала». Сложность

формирования ИОР определяется переработкой (параллельной и последовательной) на уровне ОСЧ отдельных отображений Реальности. ИОР к тому же является «призмой», которая, фильтруя текущую информацию из внешних и внутренних источников, определяет содержание образного опыта. Психический образ является и обусловленным, и обуславливающим, подчеркивал С. Л. Рубинштейн (1957, 1976, 1989). Иными словами, процесс психического отражения и его текущие результаты (конкретные элементы образного опыта) опосредствовано ИОР. При этом образы более высокой обобщенности выступают «призмой» для образов меньшей обобщенности. ОСЧ – это безграничный спектр «сверхмногообразного» проявления ИОР.

В свою очередь, любые образы, как результаты взаимодействий человека с внешней и внутренней средами, оставляют в следы в ИОР (любой элемент ОСЧ, включен в ИОР). Формирование любого образа является включением его в существующую систему представлений. В ОСЧ, непрерывно осуществляющей взаимодействие субъекта с объектом, отражается бытие, идеально представленное в человеке (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Изучение феноменологии ОСЧ конкретизирует это важнейшее теоретическое положение, ибо вторичные образы могут показывать результаты взаимодействия человека с действительностью и самим собой. Изучение психологических закономерностей, обуславливающих эффект внешних воздействий, подчеркивал С. Л. Рубинштейн, составляет фундаментальную задачу психологии.

Определяющая роль ИОР по отношению к конкретным образам не отрицает его уточнения, исправления, перестройки, обогащения за счет «жизненных впечатлений», влияния ОСЧ. Искусство прекрасно иллюстрирует влияние ОС автора на его ИОР. Городские пейзажи или природа в изображении художников – представителей различных культур – будут различаться. Театральные декорации более несут печать текущей эпохи, чем той, к которой относится действие спектакля (см. анализ таких данных Гостев, 2007). Весьма успешно влияют на ИОР фантазии и особенно образы измененных состояний сознания при религиозно-мистическом опыте. Глубокие переживания образов в любом из классов ОСЧ трансформируют представления о мире в целом, порой переворачивая привычную картину мира. Именно поэтому так актуально изучение нравственных аспектов функционирования ОСЧ.

Целостное многоуровневое рассмотрение образного опыта с точки зрения его переживаемости, осознаваемости и понимаемости человеком раскрывается нами в так называемом *феноменологически герменевтическом подходе* к «миру образов» (Гостев, 2007, 2008). На-

помним, что С.Л. Рубинштейн подчеркивал: психическое объективно существует как субъективное. Также он говорил о том, что внутренний мир человека одновременно выражает субъекта и отражает объект. Это дает возможность рассматривать ОСЧ как факт объективной реальности и, соответственно, понимать внутренний образный опыт как отношение в самой действительности (Слободчиков, Исаев, 1995).

В изучении проблемы взаимоотношений ИОР и «мира образов» особое значение приобретет учет индивидуальных особенностей ОСЧ, дающих специфику формы внутренней образности, влияющей на ИОР. Роль индивидуальных особенностей ОСЧ в построении ИОР демонстрируется, например, психологией межличностного восприятия. Два режиссера при обсуждении сценария могут не понимать друг друга потому, что воображение рисует им различные сцены из будущего фильма, которые каждый будет считать самоочевидными. Значимый фактор – особенности полимодальности ОСЧ. Например, общенность людей к опере или балету усилит визуализацию музыки, и таких могут не понимать те, кто слушает музыку на концертах. Трудности в общении усилятся при различии в способности к синестезии. Важно учитывать доминирующую сенсорную модальность образов: «визуализатор» и «вербализатор», люди с доминированием слуховых или кинестетических образов могут не понять друг друга. Мир покажется различным для людей с ригидными и «живыми» образами. В первом случае картина мира «застывшая»; человек чувствует себя не в состоянии влиять на окружающее. При высокой подвижности ОСЧ ИОР изменчивый и человеку кажется, что в мире нет ничего надежного (см. подробнее Гостев, 2007).

Влияние индивидуальных особенностей образного опыта на ИОР усиливается на уровне «персонификации» ОСЧ. Любой образ не существует вне личностной оценки – отношения к объекту. Аксиологический аспект особенно проявляется в ИОР как некой интегральной системе обобщенных представлений, лежащей в основе базовых личностных образований (убеждений и идеалов) и определяющей способ видения мира личностью, его оценку, способы действия.

Итак, взаимная детерминация ИОР и «мира образов» при акценте на определяющую роль первого изучена недостаточно. Однако ясно, что индивидуальные особенности ОСЧ приводят к различиям во вторичных образах разных классов и, тем самым, играют важную роль в индивидуализации ИОР. Отношения ОСЧ и ИОР – это *неразрывная взаимная детерминация*. Предстоит, однако, много сделать, чтобы наполнить это общее понимание конкретным содержанием.

Одним из необходимых шагов для этого является осмысление духовных и метафизических аспектов связи ОСЧ и ИОР. «Белые пятна»

в научном знании об ОСЧ относятся именно к глубинным механизмам психического отражения-регулирования, «размыкающимся» на метафизику духовного бытия, сокрытую для «повседневного сознания». Психология недостаточно осмысливает образ как носитель духовно-нравственных смыслов в религиозно-мистическом опыте, а потому она либо игнорирует метафизику ОСЧ, либо превозносит роль образов в психической жизни (Гостев, 2008). Поэтому сегодня, когда духовно-нравственная проблематика начинает возвращаться в психологическую науку, возникает вопрос: а достаточно ли ей знания о природе духовности, о ее онтологии? Не следует ли психологии привлечь знания, полученные человечеством по другим «познавательным каналам», в частности накопленным религиозными традициями? Ведь духовность человека – это его сущность, указывающая на высший смысл жизни, толкающая на поиск единства с мирозданием и Творцом бытия. Эта «вертикаль» требует от психологической науки соотнесения ее методологических оснований со сферой метафизического, привлечения категорий, отражающие сверхчувственный мир.

Было бы естественным полагаться на отечественную духовную почву и выстраивать систему психологического знания (ПЗ), привлекающую православно-христианскую (ПХ) традицию (далее ПХПЗ). ПХПЗ опирается на признание божественного статуса человеческой души, ее метафизических связей, в частности, учитывает влияния и благодати и отрицательного метафизического фактора (ОМФ), соотносится с «искаженной природой» людей (Гостев, 2007б).

ПХПЗ помогает видеть связи ОСЧ с ИОР с духовно-метафизической точки зрения. Метафизика ОСЧ свидетельствует о «созерцаниях горнего мира» и вместе с тем предупреждает об искажениях в познании духовных смыслов через образный опыт. Так, одним из важнейших элементов ПХПЗ является понятие о «духовно-нравственном прельщении», на психологическом языке понимаемое как когнитивные, эмоциональные искажения в познании духовных смыслов с соответствующей поведенческой неадекватностью. Прельщение хорошо раскрывается образным опытом человека: образы, на фоне «высоко душевных» переживаний принимаются за божественное откровение. ОСЧ-прельщение возникает во взаимодействии факторов внутренних («фантазии о небесном», ожидания «божественных видений») и внешних (социальное окружение, энергоинформационная экология, включая отрицательные метафизические воздействия). Иными словами, прельщенный человек свои возбужденные эмоциональные состояния и порождаемые ими ложные видения, принимает за действие благодати Божией, открывающей «истину»; люди пребывают в иллюзии контакта с «высшим», принимая собственные фантазии

за созерцания «божественных тайн», по сути же творя иллюзорный опыт псевдодуховного содержания. При этом теряется способность сознавать заблуждение: образы кажутся «добрыми и святыми».

ПХПЗ изучает проблему различения божественных видений от фантазий и от образов демонической природы. «Видения от Бога» приносят внутреннюю тишину, благоговение и т. п.; образы, связанные с прельщением, рождают самомнение, экзальтацию или едва заметное смущение. ПХПЗ, однако, говорит и о возможности имитации «небесных образов». Образ может предложить человеку свое принятие как «благого» в качестве тонкой лести (как удостоившегося видения). Тема *мистических псевдооткровений и истинных пророческих видений* приобретает особую актуальность в связи с претензией лидеров религиозных сект на получение «божественных посланий». Поэтому ПХПЗ осмысливает «визионерство» как прельщения и отмежевывается от *мистицизма* – попыток овладеть дарами Святого Духа без должной чистоты сердца.

Изучение метафизики ОСЧ предполагает рассмотрение важного вопроса: как мир идеальных объектов и духовных смыслов, религиозный символизм культурных традиций и т. п. – отражается в ОСЧ и каковы когнитивные, эмоциональные, поведенческие последствия от переживания людьми подобного опыта, прежде всего в плане влияния на ИОР? Поиск ответов опирается на введенное нами понятие *трансляционной функции* ОСЧ (ТФОС). Данная функция осуществляет контакт внутреннего мира личности с Реальностью (видимой и невидимой ее сферами), представленной в человеке. ТФОС связана с потенциальными возможностями в символическом познании «невидимого духовного мира» на основе развития духовно-нравственного потенциала человека. Речь идет об отражении метафизических сил, «горних прообразов». Образы могут символически выражать: ценности этического, философско-мировоззренческого порядка, неявные (на уровне обыденного сознания) аспекты окружающего мира, трансперсональный опыт, религиозно-мифологический символизм и т. п.

Важное в раскрытии ТФОС – изучение переживания и понимания человеком «образного послания». Поскольку образный опыт выражает субъективное и отражает объективное, образ предстает перед исследователем как событие внутреннего мира, переживаемое и понимаемое человеком как некая сущность. Такая постановка проблемы позволяет выйти на онтологический статус ОСЧ – на понимание любого ее элемента как имеющего самоценностное бытие. В этой связи нас не может не интересовать бытийный статус реальности, открывающейся в *религиозно-мистическом* опыте. Проблема предпо-

лагает осмысление каналов метафизического влияния «невидимого духовного мира» на человека. В практическом плане понятна актуальность соотнесения точек зрения, подчеркивающих позитивную роль образов в духовном опыте, с воззрениями, говорящими об опасностях, поджидающих «любопытствующего визионера».

ПХПЗ говорит о способности человека отражать «горные прообразы» – ОСЧ при определенных условиях может становиться особым *восприятием* невидимого духовного мира, *духовной перцепцией* метафизической реальности. В святоотеческой традиции мы находим образы явления «посланцев горного мира» для охранения, предупреждения, совета, разъяснения, укрепления людей. Мы встречаемся с образами сокрытых икон и святых источников, с описаниями «ловушек» на духовном пути, материальными свидетельствами «небесных посещений». С другой стороны, ПХПЗ осторожно относится к образам, и особенно к роли ОСЧ в религиозном опыте. На фоне неизжитых страстей и под действием ОМФ образы могут стать проводниками разрушительных влияний, источником духовно-душевно-телесной патологии.

Значимый аспект рассматриваемой в статье темы – *психология сновидений*. В снах могут встречаться «дольный» и «горный» мир (о. Павел Флоренский). Надо учитывать и «небесные послания» во сне – информирование, предупреждение и пр. Однако признание таких возможностей делается с учетом феномена прельщения. ПХПЗ предупреждает об опасности «принятия в себя» демонического образа, но при этом указывается на грань, отделяющую эту возможность от варианта, при котором «бегство из ночного кошмара» лишает человека возможности проработать что-то важное в себе.

Отметим и то, что содержание образов в рамках ПХПЗ корректирует картину посмертной реальности на опыте клинической смерти, спиритизма, оккультных практик.

Духовно-нравственные аспекты связи ОСЧ с ИОР очевидны и при рассмотрении ОСЧ как инструмента, помогающего находить скрытые измерения внутреннего мира. ПХПЗ определяет *рамки* использования ОСЧ в личностном развитии: образы выступают и помощью на путях самопознания, и «подводными камнями». Подчеркнем значимость теоретико-методологических вопросов практической работы с ОСЧ с нравственных и мировоззренческих позиций (Гостев, 1998, 2007). В работе с ОСЧ следует особо учитывать измененные состояния сознания. Психологией недостаточно понимается, что в этих состояниях человек включен в еще не осмысленное наукой взаимодействие с метафизической реальностью невидимого духовного мира.



Духовно-нравственные аспекты связи ОСЧ и ИОР охватывает и образы социального восприятия. Человек живет в некоей порожденной СМИ, рекламой, компьютеризацией, «интернетизацией» имаго-символосфере, «обволакивающей» человека образами/символами. Это предполагает, в частности, изучение следующих вопросов: 1) Закономерности взаимодействия ОСЧ с реальностью новых информационных технологий (НИТ), трансформирующей психику и выступающей в качестве психозомбирующего канала информационно-психологического оружия. 2) «Война семантик образов», происходящей во всех сферах жизнедеятельности: с одной стороны образов, способствующей нравственному развитию личности и, с другой – нравственно деструктивных. 3) Социальные представления о «глобальной перестройке», в частности представлений людей о *духовной* сущности происходящих в мире процессов, и о *субъективном факторе* в создании «нового мироустройства». 4) Представлений людей о надвигающемся на них «глобальном виртуальном Зазеркалье» – источнике иллюзорной картины мира, ложных смыслов, подменяющих реальную жизнь.

В связи с последним аспектом возникает важный вопрос: как на уровне виртуальной картины мира изменятся закономерности взаимной детерминации ОСЧ и ИОР? Виртуальные реальности неотделимы от сферы фантазии, которая часто выступает инструментом искажения познания реальности. Искажения ИОР усиливаются за счет личностных проекций в образный виртуалопыт. С этим связана нравственная проблема *вседозволенности в виртуальной реальности*. Совершаемое в ней может быть аморально, но не противоречить правовым нормам. Но человек грешит мысленно, а вредит себе реально. Поскольку же виртуальная реальность дарит человеку яркие образы, удовлетворяющие страсти-желания, реальный мир, который не обладает такими возможностями удовлетворения «похотей души», обесценивается. Ценности виртуального мира оказываются приоритетными; пребывание в виртуальной реальности становится смыслом жизни (возникает аналог наркозависимости). Виртуализация внутреннего мира человека на своем максимуме ухода от действительности представляет собой предельное изменение (помрачение) сознания: «человек – образ Божий» не желает пребывать в мире, созданном Творцом, и отдается миру вымысла. Предпочтение информационного сетевого общества является нравственной проблемой будущих поколений.

Итак, рассмотрение духовно-нравственных и метафизических аспектов ОСЧ углубляет научные представления о ее роли в построении человеком ИОР. Исследователь призывается к большему вниманию к деструктивной роли ОСЧ в познании духовных смыслов, в частности при религиозно-мистических переживаниях. Рассматриваются и по-

тенциальная способность человека к коммуникации с невидимым миром, и опасности экстрасенсорных его созерцаний. ОСЧ – это «окно» в неясные, невидимые аспекты реальности – объективной, идеально представленной в человеке, и субъективной. Однако смотреть в это «окно» в целях познания мира и самопознания следует очень осторожно, понимая факт искажения видения и опасностей самого «смотрения». Это и позволяет ставить вопрос о метафизических аспектах изучения связи ОСЧ и ИОР как методологической проблеме психологии.

## ЛИТЕРАТУРА

- Гостев А. А. Дорога из Зазеркалья: психология развития образной сферы. М., 1998.
- Гостев А. А. Образная сфера человека. М.: ИПРАН, 1992.
- Гостев А. А. Психология вторичного образа. М.: ИП РАН, 2007а.
- Гостев А. А. О проблемах становления религиозно ориентированного психологического знания // «Психология». № 4. 2007б.
- Гостев А. А. Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008.
- Леонтьев А. Н. Психология образа. Вест. МГУ. № 2. 1979. С. 3–13.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. М., 1989.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Основы психологической антропологии. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
- Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира. Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 15–29.

## НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Т. И. Дрынкина (Санкт-Петербург)*

**В** ряде психологических исследований последних лет, являющихся отражением социальной нестабильности, кризисного характера общественного развития и возросшего понимания значения «человеческого фактора», нравственный аспект выделяется в качестве важнейшей составляющей политической и экономической реальности.

Понятие нравственности в отечественной психологии принято рассматривать как фундаментальное проявление отношения к миру и к другому человеку, важнейшую характеристику личности (Рубин-

штейн, 1973), при этом в общетеоретическом плане нравственная сфера личности является наиболее сложной несмотря на то, что этот вопрос привлекал к себе пристальное внимание еще античных философов. Вполне очевидно, что в теоретическом плане эта область находится на стыке философии; еще И. Бентам, П. Рикер, П. Козловски в своих концептуальных походах отмечали, что этика – это отрасль философии и практики хозяйственной деятельности.

С. Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир» пишет: «Моральное отношение к человеку – это любовное отношение к нему. Любовь выступает как утверждение бытия человека. Лишь через свое отношение к другому человеку человек существует как человек» (Рубинштейн, 1973, с. 373). «В самой общей форме это вообще характеризует отношение к другому человеку: другой человек, будучи дан как объект, вызывает к себе отношение как к субъекту, а я для него – объект, которого он, в свою очередь, принимает как субъекта. Отсюда обратимость человеческих отношений. Поскольку человек существует как человек только через свое отношение к другому человеку, поскольку человечность человека проявляется в его отношении к другому, отношение к другому должно быть таким же, как к самому себе» (Рубинштейн, 1973, с. 377).

Анализ теоретических работ в области философской этики и психологии достаточно убедительно показал, что на протяжении истории человечества существенно меняется отношение общества к отдельным нравственным нормам. Эта проблема нашла отражение в работах зарубежных и отечественных исследователей. Однако существуют универсальные, общечеловеческие, нравственные нормы, и примером может служить «золотое правило нравственности», один из его вариантов «жэнь» Конфуция гласит: «Не делай другим того, чего не пожелаешь себе» (Шихирев, 2000, с. 18).

В связи с переходом России к построению рыночных экономических отношений проблемы, связанные с нравственной регуляцией организационного поведения, обрели особую остроту. Сама постановка вопроса о нравственной составляющей организационной деятельности связана с проблемой выживания в конкурентной борьбе и коммерческого успеха при соблюдении морально-этических норм. Поскольку нравственность традиционно рассматривалась как социальное явление, то и психологические исследования в этой области в основном развивались в социально-психологическом ключе, затрагивая ценностно-мотивационный аспект личности. В зарубежной психологии наиболее распространенной теорией морали является когнитивно-стадиальная теория морального сознания Л. Колберга.

За рубежом активные дискуссии о нравственной регуляции организационного поведения начались в 60-е годы и уже к 80-м годам приобрели значительные масштабы. Внимание исследователей сосредоточено на изучении содержания моральных суждений работников, на том, как организация может влиять и влияет на поведение индивида и как организации и занятые в них индивиды «сползают» к аморальному поведению. Как показали исследования, управленцы могут быть убежденными сторонниками честного бизнеса и в то же время поддаваться психологическим искушениям, которые ведут к аморальным последствиям. Чем крупнее и серьезнее дилемма, стоящая перед менеджером, тем сильнее когнитивные предпосылки, позволяющие ему оправдать свое поведение. Наоборот, чем острее и проще проблема, чем менее противоречива информация, тем меньше простора остается внутреннему «интуитивному адвокату» для маневра. При изучении поведения в этически сложных ситуациях исследователи обращают внимание как на внешние факторы (влияние «значимых других», особенности социализации и общения внутри социальной группы, повседневные отношения личностей и организаций), так и на внутренние факторы. Так, например, Д. Дж. Фритцше в качестве наиболее значимых внутренних факторов принятия решения в этически сложных ситуациях называет: личные ценности человека и степень его приверженности этим ценностям. Кроме того, Д. Дж. Фритцше экспериментально доказывает, что важным фактором, оказывающим влияние на принятие решений в этически сложной ситуации, является степень риска: этичность решений проблем возрастает по мере усиления риска, сопряженного с принимаемыми решениями. Д. Р. Форсис, исследуя моральные оценки, которые испытуемые выносили действиям того или иного человека, обнаружил, что основное влияние на характер оценки оказывают не ситуационные факторы (последствия оцениваемого поступка), а личностные – степень релятивизма в индивидуальной моральной идеологии. Однако, в целом, эти два вида факторов взаимодействуют, определяя индивидуальные различия в моральных суждениях: чем более экстремальные последствия, тем больше отличаются суждения людей с разной моральной идеологией; чем серьезнее дилемма, стоящая перед менеджером, тем сильнее когнитивные предпосылки (особенности восприятия и отбора информации), позволяющие ему оправдать свое поведение. Кроме того, зарубежными исследователями в качестве групповых феноменов, которые определяют нормативную составляющую организационного поведения, наиболее часто упоминаются организационный климат, а также нравственная политика фирмы.

Повышенное внимание к проблеме нравственной регуляции организационного поведения является традиционным и для отечественной психологии. В последние годы постоянно растет объем исследований в области изучения субъективного, личностного преломления нравственных норм организационной деятельности. Это, в частности, работы З. А. Берешкиной, Б. С. Братуся, М. И. Володиной, О. С. Дейнека, Е. Д. Дорофеева, В. В. Знакова, А. Л. Журавлева, А. Б. Курейченко, К. Муздыбаева, В. П. Познякова и др. Особый интерес вызывают работы, раскрывающие этнокультурную обусловленность нормативного поведения. Во всех работах этих исследователей отмечается сложный характер детерминации данного явления, выделяя в качестве определяющих как социальные, культурно-исторические, так и индивидуально-психологические факторы морального и неморального регистра. Исследователями установлено, что на предпочтение той или иной нормы влияет ряд факторов: 1) особенности предмета распределения: материальный или нематериальный, вознаграждение или наказание; 2) особенности ситуации: деловой или межличностный контекст, особенности экспериментальной задачи; 3) особенности участников распределения: культурная принадлежность, пол, преследуемые цели, личная заинтересованность, групповая принадлежность.

Б. С. Братусь считает невозможным отнесение индивида к какому-то определенному уровню нравственного сознания и предлагает концепцию нравственного компонента личности как многоуровневого образования. Отправной точкой предложенной Братусем концепции является представление о том, что отношение к другому человеку является стержнем человеческой личности, что в полной мере согласуется с представлениями отечественной психологии. Он выделяет в структуре личности четыре принципиальных уровня: эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический, духовный или эсхатологический. Все четыре уровня, так или иначе, сочетаются в каждом человеке, и в отдельные моменты хотя бы ситуативно побеждает один уровень, а в какие-то – другой. Автор отмечает одновременное присутствие и конфликтное взаимодействие в личности одного человека разных тенденций, а внешнее поведение рассматривает как результат их борьбы. Данное обстоятельство позволяет рассматривать принятие неэтичного решения как неудачное поведение в сложной жизненной ситуации, содержащей внутренний конфликт.

Универсальность последовательности стадий морального развития человека опровергается кросскультурными исследованиями. О. П. Николаевой, изучавшей этнопсихологические особенности морально-правовых суждений, была обнаружена определяющая роль

социально-культурного окружения в процессе морального развития (Николаева, 1995). Для культуры нашей страны оказалось характерным доминирование моральных принципов или влияние авторитета над социальной конформностью, вплоть до полного отрицания ценности законов.

Описанные в литературе проявления неэтичного поведения в профессиональной деятельности отличаются большим разнообразием как по своему характеру, так и по масштабам. Н. В. Гришина объединяет нарушение этических норм межличностного взаимодействия в феномен «нечестной игры», отмечая, что «этическая проблема возникает тогда, когда партнер рассматривается как средство или помеха для достижения своих целей, а значит, должен быть использован или нейтрализован». Автор в качестве вариантов неэтичного взаимодействия также выделяет силовые и манипулятивные способы воздействия на партнера. Традиционно и агрессия, и манипуляция рассматривались в контексте межличностного общения, однако в последнее время эти типы взаимодействия прослеживаются и в организационном контексте.

Этнокультурная специфика деловой морали и ее влияние на организационное поведение нашли отражение в работах Р. Андерсона и П. Н. Шихирева. Авторами были выделены два универсальных, но полярных типа предпринимателей по их моральной ориентации – «акула» и «дельфин». Первый руководствуется принципами «деньги не пахнут» и «все дозволено», второй – принципами «честь выше прибыли» и «не хлебом единым» (Шихирев, 2000, с. 58). Выделенные типы от природы наделены незаурядными способностями, функциональная цель обусловлена их местом в экономической среде – получение прибыли, дохода, выгоды. Но одновременно эти типы кардинально противоположны по нравственному параметру, основанной на системе базовых отношений: к людям, обществу, природе. Кроме того, П. Н. Шихирев в качестве интегрального морально-психологического показателя организационного поведения выделяет уровень доверия; «акула» принципиально никому не верит, приписывая другим стремление переиграть и обмануть, «дельфин» же изначально настроен на доверие, ему нет смысла притворяться, блефовать.

Организационное поведение неизменно сопряжено с решением постоянно возникающих в деловых отношениях моральных дилемм. П. Н. Шихирев под разрешением моральной дилеммы понимает выбор, принятие решения в деловой ситуации, когда работнику необходимо «соотнести, согласовать цели и средства их достижения; соотнести личные и общественные интересы без ущерба для тех и других; выбрать между краткосрочной выгодой и долгосрочным результатом;

руководствоваться духовными, моральными или материальными ценностями» (Шихирев, 2000, с. 53).

А. Б. Купрейченко предлагает свою модель нравственной регуляции организационного поведения, которая включает психологическое отношение личности к соблюдению нравственных норм и психологическую дистанцию с представителями различных социальных категорий как основной критерий гибкости отношений. Автор выделяет отношение к соблюдению нравственных норм по пяти нравственным качествам: терпимости, принципиальности, справедливости, правдивости и ответственности. Автор эмпирически доказывает относительность к соблюдению нравственных норм, где основным критерием гибкости отношения к нравственным нормам является психологическая дистанция. Именно принадлежность людей к близкому или удаленному кругу психологической дистанции определяет отношение к нравственным нормам в организационном взаимодействии.

Заслуживает внимания проблема связи нравственного поведения с психологическим здоровьем и адаптированностью личности. По мнению М. Монтессори, человек здоровой психики, в силу своей воспитанности, не принимает решений, противоречащих принятым в обществе правилам поведения. А. Ф. Лазурский на основе наблюдений сделал вывод, что здоровье личности в большей степени обеспечивает идеал бескорыстного служения другому. По мнению С. Л. Рубинштейна, «процесс разрушения и нарушения ценностей является свидетельством разложения и распада, деградации личности» (Рубинштейн, 1973, с. 370). Б. С. Братусь указывает на экспериментальное подтверждение связи невротического развития личности с эгоцентрической ориентацией человека и благоприятного влияния просоциальной ориентации. О. С. Дейнека отмечает безнравственность экономического поведения как одно из проявлений дезадаптированности.

Таким образом, нравственно-нормативная составляющая организационного поведения имеет сложную детерминацию: на относительность норм влияют культурно-исторические особенности общества в целом, а также социально-групповая специфика и условия среды. В пределах одной группы отношение к нравственным нормам может меняться в зависимости от ситуационного контекста: так нормы в обстановке соревнования другие, нежели в обстановки сотрудничества. Нравственные регуляторы несут в себе когнитивную и аффективную окраску, но все-таки определяются, прежде всего, как поведенческий компонент делового взаимодействия. В настоящее время социокультурные факторы, влияющие на нравственную со-

ставляющую организационного поведения, привлекают все большее внимание исследователей, поэтому наибольший интерес представляет изучение социокультурных переменных, участвующих в регуляции организационного поведения специалистов.

Основываясь на том, что на относительность норм влияют культурно-исторические особенности общества в целом, а также социально-групповая специфика и условия организационной среды нами проведено социально-психологическое исследование с целью выявления особенностей проявления психологического отношения к соблюдению различных нравственных качеств у руководителей, разделенных по этническому признаку и по типу организации. Мы определяем *психологическое отношение к соблюдению нравственных норм как эмоционально окрашенные представления и оценки объектов, явлений и событий, связанных с нравственной регуляцией организационного поведения*. Психологическое отношение к соблюдению нравственных норм отличается относительностью, т. е. в пределах одной группы нормы могут меняться в зависимости от ситуации. В качестве объекта исследования выступили татарские и русские руководители среднего звена, работающих в различных сферах деятельности – легкая промышленность и наука. Предполагалось, что существуют различия в психологическом отношении к соблюдению нравственных норм у татарских и русских руководителей. Нами оценивалось психологическое отношение руководителей к соблюдению конкретных нравственных норм: терпимости, принципиальности, справедливости, правдивости и ответственности. Соответственно, ставилась задача сравнить отношение к соблюдению нравственных норм у руководителей, разделенных по этническому признаку и типу организации.

Установлено, что в организационном поведении и татарские, и русские руководители демонстрируют относительно высокие показатели по нормам терпимости и заниженные показатели по нормам правдивости. Существующие различия в отношении к соблюдению нравственных норм у татарских и русских руководителей, в различной степени связаны как с особенностями восприятия организационной культуры, так и со структурой трудовых ценностей. Тот факт, что во всех сравниваемых выборках наблюдаются заниженные показатели по нормам правдивости, что обусловлено рядом причин. Одна из причин, очевидно, связана с историко-культурной традицией. По мнению В. В. Знакова, в российском сознании изначально разделены понятия правдивости и справедливости, где под правдивостью понимается неприемлемость лжи ни при каких условиях. Ученый отмечает, что для русского человека всегда допускалась и допускается



«ложь во благо», в частности ради спасения невинного. Другие отечественные исследователи отмечают, что для российских руководителей свойственно абстрактно принимать правдивые принципы и неумение применить их на практике. Незрелость правдивых принципов объясняется преобладанием коллективистских ценностей над индивидуалистическими. В целом, понятие справедливости до сих пор является одним из самых дискуссионных в социальной и организационной психологии, и поэтому в дальнейшем мы предполагаем более подробно исследовать этот вопрос.

По результатам проведенного исследования выявлено, что отношение к соблюдению нравственных норм у татарских и русских руководителей характеризуется вариативностью и относительностью. Относительность отношения к нравственным нормам обусловлена, прежде всего, характеристиками организационной культуры, особенностями ценностной системы, а также национально-культурной принадлежностью. В целом в обеих выборках отмечается избирательная этика в организационном поведении, в условиях рыночной организационной культуры выражена тенденция необязательности вплоть до недобросовестности в деловых отношениях; для русских руководителей характерно двойственное отношение к соблюдению нравственных норм в организационном поведении.

Стоит отметить, что данная проблематика нравственно-нормативной регуляции организационного поведения требует в дальнейшем более глубокого, детального исследования. В дальнейшем нам представляется целесообразным изучение значимости каждой из указанных норм с выделением их когнитивной и эмоциональной составляющих.

## ЛИТЕРАТУРА

- Братусь Б. С.* Нравственная психология возможна // Психология и этика: опыт построения дискуссии. Самара: издательский Дом БАХРАХ-М., 1999. С. 29–48.
- Булгаков С. Н.* Философия хозяйства. М.: Наука, 1990.
- Гришина Н. В.* Нарушение этических норм межличностного взаимодействия: феномен «нечестной игры» // Общественные науки и современность. 1997. №5. С. 87–95.
- Дейнека О. С.* Психологические проблемы адаптации личности к рыночным условиям // Вестник СПбГУ. 1997. Сер. 6. Вып. 4. (№27). С. 80–96.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Николаева О. П.* Этнопсихологические различия морально-правовых суждений // Психологический журнал. 1995. Т. 16, №4. С. 79–88.

- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. [и автор вступит. статьи] Е. В. Шорохова. М.: Педагогика, 1973.
- Фритцше Д. Дж. Этика бизнеса Глобальная и управленческая перспектива / Пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп – Бизнес», 2002.
- Шихирев П. Н. Введение в Российскую деловую культуру: Учеб. пособие / Гос. ун-т управления; Нац. фонд подготовки фин. и управленческих кадров. М.: ОАО «Типография «НОВОСТИ»», 2000.

## **ПСИХОЛОГИЯ «РУССКОГО ГУМАНИЗМА» КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ТЕОРИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

*Е. А. Коломиец (Хабаровск)*

**В** последние десятилетия в российской психологии происходит поворот от жестко-естественнонаучной парадигмы к постепенному осознанию необходимости ее включения в контекст целостного человековедения. Особенно трудно осуществить эту задачу сейчас, когда смена методологических установок совпадает с изменением самой формы российского государства и многих социальных институтов, с релятивизацией привычных ценностей и норм поведения. Возникает потребность в новых духовных ориентирах и горизонтах развития, в качестве которых чаще всего выступают: гуманистический подход, личностно ориентированное обучение, самоактуализация, самореализация, самотрансценденция и т. д. Однако декларация этих категорий как ценностей сталкивается с большими сложностями в их реализации на практике. Исследовательские программы не могут не опираться на определенную научную преемственность, но существовавший долгое время методологический монолизм привел к разрыву со столь богатыми гуманитарными традициями России начала XX в. Освоить и творчески реализовать этот потенциал – дело будущего, сейчас же многие ученые опираются на модель того или иного западного течения. Одним из самых популярных течений является гуманистическая психология. О нецелесообразности этого термина говорят с начала 90-х годов. Это связано, во-первых, с тем, что сами понятия такого рода трудно конкретизировать, так как их форма зависит от идейных и мировоззренческих позиций ученого. Кроме того, этот термин связан с уже сложившимся на западе направлением, которое непосредственно развивается в России лишь сравнительно небольшим числом ученых, тогда как отечественный подход, носящий то же имя, развивает гораздо больший круг проблем и базируется

на существенно иной методологической основе. Б. С. Братусем был предложен термин «гуманитарная психология», но термин не прижился в силу «трудности дифференциации с другими подходами» (Братусь, 1997, с. 3–20). Об этой же проблеме говорила Л. И. Воробьева (Воробьева, 1995, с. 19–31). Мы предлагаем термин «психология гуманизма», объединяющий все стремления описать психологические особенности «человеческого в человеке», но не в ранге единой теории или направления, а лишь как проблемное поле, ставящее, однако, своей конечной целью выработку единой гуманитарной методологии.

Первым этапом на этом пути нам представляется отбор и рассмотрение теорий, дающих достаточно четкий онтологический статус всем гипотетическим компонентам, и их внятная и научно верифицируемая связь с конкретной методологией. Конечно, выбрав в качестве ориентира понятие «гуманизм», мы рискуем, с одной стороны, скатиться к повторению «общих мест», с другой же стороны, любая попытка дать свое понимание этой сложной проблемы изначально грешит самонадеянностью. Поэтому не лишним было бы конкретизировать наше понимание самого термина.

Гуманизм рассматривается нами не только как система ценностей, но и как важнейший онтологический элемент мира, существующий не в эмпирически данном реальном виде, а в форме гипотетической конструкции, которая способна существовать лишь при постоянном поддерживающем (или, лучше сказать, заново воспроизводящем в соответствии с изменившимися условиями) усилии со стороны человечества.

Если гуманизм понимать как систему духовных ценностей, в которой приоритет человека является определяющим, а представителей такой позиции считать гуманистами, то в нашей культуре гуманистическая традиция, конечно же, прослеживается. Обращение к нравственным проблемам человека всегда было в традиции русской мысли. Но такое понимание гуманизма превращает его в категорию, по преимуществу, оценочную, нашей же задачей мы считали показать гуманизм как центральное понятие всей русской философии, скрепляющее собой столь различные позиции отечественных мыслителей, позволяющее говорить об особом «русском гуманизме», точнее об особом понимании в нем человека.

Этот вопрос предполагает освещение в трех аспектах, наиболее полно, на наш взгляд, характеризующих особенности русского гуманизма: во-первых, гуманизм как универсальное и сущностное самоощущение человеческого бытия есть онтологическое понятие; во-вторых, гуманизм как акт, совершаемый человеком, зависит от его ценностных установок, а стало быть, принадлежит области аксиологии; и, наконец, в-третьих, нам кажется, что гуманизм во всех его высших проявлениях трудно объяснить прагматически, и более реле-

ефно его сущность проявляется при установке человека на конечные смыслы (если угодно – смысл) существования, потому выделяется аспект эсхатологический. Рассмотрим все три аспекта подробнее.

### *Онтологический аспект «русского гуманизма»*

«Русская философия, прежде всего, резко и безоговорочно онтологична. Русскому уму совершенно чужд всякий субъективизм и русский человек меньше всего интересуется своим собственным узколичным и внутренним субъектом», – писал А. Ф. Лосев (Лосев, 1991, с. 509). Т. е. для русского человека онтология как таковая является фактом более важным и очевидным, чем существование моего «Я» с его рефлексией. Именно поэтому так прижилась у нас категория соборности (восходящая к восточной патристике и развитая И. В. Киреевским и А. С. Хомяковым) как духовной целостности. Поэтому в центре онтологии В. С. Соловьева стоит категория всеединства, выражающая органическое единство универсального мирового бытия, взаимопроникнутость и раздельность образующих его частей, их тождественность друг другу и целому при качественной специфичности и индивидуальности. Сверхзадачей русской философии была проблема связи мира и Абсолюта, выливалось ли это в софиологию В. С. Соловьева, П. Флоренского, С. Н. Булгакова, Е. Н. Трубецкого; в иерархический идеал – реализм Н. О. Лосского; в экзистенциальное понимание бытия как объективации у Н. А. Бердяева или в «диалогическую герменевтику творчества» у М. М. Бахтина. И действительно, объект познания есть, с одной стороны, нечто трансцендентное человеку, но, с другой стороны, его существование невозможно осознать, не включив его в свое сознание, не сделав его имманентным. Отсюда – свойственные разуму антиномии при трансцендентности предмета мысли. Имманентный же рассудок, не имеющий точек соприкосновения с трансцендентным, становится трансцендентен сам себе. Тогда встает следующая задача: где проходит монистическая граница бытия, как избежать уклона в абсолютный апофатизм и агностицизм, с одной стороны, и в пантеизм, с другой стороны? В имяславии эта проблема преодолевалась введением понятия «актуальная бесконечность», благодаря которой мы можем говорить не об одной конкретной потенциальной бесконечности, но о целой иерархии бесконечностей. А. Ф. Лосев, например, обращается к паламитскому энергетизму и избегает дуализма, выделяя не одну, а две антиномии: а) сущности и энергии; б) энергии и твари, что приводит к диалектической тетрактиде (без всякого четверения исходной триады, в чем часто упрекали софиологов) (см. Лосев, 1993). Таким образом, идея непознаваемости, но сообщимости

трансцендентного субъекта и объекта наводит на мысль о необходимости придания гуманизму онтологического статуса на уровне притязаний человека, горизонта его стремлений, возможностей самореализации.

#### *Аксиологический аспект «русского гуманизма»*

Зрелый духовный опыт русской философии, укорененный в особом роде онтологизме, неизбежно экстерииоризировался в нравственно значимых и внутренних обязательных поступках. Нашей философии был чужд, в подавляющей ее части, культ разума европейского образца, вынуждающий человека самого создавать смысл и содержание своей жизни, самоактуализируясь. Когда человек понимает бессмыслицу такого отношения к жизни, то он начинает искать точку опоры вне ее границ. Так появляется интуиция существования безусловно обязательного для всех и для каждого ответственного поступка, позволяющего реально ощутить взаимосвязь будущего с конкретной минутой в настоящем, содержащей целый спектр возможных действий, одно из которых ты должен выбрать сам и сейчас. Человек, единожды пережив подобный духовный опыт, начинает верить в возможность подлинной душевно-духовной целостности своего внутреннего «Я», в которой его рабское подчинение внешним условиям уступило место свободному и вдохновенно-радостному восприятию «Я» как субъекта собственной жизни. Лишь духовный опыт может быть критерием свободы, свободы внутренней, стремление к которой и выступает двигателем духовного развития. Жизнь есть «целестремительное» движение, всегда характеризующееся иерархией целей, где одни из целей служат лишь средствами для достижения других. При нарушении такой иерархии круг жизни замыкается, и человек начинает жить для целей, служащих лишь для продолжения жизни, теряющей, в таком случае, свой смысл. Для русской философии всегда было свойственно обращение к абсолютному добру, которое и формирует облик гуманизма и есть, по сути своей, духовное продолжение основной характеристики жизни – содержать в своем настоящем свое будущее. Это ведет к безусловному эсхатологизму русской мысли и, шире, – русской культуры.

#### *Эсхатологический аспект «русского гуманизма»*

Еще Н. А. Бердяеву историческая реальность представлялась разорванной на три части, каждая из которых пожирает другую, делая нереальным все остальное. Это вражда прошлого, настоящего и будущего. Преодоление этого разрыва возможно лишь в исторической памяти. Отрицательную роль играет здесь утопия прогресса, принижающая настоящее в угоду будущему. Всякая утопия тотали-

тарна и приводит к рабскому сознанию, так как всегда содержит в себе замысел целостного тоталитарного устройства жизни. По сравнению с ней другие теории и направления оказываются частичными и потому менее вдохновляющими. Раздумывая о конце истории, русская философия неизбежно приходила к парадоксу: в историческом времени никак нельзя мыслить конец истории, он может быть лишь по другую сторону исторического времени. Значит, историческая перспектива не есть только перспектива неопределенного конца мира, она есть перспектива каждого мгновения жизни. В каждое мгновение жизни необходимо кончать старый мир и начинать новый. Пассивное понимание смерти пронизано безысходностью, активное же подразумевает более или менее длительный период изменения структуры сознания. Активно-творческий эсхатологизм и есть антроподицея – оправдание человека и, шире – гуманизма. Конец мира здесь не просто прекращение мирового процесса, а достижение его цели, исчерпывающее откровение и осуществление его внутреннего смысла. Однако такого рода «прогрессизм» отличен от западного, который верит в устранимость зла и страдания, в разрешимость трагедии духа в пределах истории. Творческое уготовление конца – конца мира и конца личного – вот основной вывод русской эсхатологии. Только эсхатологическое мироощущение примиряет смертность и трагизм жизни с историческим процессом во времени.

Подводя итоги нашим рассуждениям, можно выделить линии расхождения русского понимания «человеческого в человеке» и западного гуманизма как приоритета человека, взятого самого по себе, независимо от духовной сферы, ее целей и задач, что есть всего лишь соединение закономерностей инстинкта с духовной беспомощностью и, как следствие – духовная неразборчивость и укорененность в житейских удовольствиях. Истинный же гуманизм всегда жаждет активного творчества, всегда душевно открыт, но и всегда ограничивает (а стало быть, и придает форму, даже шлифует – ограняет) непосредственную человечность, изменяет ее внутреннее строение, останавливает пустую чувственность и имеет (вспомним наши три пункта): укорененность в бытии истинном (читай – в гуманизме); осознание мотивов, доводов разума и совести (вот она – аксиология); целостный образ будущего, как стремление к «себе лучшему», как горизонт притязаний личности (эсхатологически окрашенный). Результат – конкретное деяние, поступок, самореализация, «духовное художество».

## ЛИТЕРАТУРА

*Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. № 5. 1997. С. 3–20.

Воробьева Л. И. Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вопросы психологии. № 2. 1995. С. 19–31.

Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии. М.: Мысль, 1993.

Лосев А. Ф. Русская философия // Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991.

## **РОЛЬ ДИАЛОГА В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ ЧЕЛОВЕКА**

*М. Ю. Колпакова (Москва)*

**О**бращаясь к теме духовно-нравственного становления человека, необходимо обозначить понимание духовности и нравственности, которого мы придерживаемся.

Духовность и нравственность взаимосвязаны, но духовность не сводится к нравственности, и нравственность является одним из ее проявлений. Нравственность, по замечанию Т. А. Флоренской, плодотворно разрабатывавшей диалогическое направление в отечественной психологии, характеризуется универсальным, общечеловеческим, безусловным содержанием ее норм, с одной стороны, и творчески индивидуальным проявлением, укорененным в совести – с другой. Именно такая нравственность является проявлением духовности личности. Важный психологический аспект духовности – сочетание универсального, общечеловеческого с творчески индивидуальным. Само это сочетание свидетельствует о том, что универсальное, вечное, общечеловеческое присуще каждому человеку, потенциально живет в нем.

Духовно-нравственное становление человека совершается всю жизнь, как выявление духовного «Я», дарованного человеку, духовной индивидуальности, сочетающей в себе индивидуальное и всеобщее. Осознание реальности наличия этих универсальных возможностей и следование голосу духовного «Я», голосу совести, является необходимым условием духовно-нравственного развития человека.

Однако, духовно-нравственное становление – область ответственности и активности самого человека. В чем же в таком случае роль другого человека (психолога, психотерапевта)? Другой человек необходим для осознания таких возможностей для духовного пробуждения, открытия и признания духовного. Он увидит, поверит, подтвердит существование потенциального, невыявленного духовного «Я» собеседника. Поскольку в большинстве случаев духовно-нравственное становление происходит через преодоление неверных выборов,

ошибок, совершаемых на жизненном пути, постольку другой бывает необходим для открытия, обнаружения голоса духовного в себе и понимания последствий выборов против духовного. Однако мы имеем в виду не морализирование, но диалог, как способ открытия, обнаружения внутренней жизни человека, как помощь и посредничество психолога во внутреннем диалоге наличного и духовного «Я» человека, решающего трудные, в основе – духовно-нравственные проблемы своей жизни. Необходимо, по-видимому, обратить внимание человека на его внутренний опыт переживания глубинных ценностей, опыт отношений с духовным (отвержения или послушания) и влияния таких отношений на состояние человека. Речь не идет о глубоком опыте, речь о простом опыте совестных переживаний; опыте переживания пустоты, тоски, когда человек отвергает духовное, и опыте возрастания полноты жизни, когда человек обращается к духовному. Духовность несовместима с эгоизмом и эгоцентризмом; она может быть присуща личности лишь в меру сверхличного ее бытия, и проявляется в любовном, ценностном отношении к другому и к миру. Диалогическое общение подразумевает обращение к духовному «Я» собеседника, способность так видеть человека и относиться к нему, чтобы пробудить в нем высшие потенции его личности.

В своих работах Т. А. Флоренская пишет о диалоге как духовном общении, о трюйственности диалога. Такое понимание может казаться непривычным, но за ним стоит богатейшая традиция: религиозная, философская, психологическая. В традиции русской (М. М. Бахтин, П. Флоренский, С. Л. Франк, Н. О. Лосский, С. С. Аверинцев, Е. Н. Трубецкой, А. А. Ухтомский, М. М. Бахтин) и зарубежной (М. Бубер, М. Фридман) философии и психологии диалог понимается как установление внутренней связи, единения. Не любой обмен высказываниями является диалогом. С этих позиций разрабатывалась теория и практика духовно-ориентированного диалога в работах Т. А. Флоренской. Существенная характеристика диалога (как межличностного, так и внутриличностного), по мысли Т. А. Флоренской, обращенность к духовному началу в человеке, к его духовному «Я». Именно благодаря духовной общности, сопричастности к духовной сокровенной сущности, присущей каждому и объединяющей всех, возможен диалог, как событие – со-бытия, без этого возможен только обмен репликами, обмен информацией, коммуникация, разногололица внутренних голосов.

В основе работ Т. А. Флоренской лежит представление о человеке как о существе, обладающим не только наличным «Я», актуализированном в повседневном самосознании и детерминированном объективными обстоятельствами, но и потенциальным духовным «Я»,



которое не подчинено давлению обстоятельств и которое, будучи вытеснено из сознания человека, обнаруживает свое существование в голосе совести. Внутренний диалог наличного и духовного «Я», послушание духовному и позволяет человеку осуществлять свободу воли, и преодолевать рамки негативной причинно- следственной детерминации.

Традиционные методы исследования не совсем адекватны для обнаружения и понимания тех ситуаций и явлений, в которых человек проявляет или может проявить себя как активное существо, наделенное свободой воли. По словам М. М. Бахтина, становление бытия – свободное становление. Этой свободе можно приобщиться, но связать ее актом познания (вещного) нельзя. Об особом характере науки о человеке писали М. М. Бахтин (1895–1975) и А. А. Ухтомский (1875–1942). Сравнительное рассмотрение научных и философских идей этих выдающихся мыслителей позволило Т. А. Флоренской разработать теоретико-методологические основы психологии общения. Два ученых, работавших в разных областях знания (литературоведение и физиология), независимо друг от друга пришли к единому пониманию общения как формы существования человеческой индивидуальности, к утверждению уникальности каждого человека, которая развивается и познается в общении особого рода. М. М. Бахтин назвал его «диалогом», А. А. Ухтомский охарактеризовал его как «доминанту на собеседнике».

Если, по Ухтомскому, принцип личностного общения – «доминанта на собеседнике», то для Бахтина принцип диалога выражен в понятии «внеаходимости». Т. А. Флоренская отмечает, что при поверхностном взгляде можно усмотреть противоречие этих двух подходов. В первом случае от собеседника требуется полная обращенность на другого, растворение себя в другом, во втором – дистанция, обособленность, автономия собеседников. А. А. Ухтомский говорит о единстве, общности людей, М. М. Бахтин подчеркивает «неслиянность» индивидуальностей. Но оба автора подразумевают необходимость «децентрации» (говоря языком современной психологии): ведь без нее невозможны ни «доминанта на собеседнике», ни «напряженная и любящая внеахимости». Эти два понятия – координаты диалога, они перекрещиваются. При внешней противоположности, они говорят об одном и том же: для того, чтобы видеть другого, себя надо устранить, преодолеть свою пристрастность.

Для А. А. Ухтомского подлинное общение возникает в результате преодоления доминанты на себе и возникновения доминанты на собеседнике. Именно такое общение для Бахтина – бытие человека. Оба эти понятия предполагают вечное, духовное начало в человеке и не могут быть поняты, оставаясь в плоскости лишь временного,

наличного проявления личности. Без духовной перспективы сама идея диалога выхолащивается и теряет смысл (Флоренская, 1991, с. 49).

Выявляется общность позиций Т. А. Флоренской и С. Л. Рубинштейна в признании необходимости определенного отношения и общения для раскрытия сущности другого человека. Т. А. Флоренская подчеркивала не только необходимость диалога для познания другого, но и несводимость диалога к познанию, поскольку процесс этот не только познавательный. В нем реально осуществляется становление человека, совершается утверждение его существования. С. Л. Рубинштейн, говорил о любви как способе познания индивидуальности, обращал внимание, что «любовь в ее онтологическом содержании – это процесс вычленения из сплетения зависимостей целей и средств особого, неповторимого существа данного человека. Любовь есть явление этого образа и утверждение его существования.

### ЛИТЕРАТУРА

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.

Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. М.: Институт психологии АН СССР, 1991.

### ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДУХОВНОСТИ

*А. А. Костылева, Е. Н. Костылев (Курган)*

**В** последнее время в российском обществе наблюдается возрастание интереса к проблеме духовности. Об упадке духовности и необходимости ее возрождения, воспитания говорят ученые, религиозные деятели, политики. Вместе с тем существует мнение, что духовность сформировать невозможно, ее можно только пережить индивидуально. Тем не менее, в профессиональной психолого-педагогической среде активно обсуждаются вопросы воспитания духовности, духовного развития личности.

Разработке сколько-нибудь научно обоснованной программы формирования духовности мешает огромное количество «белых пятен»: плюралистичность философских взглядов на духовность, непроработанность данного теоретического конструкта в психологии и педагогике, отсутствие психодиагностических методик измерения уровня духовности и т. д.

Прежде чем приступить к эмпирическому изучению духовности, исследователь должен определиться с тем, как он понимает духовность

и где в человеке она «локализуется». Иначе говоря, нужно ответить на два вопроса: какую философскую концепцию духовности взять за основу и какую сферу личности или сторону деятельности исследовать, чтобы измерить духовность?

В философии проблема духовности относится к разряду «вечных тем». Сложность проблемы во многом определяется широтой и неопределенностью понятия «духовность», что чаще всего выражается в выделении исследователями отдельных граней и аспектов этого феномена.

Понятие «духовность» производно от понятия «дух». Дух трактуется как нематериальное, идеальное образование. Различают «объективный дух» и «субъективный дух». В объективно-идеалистических учениях субъективный дух представляет форму проявления объективного духовного первоначала (Платон, Гегель, религиозная философия). Субъективный дух либо сводится к разуму (Декарт, Спиноза, Кант, Фихте, Гегель, Маркс), или подчеркивается его нерациональная природа (философия жизни, экзистенциализм, психоанализ, постмодернизм).

В связи с двумя способами понимания духа в философии существует и два представления о духовности. Маркс трактовал духовность как феномен общественной жизни. Духовность видится не столько в самом человеке, сколько в продуктах его духовного творчества, произведениях науки и искусства. В этом случае духовность человека – результат приобщения к миру культуры. К вопросу о духовности как производной субъективного духа в настоящее время оформилось несколько подходов: духовность как субъектность человека, выражающаяся в целостности его психической жизни (М. С. Каган); духовность как высшие переживания (А. И. Зеличенко); духовность как система взаимоотношений (С. С. Аверинцев); духовность как деятельность человека – субъекта исторического процесса (В. Е. Кемеров) и т. д.

Наиболее распространенным является подход аксиологизма, в котором духовность видится в утверждении высших нравственных ценностей. Духом считается все ценное, трактуемое как ценностно осознаваемое или переживаемое, а под духовностью понимается способность индивида к выбору ценностей (В. С. Барулин, С. Б. Крымский, Г. В. Осипов, И. В. Силюянова и др.). Этот подход также доминировал и в русской религиозной философии, где проблема духовности традиционно находилась в центре внимания.

В современной отечественной философии аксиологический подход получил дальнейшее развитие. Так, например, Р. Л. Лившиц полагает, что духовность заключена в стремлении личности к соци-

ально-позитивным, гуманистическим ценностям. Более последовательно аксиологический подход к пониманию духовности изложен в концепции духовности – бездуховности личности И. Н. Степановой и С. М. Шалютина (Степанова, Шалютин, 2004). Согласно этой концепции, духовность как качество личности выражается в приоритете или, по меньшей мере, высоком ранге духовных ценностей в системе ценностей индивида. Духовные ценности – это ценности, которые определяются исключительно духовными потребностями, оценка предметов, поступков или событий с позиции этих ценностей исключает их взвешивание с прагматической точки зрения.

В аксиологии в качестве высших духовных ценностей особо выделяют Истину, Добро и Красоту. Их А. Маслоу относит к числу «бывших» ценностей, которые не могут быть сведены или выведены из других духовных ценностей, но проявляются в них. Эти ценности лежат в основе познавательной, нравственной и эстетической оценок предметов и явлений мира, соответственно под углом зрения соотношения истинности и ложности, блага и вреда, прекрасного и безобразного. Духовные ценности принципиально не ранжируются между собой, не иерархичны по отношению друг к другу, что объясняет возможность свободного выбора, приоритета одной из них без обязательного отрицания или противопоставления других. Тем самым, существенным признаком духовности можно назвать альтернативность.

Духовности противопоставляют бездуховность или «псевдодуховность». Бездуховность может пониматься как некая видимость духовности, «отгороженность личности от мира при внешней соединенности с ним» (Лившиц, 1997, с. 98). Бездуховность не может быть рассмотрена как количественный вариант развития духовности, как «низкий» уровень ее развития. Бездуховность – это качественно иная характеристика личности, которая выражается в неприятии главной роли духовных ценностей, может проявляться либо в прямом приоритете недуховных ценностей, либо в том, что личность никак не самоопределилась по отношению к ценностям, направляющим жизнь. Недуховные ценности делятся на прагматические и витальные. Основу прагматических ценностей составляет Польза, к которой непосредственно примыкают Обладание и Потребление.

Эмпирическое исследование духовности в значительной степени осложняется существованием множества вариантов развития духовной сферы человека. По всей видимости, «чистых» типов духовной сферы, основанных на оппозиции духовности–бездуховности, не бывает. Кроме того, принятие духовных ценностей вовсе не означает автоматическое становление духовности личности. Дело в том, что, помимо бездуховности, духовная сфера индивида может характе-

ризоваться извращенной духовностью. В этом случае имеет место абсолютизация тех или иных духовных ценностей при пренебрежении другими или абсолютизация духовных ценностей при игнорировании недуховных (например, у религиозного фанатика).

Истинная духовность предполагает почтительное отношение к недуховным ценностям, прагматическим и витальным. Для воплощения духовных ценностей в жизнь ряд прагматических ценностей у духовной личности должны иметь высокий ранг. К ним можно отнести профессионализм, деловитость, практичность, здоровье. Приоритет духовных ценностей будет выражаться в том, что они очерчивают границы, за которые личность не позволяет себе выйти при реализации прагматических и витальных ценностей. Духовная сфера личности должна характеризоваться оптимальным сочетанием духовности и практичности. В аксиологической концепции духовности И. Н. Степановой и С. М. Шалютина это соотношение выражено в идее об *уровне духовности* личности, который определяется рангом духовных ценностей в системе ценностей индивида и который, по нашему мнению, можно «измерить» эмпирически с помощью психодиагностической методики.

Для построения такой методики необходимо, определившись с философской моделью духовности, с позиции психологии выявить сферу личности или сторону деятельности индивида, которую нужно исследовать в аксиологическом аспекте духовности. В психологию понятие духовности ввел В. Франкл, определив ее как один из базовых экзистенциалов человеческого бытия. Он говорил о трех измерениях, или уровнях человека, которые соотносятся с различными ступенями эволюции. Первый уровень биологический, телесный; им ограничивается существование растительного мира. В животном мире к нему прибавляется уровень психологический, душевный. У человека над ними надстраивается третий, духовный, или ноэтический, уровень, который Франкл связывал, прежде всего, с ориентацией на смыслы. Человек интегрирует все три уровня функционирования. «Человек – это больше, чем психика. Человек – это дух» (В. Франкл, 2000, с. 63), что позволяет говорить о наличии у человека духовной сферы. Таким образом, аксиологической модели духовности соответствует ценностно-смысловая сфера личности.

Б. С. Братусь выделяет несколько смысловых уровней личности: предличностный, эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический и духовный. Обычно в человеке присутствуют все эти уровни. Различия заключаются в степени присвоенности. Если уровень присвоен личностью неустойчиво, ситуативно, то в поведении он будет проявляться эпизодически в зависимости от внешних обстоятельств.

Основанное на устойчиво присвоенных смыслах поведение меньше подвержено давлению ситуации. Если смыслы приобрели статус ценностей личности, то они будут определять общие стратегии и стили жизни (Братусь, 1988). Таким образом, уровень духовности можно измерить через степень присвоения духовного уровня смысловой сферы личности.

Нами проведена попытка эмпирического исследования духовности. В соответствии с вышепредставленной концепцией духовности мы модифицировали «Методику смысловых уровней личности учителя» М. Н. Мироновой. Модификация шкалы «Духовный уровень» построена на следующих принципах:

- *оппозиция духовность–бездуховность*. Проверяется в противопоставлении духовных ценностей (истина, добро, красота) ценностям прагматическим (пользе).
- *оппозиция духовность–извращенная духовность*. Проверяется уважительное отношение к прагматическим ценностям.
- *оппозиция альтернативность–безальтернативность*. Проверяется абсолютизация тех или иных духовных ценностей.

Выборку составили 105 педагогов г. Кургана, Курганской области, а также г. Петропавловска (Казахстан). В исследовании приняли участие учителя-предметники, учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования, воспитатели ДОУ, преподаватели ссузов и вузов. Средний возраст участников исследования –  $34,7 \pm 10,9$  лет, педагогический стаж –  $12,4 \pm 10,1$  лет. В выборку вошли в основном женщины; 63% имеют высшее педагогическое образование, 37% – среднеспециальное и неоконченное высшее образование. Квалификация педагогов: 15% – высшая категория, 35% – первая категория, 22% – вторая категория, 28% – без категории.

Анализ средних значений по шкалам показал, что в исследуемой выборке наиболее присвоен духовный уровень ( $M=14,3 \pm 2,9$ ,  $\max = 20$ ). Небольшая величина стандартного отклонения свидетельствует об однородности выборки по данному признаку. У 69% педагогов уровень присвоения духовных ценностей находится на средневыборочном уровне. У 19% педагогов духовный уровень присвоен ниже, чем в целом по выборке. 12% педагогов имеют высокий уровень присвоения духовных ценностей. Высокий ранг духовных ценностей в системе ценностей педагогов, возможно, обусловлен спецификой профессии и неким профессиональным отбором. Для подтверждения этого предположения необходимы сравнительные исследования уровня присвоения духовных ценностей представителями разных профессиональных групп.

Корреляционный анализ между шкалами выявил значимые отрицательные корреляции между духовным уровнем и шкалой «Симбиотический акцептор» ( $r = -0,24$ ,  $p < 0,05$ ), между духовным и эгоистическим уровнями ( $r = -0,36$ ,  $p < 0,01$ ). Это можно объяснить тем, что истинная духовность предполагает жизнь по принципу «быть», тогда как предличностный и эгоистический уровни явно связаны с ориентацией «иметь».

На наличие неких общих оснований гуманизма и духовности указывает положительная корреляция между гуманистическим и духовным уровнем ( $r = 0,34$ ,  $p < 0,01$ ). Однако следует отметить, что гуманизм и духовность не тождественны. Духовность сама по себе может быть как гуманистической, так и антигуманистической. Формирование же гуманистического мировоззрения возможно только на основе духовности (Степанова, Шалютин, 2004).

Нами не выявлены значимые корреляции между возрастом педагогов и степенью присвоения духовных ценностей, что, видимо, связано с тем, что паспортный возраст не совпадает с возрастом как категорией развития личности. Таким образом, можно сделать вывод о наличии явного приоритета в системе ценностей педагогов духовных ценностей над прагматическими, что является благоприятным показателем.

Однако высокая степень присвоенности духовного уровня еще не гарантирует, что, когда духовные ценности окажутся под угрозой, человек поведет себя в соответствии с ними. Поэтому эмпирические исследования духовности не должны ограничиваться изучением смысловой сферы личности.

Д. А. Леонтьев предлагает рассматривать духовность как высший уровень человеческой саморегуляции, присущий зрелой личности (Леонтьев, 2005). В мультирегуляторной модели личности ученый описывает шесть логик поведения человека: логика удовлетворения потребностей, логика реагирование на стимул, логика предрасположенности, логика социальной нормативности, логика смысла или жизненной необходимости и логика свободного выбора (Леонтьев, 2003). Основанное на духовности действие соответствует последним двум логикам.

В этом аспекте духовность тесно связана с самодетерминацией. Наличие приоритета духовных ценностей в системе ценностей индивида недостаточно для того, чтобы утверждать, что данный человек духовен. Важно, чтобы человек вел себя в соответствии с этими ценностями даже в самых довлеющих обстоятельствах. Поэтому, помимо смысловой сферы, нужно исследовать личностный потенциал, который понимается как «интегральная системная характеристика

индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» (Леонтьев и др., 2002, с. 259).

Для того чтобы понять, как соотносятся духовность и личностный потенциал, рассмотрим психологические механизмы, которые лежат в основе бездуховности.

В первом варианте бездуховность возникает на фоне низкого личностного потенциала, что приводит к неспособности индивида сделать свой самостоятельный выбор. Такой человек не имеет выработанного отношения к каким-либо ценностям, не занимается поиском смысла жизни, его поведение определяется внешними стимулами и внутренними импульсами, индивид не является субъектом своей жизни. И. Н. Степанова и С. М. Шалютин называют такой тип бездуховности «наивным невыбором».

Во втором случае бездуховность также проявляется на фоне низкого личностного потенциала несмотря на то, что в системе ценностей личности имеется приоритет духовных ценностей. Низкий личностный потенциал приводит к тому, что в реальной жизни человек не способен вести себя в соответствии со своими ценностями («неэффективный выбор»).

Однако высокий личностный потенциал и способность к самостоятельному выбору еще не гарантирует духовности личности. Духовности как приоритету духовных ценностей наиболее явно противостоит бездуховность как предпочтение ценностей недуховных, их сознательный выбор. О такой личности нельзя сказать, что у нее низкий личностный потенциал. Напротив, она сознательно выбирает и активно воплощает жизненную позицию, которая состоит не в том, чтобы «быть», жить полнокровной жизнью, а в том, чтобы «иметь». Высшей ценностью в данном случае является Польза. Подход с позиции «иметь» распространяется бездуховной личностью как на прагматическую, так и на духовную сферу. Для индивида, у которого имеет место абсолютизация прагматических ценностей, человек, в том числе и он сам, «есть то, что он имеет, и то, что он потребляет» (Фромм, 1993).

Этот третий тип бездуховности можно назвать «обладанием». В философии он описан в работах К. Маркса, Э. Фромма, Г. Марселя. При этом под обладанием понимается владение не только вещами, но и силой, властью, идеями, мнениями, убеждениями и другими идеальными образованиями. Ими тоже можно владеть бездуховно, т. е. «иметь» в своем внутреннем мире не как элемент беспокойства, толкающий к дальнейшему духовному росту, а как «нечто такое, чем



можно гордиться как конюшной или оранжереей» (Марсель, 1994).

Выбор прагматических или витальных ценностей – не единственный выбор, противостоящий духовности. С. Кьеркегор на примере донжуана описал эстетический тип личности (Кьеркегор, 1994). Он характеризуется сознательным невыбором, за которым стоит вполне осознанное решение не утруждать себя обременительной и ответственной работой выбора, а отдаться волнам жизни. «Царь» побывал в голове этой личности и отпустил на волю, дух поработал и разрешил предаваться своим склонностям, какие бы они ни были (Степанова, Шалютин, 2004). Это «воинствующая бездуховность» (четвертый тип бездуховности), при которой невыбор ценностей также происходит на фоне высокого личностного потенциала.

И наконец, пятым возможным при данном подходе, вариантом бездуховности является «бессильная бездуховность», когда низкий личностный потенциал не позволяет воплощать выбор бездуховных ценностей.

Таким образом, следует выделить пять видов бездуховности, каждый из которых является вариантом сочетания двух факторов: наличие или отсутствие в системе ценностей личности духовных и бездуховных ценностей; уровень личностного потенциала. Что касается духовности, то при данном подходе существует только один вариант сочетания выделенных факторов, обеспечивающий ее появление и проявление. Основой духовности является наличие и приоритет духовных ценностей, воплощение которых зависит от высокого личностного потенциала.

Таким образом, существует возможность разработки психодиагностического инструментария для определения духовности. Мы отдаем себе полный отчет в том, что с предложенным подходом можно спорить, можно менять, дополнять предложенные критерии духовности, но главное – та направленность исследований, которую он образует.

## ЛИТЕРАТУРА

- Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
- Кьеркегор С. Наслаждение и долг. Киев, 1994.
- Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. № 7. С. 16–21.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.
- Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е., Плотникова А. В., Рассказова Е. И. Возможности эмпирического исследования личностного потен-

циала // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Москва, 2005. С. 259–260.

Лившиц Р. Л. Духовность и бездуховность личности. Екатеринбург, 1997.

Марсель Г. Быть и иметь. М., 1994.

Степанова И. Н., Шалютин С. М. Духовность как качество личности и проблема ее воспитания. Курган: КГУ, 2004.

Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм // Воля к смыслу / Пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 63.

Фромм Э. Человек для самого себя // Э. Фромм. Психоанализ и этика. М., 1993.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ МОРАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ**

*И. К. Макогон, С. Н. Ениколопов (Москва)*

Чувства вины и стыда входят в группу эмоций, называемых в англоязычной литературе *self-conscious emotions*, или «эмоции самосознания», включающие эмоциональные явления, связанные с представлением о себе и о своих действиях, а также с «Я-концепцией» в социальных взаимоотношениях (Бреслав, 2006). В русскоязычной литературе эти эмоции называют «социальными», что подразумевает представленность других людей в содержании данных эмоциональных явлений, или «моральными», т. е. являющимися ключевым элементом морали и разграничивающие моральные стандарты и моральное поведение.

Долгие годы психологи не могли провести различий между чувствами вины и стыда – в большом количестве современной литературы вина и стыд упоминаются в аналогичном ключе, а именно как «моральные эмоции», сдерживающие социально нежелательное поведение, или как эмоциональные реакции, играющие ключевую роль в возникновении психопатологических симптомов. Все попытки провести черту между стыдом и виной можно разделить на 3 категории: (а) разделение, основанное на типе детерминирующих событий – публичное или личное; (б) на природе проступка – общественная или индивидуальная; (в) на уровне, с которым человек истолковывает детерминирующее эмоцию событие, – как ошибку «Я» или поведения (Tangney, Stuewieg, Mashek, 2007).

Последние исследования показывают, что тип события мало значит в разграничении вины и стыда (Keltner & Buswell, 1996; Tangney et al., 1994; Tracy & Robins, 2006). Как показано Shweder (1997), большинство неудач и проступков переживаются как некий «моральный микс».

Что касается разделения вины и стыда по природе проступка, то чувство стыда обычно рассматривается как «публичная» эмоция, возникающая из публичного осуждения за какой-либо проступок, а чувство вины – как более «личный» опыт, возникающий из мук совести. Однако результаты исследований Tangney и др. ставят эти факты под сомнение (Tangney, 1996) – «личное» переживание чувства стыда также распространено, как и «личное» переживание чувства вины.

Господствующая теория о разграничении стыда и вины предложена Lewis (1971). Согласно Lewis, стыд запускает негативную оценку «Я», а вина – негативную оценку своего поведения. В связи с этим чувство стыда является более болезненным переживанием, чем чувство вины, включающим чувство собственной беспомощности и ничтожности по сравнению с другими (Tangney, Stuewig, Mashek, 2007). Данная теория имеет основательное эмпирическое подтверждение (Ferguson & Stegge, 1995; Lindsay-Hartz, De Rivera & Mascolo, 1995; Niedenthal, Tangney & Gavanski, 1994; Tangney et al., 1994, 1996 и др.).

Помимо этого, эмпирические исследования показывают, что вина и стыд не в равной степени являются моральными эмоциями, а именно чувство вины, в отличие от чувства стыда, более моральная и адаптивная эмоция.

Сравнительные исследования указывают на различия чувств вины и стыда в плане их мотивационных последствий (Wicker et al., 1983; Lindsay-Hartz, 1984; Wallbott & Scherer 1995; Tangney et al. 1996; Ketelaar & Au, 2003): вина порождает конструктивные профилактические импульсы, тогда как стыд – оборонительную межличностную сепарацию и дистанцирование.

Существуют также данные о том, что стыд может вызывать не только избегание, но и ответный гнев, враждебность защитного характера. В противоположность, чувство вины связывается с конструктивной констелляцией эмоций и поведенческих реакций.

Кроме того, чувства вины и стыда по-разному связаны с эмпатией. Доказано, что склонность к чувству вины позитивно коррелирует со шкалами обаяния и эмпатии, чувство стыда же, напротив, связано с тенденцией к центрированию на собственном дистрессе.

Также недавние исследования показывают, что склонность к чувству стыда, в отличие от чувства вины, связана с широким кругом психопатологических симптомов – от низкого самоуважения, депрессии, тревожности до симптомов расстройства пищевого поведения, ПТСР и суицидальных тенденций (Ashby et al., 2006; Crossley & Rockett, 2005; Feiring & Taska, 2005; Feiring et al., 2002; Harper & Arias, 2004; Henderson & Zimbardo, 2001; Murray et al., 2000 и др.).

Существуют исследования, показывающие различную роль чувств вины и стыда в рискованном и девиантном поведении. Выяснено, что вина отрицательно связана с антисоциальным и рискованным поведением (Stuewig & McCloskey, 2005, Tangney, 1994), тогда как стыд позитивно коррелирует с намерениями к противозаконному поведению (Tangney & Dearing, 2002 и др.).

Таким образом, эмпирические исследования сходятся в том, что чувство вины, в отличие от чувства стыда, актуализирует мотивацию выбора морального пути в жизни, побуждает человека брать на себя ответственность и занимать конструктивную позицию в соответствующих ситуациях.

В настоящее время интерес психологов в основном фокусируется на нескольких областях. Во-первых, это изучение специфической роли вины и стыда в конкретных предметных областях: исследователи рассматривают чувство стыда в контексте пищевых расстройств, связывая стыд с восприятием собственного тела (Objectification Theory Frederickson & Roberts, 1997), а также связанное с травмой чувство вины (Blacher, 2000; Kubany et al., 2004 и др.). Кроме того, активно изучаются копинговые стили, соответствующие переживанию вины и стыда (Nathanson, 1992 и др.), разработана методика измерения индивидуальных различий в совладании с чувством стыда – Compass of Shame Scale (COSS-4) (Elison et al., 2006). В рамках психофизиологии рассматриваются психобиологические маркеры чувства стыда (Dickerson et al., 2004; Gruenewald et al., 2004). В социальной психологии изучаются феномены «коллективных» чувств вины и стыда – чувства, переживаемые в ответ на проступки других индивидов (Iyer et al., 2006; Schmader & Lickel, 2006 и др.).

Таким образом, анализ литературы указывает на необходимость интенсификации исследований в области «эмоций самосознания», в частности вины и стыда.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бреслав Г. М. Психология эмоций. 2-е изд. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.
- Elison J., Lennon R., Pulos S. Investigating the compass of shame: the development of the compass of shame scale // Soc. Behav. Personal. 2006. 34. P. 221–238
- Kugler K., Jones W. H. On conceptualizing and assessing guilt // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. 62. P. 318–327.
- Nathanson D. L. Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of Self. New York: Norton, 1992.
- Tangney J. P. Conceptual and methodological issues in the assessment of shame and guilt // Behav. Res. Ther. 1996. Vol. 34. №9. P. 741–754.

- Tangney J. P., Stuewig J., Mashek D. J. Moral emotions and moral behavior // Annual Review of Psychology. University of California – Los Angeles. 2007. P. 345–363.
- Tangney J. P., Wagner P., Gramzow R. The Test of Self-Conscious Affect. Fairfax, VA: George Mason University, 1989.

## **ДУХОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН**

*Н. В. Марьясова (Хабаровск)*

Ученые считают, что истоки духовности необходимо искать в факте социальной сущности человека, в противопоставлении и единстве общественного и личного интересов. Именно эта борьба рождает понятия морального добра и зла. Социокультурные изменения, происходящие в современной России, позволили попасть в фокус научного познания явлениям личностно-индивидуального порядка. В ряду таких явлений – феномен духовности личности, который привлекает внимание к субъективному, ценностно-смысловому аспекту деятельности, тесно связанному с проблемой самореализации личности.

Духовность представляет собой интеграцию многих смыслообразующих ценностей личности, обуславливающих нравственное поведение и реализацию творческих способностей. Духовность личности и ее самореализация являются диалектически обусловленными категориями, находящими свое воплощение в процессе поиска, обретения и осуществления личностью своих основных, жизненных потребностей в самоактуализации и самоутверждении. Духовность личности может рассматриваться как основополагающий фактор возможности осуществления личностью реализации себя, своих способностей и потенций в различных формах социальной активности.

Тема личностной самореализации коррелирует с проблематикой формирования духовности, поскольку существующее между ними диалектическое единство находит свое проявление в процессе осознания человеком необходимости стремления к высшему уровню своей целостности, устранения ограниченности собственного бытия, которое субъективно переживается как процесс единения со своим высшим «Я», другими «Я», Вселенной. Важными аспектами процесса личностной самореализации выступают как внутренний, так и внешний аспекты индивидуального бытия человека. Внутренний аспект личности (для себя бытие) связан с целостностью внутренней структуры, которое нашло выражение в понятии «самость». Внешний аспект (для другого бытие) означает включенность в бытие социальное, что нашло отражение в понятии «индивидуальность».

Духовность, являясь интегрирующим началом, основой иерархии многих ценностных ориентаций и смысловых образований, задает вектор самореализации личности как определенной внутренне-внешней целостности. Духовность определяет не только направленность самореализации личности, но и характер личностной самореализации, которая будет зависеть от приоритетных ценностных ориентаций.

Направленность личности зависит от высших, фундаментальных духовных ценностей. К числу таковых В. С. Соловьев относит Красоту, Добро, Любовь (Соловьев, 1998, с. 87). На них опираются производные, вторичные жизненно важные ценности каждой отдельной личности с учетом индивидуального опыта и специфики внешних обстоятельств. Без структурирования многочисленных ценностно-смысловых ориентиров человек дезорганизован в целях и направлении самореализации. И наоборот, если ценностные ориентации имеют определенную структуру, подчиняясь высшим духовным ценностям, то это позволяет личности в достаточной мере осознать и реализовать свои личные притязания. Иерархическое поле ценностей дает возможность сконструировать свой внутренний мир, выработать текущие и перспективные планы, жизненные программы и проекты. Так как сущность человека находит свое воплощение в действии, то деятельность во внешний мир возможна тогда, когда человек выступает как субъект, отличающийся своей самостью, т. е. осознанностью ценностных ориентиров, возможностей, учитывая установки, приоритеты и способы их реализации. Процесс овладения объективно существующими формами человеческой деятельности для индивида может заключаться в способе организации усвоения идеальных образцов существующих действий. Таким образом, постижение различных форм деятельности может осуществляться в субъективном виртуальном пространстве личности.

Данный подход может применяться при формировании духовности личности, идеальная природа которой представлена как «формы-образцы», существующие в коллективном сознании, а также в архетипах коллективного бессознательного и транслируемые в индивидуальное сознание человека. «Формы-образцы», предусматривающие организацию человеческого поведения и деятельности, представлены в «действенности», которая в любые времена человеческой истории связана с тем, что социум вменяет человеку реальность коллективной веры и заставляет считаться с ней. Так, люди оценивают себя, организуют свою деятельность, следуя ожиданиям, нормам, предписываемыми им их социальным окружением. Таким образом, имманентно присущая человеку способность свободного и творческого создания истории своей жизни заключает в себе возможность

реализовывать многообразные формы деятельности, предпочтительные образцы которой воплощены в ценностных духовных категориях социокультурного пространства личности.

Смысл формирования духовности личности с позиций изложенного подхода заключается в том, что фиксирование в индивидуальном сознании духовно окрашенных «форм-образцов» различных видов деятельности служит основой личностной самореализации, определяя ее содержание и направленность. Для того чтобы внутренние представления совокупных духовных категорий нашли свое отражение в практической деятельности личности, необходимо внедрять инновационные технологии, которые позволят осваивать новые способы видения действительности, переосмысление и изменение восприятия и оценки человеком мира, открытия новых образцов взаимодействия с окружающей средой. Органическая связь внутреннего и внешнего, их взаимопереход обеспечит действительную самореализацию личности, содержательную обоснованность процесса интерперсонального развития личности и общественно-исторического процесса в целом. Проявление сформированности духовности личности выражается в двух аспектах личностной самореализации: во-первых, в самоактуализации (стремление обнаружить и проявить свои ценностные устремления, способности, притязания), во-вторых, в самоутверждении (стремление выделиться и заявить о себе, добиться признания).

Каков же механизм воздействия «внутреннего» и «внешнего» компонентов образа мира? Для ответа на этот вопрос обратимся к структуре образа мира и рассмотрим содержание его «внешнего» компонента на примере «образа Я», под которым в современной психологии понимается установка человека по отношению к самому себе. Данное образование включает в себя три компонента: когнитивный (что я о себе знаю), эмоционально-оценочный (как я к себе отношусь) и поведенческий (действия по отношению к самому себе). Сходную структуру имеет также и «образ другого» и «обобщенный образ предметного мира», которые вместе с «образом-Я» могут рассматриваться в качестве трех основных сфер становления личности, реализуемых через самосознание, общение и деятельность. Исходя из сказанного, можно говорить о трех составляющих духовности. В качестве основных показателей развитости духовности выступают такие критерии, как духовная сила, духовная красота, духовная активность.

Многочисленные исследования подтверждают тот факт, что духовность является самостоятельным образованием личности, коррелирующим с направленностью на самоактуализацию, но имеет свое содержание. Главным критерием духовности, определяющим связь

духовности с тенденцией к саморазвитию, является духовная активность, развитая у самореализованных личностей. Для них характерны такие качества, как скромность, сочувствие, кротость, правдивость, чистосердечие, миролюбие. Получены убедительные данные о том, что смысловая сфера самореализованной личности в зрелом возрасте характеризуется просоциальным уровнем, составляющим собственно нравственную-смысловую или общечеловеческую ориентацию. Установлено, что самореализующаяся личность, характеризующаяся пониманием, осмыслением жизненного пути человека, имеющая все качественно своеобразные уровни смысловой сферы, тем самым имеет внутренний стержень и тенденцию к духовному развитию. Самореализованная личность способна трансцендировать смысловую регуляцию, выходя тем самым на более высокий уровень отношений с миром.

Гуманистический подход к человеку и его развитию предполагает, что живой реальный человек не сводится к совокупности психических и физиологических функций, а существует как уникальное «Я», как интегральное единство телесного, душевного и духовного опыта. В настоящее время область поиска и исследований природы психического все более расширяется. Предметом изучения становятся многообразные явления, возникающие на стыках «души» и «тела»; появились и стали интенсивно развиваться новые науки и целые отрасли психологии: психофизика, психофизиология, нейропсихология, психосоматика и др. Произошел прорыв за пределы замкнутого, феноменального мира психического как такового.

В работах современных ученых ставится проблема духовной жизни человека. Так, Р.Л. Лившиц в своей работе «Духовность и бездуховность личности» пишет, что любой, кто решится высказать суждение о сущности духовности, рискует оказаться в одиночестве – настолько широким и неопределенным является смысл данного понятия. Вместе с тем каждый исследователь отражает в своей концепции какую-то грань духовности, какой-то ее аспект. Духовная жизнь человека всегда обращена к другому человеку, к обществу. Духовность человека проявляется в его потребности и способности познавать мир и созидать новые формы общественной жизни. «Дух связывает отдельного индивида – субъекта психологической деятельности со всем человеческим родом во всех проявлениях его культурного и исторического бытия. Однако неправильно мыслить духовность человека только как содержание высших образцов человеческой культуры» (Лифшиц, 1997, с. 31). Через изучение последних индивидуальный дух непосредственно не выявляется. Известный русский философ Иван Ильин писал: «Человеческая духовность и вырастающая



из нее внутренняя и внешняя культура создает высший смысл, честь и достоинство человека» (Ильин, 1994, с. 383).

Для нынешних времен, когда мы столкнулись с разрывом культур, менталитета поколений, с деформацией самосознания, нравственных ценностей и смыслообразующих векторов выбора цели жизни, духовность возвращается из забвения и приобретает консолидирующее свойство, утверждает В. А. Пономаренко. Это свойство способствует связи времен между прошлым и будущим, т. е. реанимирует традиции как в процессе отбора наиболее устойчивых человеческих ценностей, так и в области общения, понимания, единства целей в достижении как личных, так и общественных благ. «Дух, если его понимать, как исторически преемственный опыт жизни, душевно проявляется в состоянии одухотворенности. Одухотворенность возникает в процессе постижения смысла жизни, своего предназначения, дает нам правду о себе, вводит в состояние откровения. Именно Дух гармонизирует психическую деятельность, учит нравственному различию добра от зла» (Пономаренко, 2000, с. 88). Духовный потенциал – проявление уникальности личности. На степень развернутости духовного, творческого потенциала личности, наряду с другими факторами, влияет уровень развития ее социально значимого мироощущения, мировосприятия и умонастроения, проявляющийся в индивидуально неповторимой форме. Именно этими качествами может быть измерен вклад творческой личности в ту или иную область науки, литературы, искусства. «Не в оригинальности и нетрадиционности любой ценой, а в социально значимой самобытности творческой личности, в цельности и глубине ее мировосприятия, в органичности связи между ее мировосприятием и умонастроением эпохи – секрет влияния личности, ее духовной неповторимости» (Братусь, 2006, с. 159).

Неправильно понимать духовность и как новую ступень усложнения индивидуальных психических функций и способностей. В реальности межличностных отношений человек предстает как целое, как уникальный и живой субъект во всем многообразии своих индивидуальных способностей. Целостность человеческого опыта предполагает единство познания человека. Особенностью психологической практики является то, что человек в ней предстает неразрывно, поэтому психолог-практик вынужден использовать совокупность различных методов. Духовный потенциал – это интегральная характеристика психических возможностей самореализации личности: интеллектуальных, эмоциональных, энергетических и волевых. Он складывается и формируется на протяжении всего жизненного пути человека под влиянием окружающих социальных условий, особо значимых для него обстоятельств.

Большинство определений категории «духовность» носит характер перечисления ее феноменов. Последнее время много говорят о духовности как социокультурном феномене, но люди нередко вкладывают разный смысл в это понятие. Выделяют следующие составляющие духовности: высокое целеполагание, доброту и человечность, благожелательность социальной атмосферы, активное стремление к целеустремленности собственной деятельности. В философско-психологической литературе духовное начало человека связывают с общественным и творчески созидательным характером его жизнедеятельности, с включенностью в мир культуры. Внутренний мир человека имеет многообразные связи и отношения со всем миром человеческой культуры; и именно здесь он обретает свой смысл и духовное измерение. Говоря о духовности человека, мы имеем в виду, прежде всего, его нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следование идеалам истины, добра и красоты.

Философское и психологическое развертывание представлений о человеческой сущности в социокультурном контексте дано у С. Л. Рубинштейна в его работе «Человек и мир». Центральной смыслообразующей характеристикой человека является его способ отношения к другому человеку. Эта мысль присутствует у многих психологов, но у Рубинштейна она была выражена с особой яркостью и глубиной: «...первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. Сердце человека всё соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать. Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии. Здесь вместе с тем область стыка психологии с этикой» (Рубинштейн, 1998). С. Л. Рубинштейн первым ввел в рассмотрение отечественной теории личности проблематику «жизненного пути». С. Л. Рубинштейн пишет: «...не только человечество, но и каждый человек является в какой-то мере участником и субъектом истории человечества и в известном смысле сам имеет историю». Всякий человек имеет свою историю, поскольку развитие личности опосредованно результатом ее деятельности лишь по мере того, как личность предметно, объективно реализуется в продуктах своего труда, она через них растет и формируется. Линия, ведущая от того, чем человек был на одном

этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. «В этом – ключ к пониманию развития личности – того, как она формируется, совершая свой жизненный путь» (Рубинштейн, 1998, с. 635).

Рубинштейн, употребляя понятие «вершина жизни», различал тех людей, кто лишь изредка достигал эти вершины, растрачивая все имеющиеся силы и потенциал, что приводило к неизбежному падению, и тех, кто, достигнув вершины, не только сохраняет свой творческий потенциал, но и преумножает его, реализуя на всеобщее благо. В книге «Происхождение человечности» В. Д. Шадриков пишет: «У нас есть все основания в качестве ведущей действующей силы становления человечности рассматривать духовность». Источниками ее возникновения В. Д. Шадриков считает развитие мозга, развитие интеллекта, формирование сознания и целый ряд других факторов. Но центральным, главным источником духовности, по его мнению, является осознание себя и своих отношений с другими людьми, а уже через это осознание добра и зла, осознание выгоды и отказ от нее во имя блага другого. Решая экзистенциальные проблемы, каждый человек хочет осмыслить цель своего существования и свое назначение. В своем развитии индивид поднимается до духовных творений. Духовные творения – это, прежде всего, творения, относящиеся к самому человеку и осмыслению его роли и назначения в истории. Создание же и освоение этих творений требует духовных способностей. В свою очередь, способности, которые позволяют совершать это восхождение, и будут духовными способностями, т. е. эти способности к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию, самоотнесенности себя и мира, соотносительности себя с другими людьми. Их можно понимать как единство и взаимосвязь природных способностей индивида, преобразованных в процессе деятельности и жизнедеятельности, и способностей человека как субъекта деятельности и отношений, выступающих в единстве с нравственными качествами человека как личности. Духовные способности – это способности поступка.

Б. С. Братусь считает, что социально-психологические характеристики личности с развитыми духовными способностями позволяют провести параллель с прототипом личности с удовлетворенной потребностью в подтверждении. Для них характерен высокий уровень эмпатии и желания понимать других, внимание и заинтересованность во взаимодействии со значимым окружением, принятие, т. е. те черты, которые позволяют утвердить образ себя, поддержать свое душевное здоровье и избежать одиночества. «Духовные способности – это высшая стадия их развития, а сами духовные

способности – это способности духовного состояния, которые формируются на основе как духовных ценностей личности, так и искушения отказа от долга следовать идее, вере и духовным ценностям» (Братусь, 2006, с. 159).

Духовное состояние определяет отбор информации, характер ее обработки, установление отношений и характер обобщений, повышает направленную пронизательность ума индивида, выделяя те свойства объектов, которые позволили разрешить проблему и раскрыть истину. В.В. Знаков считает, что духовные состояния противостоят материальной природе человека и мира. «К вершинам духовного бытия субъект поднимается в редкие моменты интеллектуальных озарений и разрешения нравственно трудных этических конфликтов» (Знаков, 1998, с. 105). Для духовного состояния характерно расширение сознания, активное включение в процесс постижения истины подсознания, установление коммуникативной связи сознания и подсознания. Таким образом происходит «...резкое расширение информационной базы понимания проблемы, энергетической активизацией, переключением эмоций с режима блокирования информации на режим энергетической подпитки, переход к образному мышлению, гармонизацией личности, высокой продуктивностью воображения, что, в свою очередь, расширяет информационную емкость человеческого сознания» (Шадриков, 2001, с. 291). В духовном состоянии слова и понятия могут переводиться в образы и чувства, что способствует включению процессов воображения.

В своем развитии личность поднимается до духовных творений, создание которых предполагает наличие духовных способностей, духовных состояний, особого нравственного строя, ориентации на высшие ценности личностных смыслов, идеалы красоты, добра и любви.

## ЛИТЕРАТУРА

- Знаков В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 104–105.
- Братусь Б. С. Образ человека в России XX века // Развитие личности. 2006. № 2. С. 159–165.
- Ильин И. А. Собрание сочинений в 10 тт. Т. 3. М., 1994. С. 383.
- Лившиц Р. Л. Духовность и бездуховность личности. Екатеринбург, 1997. С. 31–38
- Пономаренко В. А. Психология духовности профессионала. М.: МО РФ, 2000. С. 88–125
- Шадриков В. Д. Происхождение человечности. М.: Логос, 2001. С. 291.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 1998. С. 634–641.
- Соловьев В. С. Соч. в 2 тт. Т. 2. М.: Правда, 1989.

## ПРИРОДА И ГЕНЕЗИС ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

И. А. Николаева (Курган)

Сегодня в отечественной психологии наиболее распространено понимание природы личностных ценностей как интериоризации социальных. Мы отталкиваемся от подхода, который развивается Д. А. Леонтьевым (Леонтьев, 1997, 1999) в систематическом анализе ценностей и потребностей. В статье обосновываются положения о соотношении потребностей и ценностей, о первичности групповых ценностей по отношению к личностным, о механизме интериоризации социальных ценностей, о роли деятельности в формировании личностных ценностей. По этим вопросам в отечественной психологии существуют, по крайней мере, две позиции: одна, сформулированная Д. А. Леонтьевым и являющаяся общепринятой, и вторая, представленная работами Б. С. Алишева, А. Ленгле, Р. Х. Шакурова, к которым присоединяется и автор данной статьи. При всем различии позиций внутри второго подхода, их авторов объединяют представления о родстве, но не противоположности потребностей и ценностей, убеждение в экзистенциальной или в эмоциональной (Р. Х. Шакуров) природе ценностей, а также ведущая роль эмоционального обобщения в формировании ценностей. На чьей стороне истина? Какой была бы позиция С. Л. Рубинштейна в этом споре?

### Роль деятельности в формировании личностных ценностей

Д. А. Леонтьев стремится опровергнуть механическое понимание генезиса ценностей как «усвоения» социальных ценностей. Он говорит, что «необходимое условие интериоризации социальной ценности – не осознание и положительное отношение к ней, а практическое включение субъекта в коллективную деятельность, направленную на реализацию соответствующей ценности».

Что можно возразить тому, что ценности интериоризируются в деятельности, направленной на их реализацию?

Действительно, деятельность – это путь к *принятию ценностей*. Но даже *принятые* ценности (например, ценности подростков в девиантной группе) могут противоречить другим ценностным переживаниям, более раннему опыту. В процессе деятельности человек может не только принять определенные ценности и руководствоваться ими какое-то время, но и столкнуться с ценностным внутриличностным конфликтом и осознать, что это «не мое». Нередко такое осознание приходит поздно, как осознание ошибочного выбора, раскаяния или разочарования. При этом человек может занимать высокую долж-

ность и осуществлять социально одобряемую деятельность. Таким образом, сама по себе деятельность не обеспечивает того, что принятые и реализующиеся в ней ценности, регулирующие выборы человека, станут его аутентичными личностными ценностями. Здесь мы встречаем «опасность утрирования роли деятельности, которое свойственно бихевиоризму и прагматизму» (Рубинштейн, 2003, гл. 2)

Бесспорно, что в общении и совместной с другим человеком деятельности происходит «селекция, присвоение, ассимиляция» социальных ценностей, которые опосредуются социальной идентичностью. Но это не первичный в онтогенезе, а более поздний процесс. Для полной ассимиляции этот процесс должен опосредоваться не только групповой идентификацией, но и личностной идентичностью, своим личностным опытом – человек в данном случае чувствует, оценивает: «мои» эти социальные ценности или «не мои».

Если принятие групповых ценностей – сравнительно поздний процесс в онтогенезе, то как формируются первые личные ценности?

Первой общностью человека является единство мать–дитя. Ценностными переживаниями (и предшественниками будущих личностных ценностей) ребенка будет *удовлетворение его биологических потребностей*, в том числе потребности в безопасности *с помощью другого*, а также удовлетворение врожденных аффилиативных потребностей. Всё это явится *генетической основой переживания ценности* бескорыстной доброты как избавления *с помощью другого* человека от дискомфорта, страдания, страха и как бескорыстное предоставление удовольствий *со стороны другого*.

Позднее групповые ценности в социализации ребенка могут быть средствами в достижении *первичных личностных ценностей* – ценностей внимания, общения, принятия и понимания, ценностей утешения, угощения сладким, ценности подарка, ценностей общности и избавления от страха. Все эти ситуации взаимодействия со взрослым могут обобщаться в детском представлении «доброты». Позднее «модели должного» – «быть добрым», «быть щедрым» и пр. – будут основаны на той «природной нравственности» и «чувственном восприятии», которое С. Л. Рубинштейн считал первичным.

Удовлетворение потребностей *с помощью другого* и существование фундаментальных *аффилиативных потребностей* является важнейшей связью между потребностью и формирующейся ценностью. Потребность как природную основу ценности и психологический механизм формирующегося отношения раскрывает С. Л. Рубинштейн на примере любви: «Любовь к другому человеку выступает как *первейшая острейшая потребность человека*. Она выступает как *оценка чувством, основывающаяся* не на явлении только, не на непосредст-

венном восприятии человека, а *на раскрытии сущности* человека, как зеркало, способное увидеть подлинную сущность человека... Любовь мужчины к женщине, матери к ребенку – это *природная основа этического отношения человека к человеку* (куруив мой. – И. Н.), которая затем выступает как преломленная через сознание и обогащенная, проникнутая богатством всех человеческих отношений к миру, к задачам своей деятельности, труда» (Рубинштейн, 2003, гл. 5). Как видим, осознание и задачи деятельности появляются позднее и обогащают то ценностное отношение, которое возникло на основе потребности.

### **Эмоциональное обобщение и оценка как механизм генезиса личностных ценностей**

Итак, эмоциональное обобщение (Ленгле, 2004) личного опыта есть способ формирования ценности. Раскроем это понятие через описание С. Л. Рубинштейна: эмоциональное обобщение – это «оценка чувством, основывающаяся...на раскрытии сущности» человека, явления. Выделение сущности возможно лишь из многообразия чувственного и функционального опыта взаимодействия с природой и другими людьми. Этот чувственный опыт общения и совместной деятельности, опыт групповой жизни будет включать эмоциональные переживания во многих и различных ситуациях группового взаимодействия, а отнюдь не только цели деятельности и групповые ценности. «Прозрение и познание сущности другого человека происходит через те человеческие отношения, в которые вступает любящий» (Рубинштейн, 2003, гл. 5).

Д. А. Леонтьев, отвергает осознание и эмоциональную оценку социальных ценностей как механизм формирования личностных ценностей. Мы также отвергаем этот механизм, если имеется в виду осознание и *эмоциональная оценка уже сформированного (группового) рационального обобщения*, которое существует в какой-либо абстрактной, словесной, либо другой знаково-символической форме. Ценности имеют *чувственную основу*, и эмоциональное обобщение должно строиться *из чувственного материала*, из материала субъективной и субъектной активности, в том числе деятельности. Наши расхождения в этом пункте рассуждений состоят в том, что Д. А. Леонтьев рассматривает деятельность как средство «освоения», ассимиляции ценностей, а мы рассматриваем *деятельность как способ получения чувственного (в первую очередь, эмоционального) личного опыта*, в котором посредством *эмоциональной оценки и последующего эмоционального обобщения* вскрывается *ценностная сущность* этой деятельности. Т. е. эмоционально оценивается не абстрактная групповая ценность

(с этим не согласен и Леонтьев), а эмоционально оцениваются и эмоционально обобщаются разнообразные ситуации взаимодействия и компоненты деятельности, вплетенные в структуру деятельности.

Но все же эмоциональное обобщение является ключевым механизмом становления ценности, поскольку ценностное отношение невозможно без переживания. Переживание существует только как элемент личного опыта. Оно всегда единично. Каждая личная ценность как ценностное отношение, переживание формируется как единственная, уникальная, как открытие, откровение индивидуальной жизни (содержанием которой, естественно, является и социальное) даже во встрече с ценностями другого человека, с ценностями группы. Принятие же групповых ценностей может осуществляться другим путем: оно происходит в *соотнесении* с ситуациями и обобщениями личного опыта. Если личный опыт, личное переживание говорит: «да», *групповая ценность оценивается как действительная ценность, поскольку она уже есть в качестве личной ценности в нашем личном опыте. Она разделяется, находит свое подтверждение, но не «усваивается».*

Итак, эмоциональный механизм ценностного отношения, описанный С. Л. Рубинштейном как «*оценка чувством, основывающаяся... на раскрытии сущности*», можно представить как механизм эмоционального обобщения, важнейший в генезисе личностных ценностей.

### **Что первично – групповые или личностные ценности?**

Принято считать, что групповые ценности первичны, а личностные – вторичны. Здесь механистически заимствуется тезис о социальной природе психического. На основании того, что индивидуальная психика должна быть производна от совместной деятельности и общения (от социального) делается вывод, что все индивидуально-личностные образования производны от соответствующих социальных образований. Если распространить эту логику на все высшие психические процессы, то мы должны будем считать, что произвольная память индивида производна от коллективной памяти, произвольное внимание индивида вторично по отношению к коллективному вниманию, чувства личности есть ассимилированные в деятельности и общении групповые чувства и настроения и т. п. В рассуждении о первичности социальных ценностей по отношению к индивидуальным происходит этот *логический сдвиг*.

На самом деле, *жизнь группы, общение и совместная деятельность, безусловно, являются онтологической основой жизни индивида. И в этой групповой жизни (изначально в диадическом общении, затем в семье) формируются ценностные отношения индивида как обобще-*



ния его личного опыта совместного существования. А содержанием личного опыта является, прежде всего, *бытие с другим человеком* – общение и совместная деятельность, т. е. «жизнь в группе», в широком смысле этого слова.

Итак, социальная жизнь является *содержанием психологических явлений* – содержанием мыслей, содержанием чувств, содержанием представлений, объектом внимания и пр. Но *содержание* социальной жизни и *механизм освоения* групповых представлений, групповых ценностей и прочих идеальных моделей – не одно и то же. Позволим себе утверждать, что для формирования личностных ценностей *существенным является*, прежде всего, не существование культурных, групповых ценностей как «моделей должного» в идеальной форме, а *ситуаций социального взаимодействия, в которых удовлетворяются фундаментальные потребности индивида*. Культурные ценности вторичны по отношению к удовлетворению фундаментальных человеческих потребностей, отражающих видовой опыт человека. Именно в универсальности видového опыта, способов жизнедеятельности человечества, которым подчинены потребности, а затем ценности, находится основа универсальности, единства основных человеческих ценностей.

Логической и генетической цепочке: *социальная жизнь* → *общественная психология* → *групповая психология* → *индивидуальная психология* мы противопоставляем цепочку:

	<i>индивидуальная психология</i>
<i>социальная жизнь и удовлетворение</i>	<i>групповая психология</i>
<i>фундаментальных потребностей</i>	<i>общественная психология</i>

«Сначала „природа“, а уж затем „сознание“ (свобода) – сначала то, что у человека общего со всем миром, и уж затем то, что его выделяет – особенного. Начинать со второго – значит разрывать корневые связи человека с жизнью, обрекать его на разрыв с миром» (Рубинштейн, 2003, гл. 6)

## **Потребности и ценности. Биологическое и социальное**

Противопоставление ценности (как психосоциального феномена) и потребности (как биологически обусловленного образования) в психологии человека, с нашей точки зрения, есть следствие еще одной логической (или онтологической) ошибки, связанной с противопоставлением природного и социального. Рассматривая жизненные связи человека и мира как биологические – социальные – индивидуальные, мы должны не противопоставлять отдельные члены этой триады, а видеть в них *разные уровни общности* функциональных связей человек – мир. Биологическое, с этой точки зрения, отражает

наиболее общие, древние, универсальные для всей истории человечества аспекты существования и отражаются в наиболее фундаментальных, базовых потребностях и соответствующих им ценностных обобщениях. Социальное – «конкретизация» биологической формы существования применительно к социальным видам живого, а человеческая социальность – еще более особенная форма существования связей субъекта и мира. Индивидуальная жизнь – в высшей степени конкретное проявление биологических, социальных закономерностей и форм существования. Таким образом, биологическое, социальное и индивидуальное целесообразно различать как общее, особенное и единичное. Потребности, как и ценности, могут рассматриваться на разных уровнях общности, как биологически необходимые, как социально необходимые и индивидуально своеобразные.

Противопоставление потребностей и ценностей как биологических и социальных образований должно быть переосмыслено. Их природа – функциональные связи человека с миром (Б. С. Алишев). Говоря словами С. Л. Рубинштейна – это жизненные связи человека и мира. Функциональные связи имеют как родо – видовую, биологическую основу (которая включает и социальную жизнь человека как биологического вида), так и социальную природу и индивидуальное своеобразие человека. Потребности и ценности отражают одну и ту же взаимосвязь «человек–мир» с разных точек зрения: потребность – с субъективного полюса, фиксируя ситуативное состояние неудовлетворенности; а ценности – с объективного полюса, фиксируя «функциональную значимость» или «меру значения» (Б. С. Алишев) объекта либо способы или предметы удовлетворения потребностей (Р. Х. Шакуров). Кроме того, в ценности отражается *вероятность* удовлетворения потребности (Р. Х. Шакуров). При крайне низкой вероятности, как и при крайне высокой (т. е. при чрезмерном насыщении потребностей), объекты обесцениваются, т. е. ценность в своем функционировании может иметь потребностную динамику.

Таким образом, мы видим необходимость принятия позиции, признающей единство природы потребностей и личностных ценностей, возможность внедеятельностного механизма формирования личностных ценностей.

Однако главным арбитром в нашем споре должен быть С. Л. Рубинштейн. Его тезисы относительно природы ценностей совершенно ясны: «Было бы заблуждением, если не ошибкой, сводить все ценности человека к истории, к прошлому, культуре, всему, достигнутому человечеством» (Рубинштейн, 2003, гл. 4); «Природные силы служат для разрешения этических задач, образуя адекватную эмоционально-нравственную основу их решения (Рубинштейн, 2003, гл. 6);

«Необходимо увидеть величие в том, что кажется малым... неустанно вновь и вновь с неугасимым сознанием того, что в самом деле значимо, обращаться сердцем, исполненным нежности, и ширящей грудью радости к каждому проявлению того, что засветится в человеческом существе великодушного и милого... Ценность этого в своем чистом, концентрированном виде – радость бытия... радость от самого факта своего существования» (Рубинштейн, 2003, гл. 4).

Но С.Л. Рубинштейн поддерживает и противоположную позицию: «Однако сами природные связи как таковые не объясняют всего смысла человеческой любви» (Рубинштейн, 2003, гл. 5) (*и других ценностей – И. А.*). В «Основах общей психологии» он рассматривает личностные ценности как «модели должного», как идеалы, которые «формируются под непосредственным общественным влиянием» и «в значительной мере определяются идеологией».

Все вышесказанное приводит к утверждению существования разных уровней личностных ценностей.

### **Уровни личностных ценностей**

Итак, генез личностных ценностей приводит к образованию двух уровней ценностей с разной степенью осознанности: на первом уровне – эмоциональное обобщение личного опыта как эмоциональная оценка его сущности; на втором уровне – «освоение» групповых ценностей в совместной деятельности, их осознание и ассимиляция. Два уровня личностных ценностей соответствуют двум видам нравственности, которые были выделены С.Л. Рубинштейном: «Существуют два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения его к жизни. Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек». Здесь «первая, самая прочная основа нравственности как естественного состояния – в непосредственных связях человека с другими людьми, друг с другом. Здесь нравственность существует как невинность, как неведение зла, как естественное, природное состояние человека... Второй способ существования связан с появлением рефлексии... Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму... или другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе» (Рубинштейн, 2003, гл. 3).

В итоге мы должны принять обе заявленные позиции как характеризующие разные этапы генеза и разные уровни развития личностных ценностей. Первый этап генеза и уровень ценностей связан с чувственными, непосредственными связями человека с миром, второй уровень и второй этап генеза – с сознательным (рефлексивным) участием в групповой деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Алишев Б. С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход): Автореф. дис... докт. психол. наук. Казань, 2002.
- Ленгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 3–21.
- Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестник Московского ун-та. Сер14. Психология. 1997. № 1. С. 20–27.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999.
- Николаева И. А. Пространственное измерение ценностной сферы личности. Курган: Изд-во Кург. ГУ, 2007.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. [http://www.koob.ru/rubinshtein/chelovek\\_i\\_mir](http://www.koob.ru/rubinshtein/chelovek_i_mir).
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. <http://www.koob.ru/rubinshtein>.
- Шакуров Р. Х. Эмоция, личность, деятельность (Механизмы психодинамики). Казань: Центр инновационных технологий, 2001.

### ПРОБЛЕМЫ ЭТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПРЕДМЕТ И МЕТОДЫ

*Л. М. Попов, Ю. Н. Устина (Казань)*

**В** работах С. Л. Рубинштейна последних лет (Рубинштейн, 2003) настойчиво ставится вопрос об исследовании человека в рамках этико-психологического подхода. Наша задача на этом этапе исследования сводится к тому, чтобы вскрыть проблемы определения предмета и методов получения данных этической психологии личности. Проблема этической психологии личности в России – это проблема обозначения ее исконно русской ментальности с восстановлением утраченных ценностей, проблема измерения уровня человечности в личности и проблема метода ее развития.

Понимание роли и места личности (человека, субъекта) в психологии невозможно в отрыве от истории мировой психологии, от ее предмета и методов постижения, развития личности. Исторически сложились два варианта в понимании предмета психологии. В одном из них предметом психологии становились душа, сознание, бессознательное в человеке или сам человек как личность, субъект; метод

---

\* Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 09-06-00 721а).

постижения – созерцание, наблюдение, тестирование. В другом – предметом становились поведение, деятельность, общение, а методом получения данных – измерительные, развивающие, корректирующие процедуры: эксперимент, дискуссии, тренинги. Если перевести это в термины «продукт» и «процесс», то в первом случае предметом психологии были продукты, а во втором – процессы. Методы носили созерцательный и преобразующий характер. Не вдаваясь в дискуссию по поводу предмета психологии, С. Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир» зафиксировал то, что синтезирует оба подхода: психология должна изучать человека (личность субъекта, Я) во взаимодействии с внешним и внутренним миром (Рубинштейн, с. 366).

В отечественной психологии постижение и развитие личности шло также по этим двум направлениям. Личность как продукт взаимодействия с миром и самой собой рассматривалась и продолжает рассматриваться в двух вариантах: целостном и системно-структурном. В целостном варианте она рассматривается как «индивид, включенный в реальные общественные отношения». В системно-структурном – личность предстает структурой, имеющей свои подструктуры (Попов, 2008, с. 41).

На стыке научной и практической психологии складывается такой вариант целостной психологии, как типологическая психология личности, представленная разновидностями характера, темперамента, а также наиболее выраженными внешними признаками или внутренними чертами личности (Платонов, 2004, с. 80–130).

В последние два десятилетия в российской психологии произошло смещение акцентов от науки фундаментальной к практико-ориентированной, т. е. от идеи созерцания явления к его преобразованию. А если это объяснять в терминах «процесс», «продукт», то в большей степени смещение акцентов произошло в сторону процесса и его технологической составляющей, т. е. способов, приемов, техник, обеспечивающих результативное начало. Одним из выраженных направлений современной психологии личности стала манипуляционная психология, которая находит отражение в политической и бизнес-культуре, а также в литературе, побуждающей мужчин и женщин к эффективному влиянию на противоположный пол.

Акцент на действенное, преобразующее начало побудил психологов обратиться заново к личности, но уже не как к носителю индивидуальности, а как к инициатору действий. В отечественной психологии усилиями К. А. Абульхановой-Славской и А. В. Брушлинского восстанавливается позиция С. Л. Рубинштейна о человеке как субъекте, а А. В. Брушлинский закрепляет за субъектом его основную функцию – быть инициатором во всех видах активности:

в деятельности, познании, общении, созерцании, поведении (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989).

Однако, по мере того как стало стимулироваться действенное начало в человеке и личность стала оцениваться по вкладу в науку, практику, вообще в преобразование мира, возникла необходимость оценивать характер этой активности, меру ее ценности для общества и для личности. В число оценочных критериев стали входить критерии духовности, нравственности, этичности.

Выяснилось, что понятие «субъект» включает в себя все то, что связано с активностью человека, его творчеством, познанием, и не без акцента на оценочной стороне этой активности. Возникла необходимость, с одной стороны, ввести оценочную составляющую активности человека, а с другой – согласившись с Л. И. Анцыферовой, переосмыслить понятие личности и закрепить за ней то, что характеризует человека со стороны духовности, гуманности, нравственности, совести, добродетельности (Анцыферовой, 2004, с. 350–364.).

Обращение к морально-нравственной стороне человека было свойственно таким российским мыслителям, как В. Д. Соловьев, Л. М. Лопатин, Н. О. Лосский, С. Л. Франк, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой. В центре их внимания стояли вопросы духовной жизни, духовности, свободной воли, таинственной русской души и нравственной оценки деяний, поступков русского человека.

Показателен в этом отношении путь И. М. Сеченова – отца русской науки о поведении. Желая постигнуть человека как высшее природно-социальное явление, он прошел исследовательский путь от открытия им эффекта центрального торможения до явления «самоподвижности», понятия волевого акта как произвольного действия, которое связано с ценностью, ценностными ориентациями. Сеченов И. М. заключает, что люди с произвольной ориентацией опираются прежде всего в своих действиях на высокие нравственные мотивы, правду, любовь к человеку. А высшее волевое поведение человека выражается в том, что человек не может не делать добро (Ярошевский, 1995, с. 10).

Все это побуждает нас констатировать, что, освоив богатство зарубежной психологии, мы снова возвращаемся к тому, что нравственное начало в человеке всегда привлекало отечественных мыслителей. Всплеск интереса к этической нравственной психологии в 1990-е годы был обусловлен тем, что в пору утраты прежних идеалов свободы в действиях, когда разрешено все, что не запрещено, возникла идеология вседозволенности. Именно в этот период происходит обращение к идеям С. Л. Рубинштейна о необходимости соединить этику и психологию.

«Поведение» как понятие на этапе развития отечественной психологии советского периода было полностью ассоциировано с рефлекторной жизнедеятельностью, а в последующем с постоянно критикуемым бихевиористским подходом, исключавшим поначалу в акте поведения роль субъекта. Дело дошло до того, что на волне критики бихевиоризма и его базового понятия «поведение», по мнению Б. Ф. Ломова, «вместе с водой выплеснули и ребенка. Сейчас наступила пора восстановить в правах это емкое и конструктивное понятие, разумеется отделив его от того толкования, которое давалось бихевиоризмом. Конечно, это потребует большой теоретической работы, направленной на определение места «поведения» в системе других основных понятий психологической науки... по уровню обобщенности и абстрактности понятие «поведение» вполне может быть отнесено к базовым категориям психологии» (Ломов, 1984, с. 395).

Обращение к психологии отдельного человека, к его личности, системе реальных побуждений (мотивов, ценностей) в 70–80-е годы в отечественной культуре стимулировало не только развитие прикладных отраслей психологии (социальной, возрастной, поведенческой, девиантной), но и усиленного использования категории поведения. Слово поведение стало сочетаться с такими словами, как социальное, агрессивное, асоциальное, бессознательное, девиантное, делинквентное, деструктивное, ролевое, целенаправленное и т. д.

Наконец, стремление ряда психологов дать ответ на социальный запрос в области этического поведения личности, выразилось не только в идее выделить среди прикладных психологий этическую психологию личности, но и выявить феноменологию понятий, сопряженных с понятием поведение.

На наш взгляд, предметом этической психологии личности должно стать оцениваемое поведение субъекта, что позволяет учесть ранее выделенные феномены (процесс и продукт, созерцание и преобразование) по отношению к предмету психологии в целом. Оно должно быть оценено через реальные действия человека, т. е. поступки. По мнению С. Л. Рубинштейна, «поступком является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение к другим людям, к обществу, к нормам общественной морали» (Ломов, 1984, с. 331).

Продолжая мысль С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломов считает, что поступок – это общественно значимый акт, который вызывает поступки других людей, либо их содействие, либо противодействие. Человек должен предвидеть возможные последствия своих поступков и нести ответственность за них. Но, к сожалению, в психологии эта проблематика не разрабатывается и отсутствуют методы психологического анализа поступков (Ломов, 1984, с. 331–332).

Поступок должен быть рассмотрен в контексте конкретной ситуации, реально действующих детерминант. «В качестве причин поведенческого акта выступает не отдельное событие, – пишет Б. Ф. Ломов, – а система событий, или ситуация... Ситуация не сохраняется в неизменном виде, она изменяется под влиянием поведения, благодаря чему возникают новые воздействия на субъекта... К сожалению, психология еще не располагает достаточно строгими способами и средствами описания ситуации как системы. Их разработка – одна из важнейших задач» (Ломов, 1984, с. 120).

При оценке реального поведения человека должно быть вскрыто его психологическое обрамление: внешние и внутренние детерминанты – регуляторы поведения. Под внешними следует понимать социальные, групповые, индивидуальные нормы и ценности культуры, субкультуры, где человеку предписывается в той или иной ситуации определенный тип поведения, тот или иной способ достижения цели.

К внутренним регуляторам поведения следует отнести: ценностные ориентации, установки, систему ценностных смыслов, мотивов, а также психологические особенности личности. В центре внимания этической психологии могли бы стать те этические, нравственные характеристики человека, которые давно наработаны в этике. Однако отличие от этики может состоять в том, что в этической психологии следует считать проявление этих характеристик в действиях, поступках человека.

Критерием оцениваемого поведения может служить уровень человечности поступка в условиях ситуативного акта. Уровень человечности определяется разностью проявления добродетельно оцениваемых действий и действий, оцениваемых как порочные, противоречащие принятым нормам.

Добродетельные действия соотносятся с теми чертами (свойствами, характеристиками) личности, которые в этических источниках даются как положительно оцениваемые: достоинство, духовность, ответственность, справедливость, стыдливость, альтруизм, милосердие, толерантность, беспристрастность, бескорыстие и др. Порочные действия соотносятся с такими чертами, как злонамеренность, жадность, зависть, леность, гедонизм, пессимизм, злопамятность, тщеславие, конфликтность, ревность, вероломство (Этика: Энциклопедический словарь, 2001).

Человечность как явление духовной жизни человека, по материалам книги В. Д. Шадрикова (Шадриков, 2004, с. 66–73), проявляясь в форме добродетелей и пороков, Добра и Зла, а в реальных поступках как любовь и ненависть, амбивалентна, в ней присутствуют Добро и Зло.



Человечность, по мнению В. Д. Шадрикова, возникла на основе инстинктов, которые в процессе эволюции от животных к человеку также перерастали в отдельные проявления человечности: половой инстинкт перерастал в любовь; инстинкт оборонительный – в смелость, храбрость; инстинкт жертвенности – в сострадание, альтруизм.

Другим источником человечности явились предания, обычаи, благодаря которым осуществлялась идентификация себя с народом. Человечность, проявляясь в борьбе добра и зла, эгоизма и альтруизма, в конечном счете выступает как победа добра над злом в конкретном поступке и во всем складе личности (Шадриков, 2004, с. 92). Выражением человечности является духовность, главным источником которой выступает осознание себя и своих отношений с другими людьми, осознание своей выгоды и отказ от нее во имя другого (Шадриков, 2004, с. 123). На формирование духовности повлияло то, что еще издревле человек складывался под влиянием морали веры и светской морали. Мораль веры складывается в виде страха наказания перед Богом за моральное зло.

В светской морали духовность соотносится с идеями свободы, равенства, справедливости, патриотизма, т. е. идей, за которые человек готов отдать жизнь, если они лично значимы для него.

Этическая психология личности может быть существенно обогащена, если детализировать понятие «порочное поведение» и рассматривать все формы отклоняющегося от нормы поведения личности: девиантное, делинквентное и аддиктивное. Дифференциация поведения приводит к необходимости рассматривать конкретное поведение человека в связи с ситуацией. Однако именно в данном варианте перед эмпирической диагностикой человечности возникает ряд трудностей.

Уровень человечности (высокий, средний, низкий) может быть индивидуально зафиксирован в форме количественного показателя с помощью теста «Добро–Зло» (Л. М. Попов, А. П. Кашин), а также методикой «Нравственное самоопределение личности» (А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко). Показывая общий уровень человечности, методика «Добро–Зло» не может позволить спрогнозировать поведение, выливающееся в поступок в какой-либо конкретной ситуации, имеющей в своей основе моральный выбор. Поскольку в процессе принятия решения о свершении действия человек опирается не только на общий моральный уровень, но и на ценности, привычки, жизненный опыт и многие другие факторы.

В историческом аспекте содержание нравственности постоянно меняется. Сложно сказать, из каких посылок совершает свой моральный выбор реальный человек. Вместе с содержанием понятия человечность, меняется и используемый им тезаурус. Это приводит

к необходимости обновлять уже имеющиеся методики с целью повышения их валидности.

На данный момент изучение этических характеристик проводится с помощью методик, измеряющих личностные качества (Р. Кеттелл), ценностные ориентации (М. Рокич), агрессивности (А. Басса, А. Дарки), конфликтности (К. Томас), эмпатии (В. В. Бойко), ответственности (Дж. Роттера), межличностные отношения (Т. Лири) и т. д. Минусом используемых на данный момент методов является их безоценочный характер в пределах нормы, заложенный изначально, при создании. Так, например, личностные факторы по 16-факторному опроснику Р. Кеттелла, имеют два равнозначных полюса, а экстернальный локус контроля, измеряемый методикой УСК Дж. Роттера, не может считаться безответственностью.

Общий уровень духовности является органическим сплавом и взаимодействием отдельных этических черт. В настоящее время активно происходит изучение и теоретическое осмысление различных этических черт, например цинизма (П. Н. Устин, 2008, с. 103–158) или честолюбия (Устина, 2008). Но в настоящее время нет в наличии достаточного количества специализированных методов измерения этических категорий.

Разработка данной отрасли предполагает накопление теоретико-экспериментального материала на большом контингенте испытуемых, с последующим выходом в область прикладных исследований. Целью данных исследований должно стать изучение феноменологии этической культуры современников, в которую входят устойчивая система этических характеристик (ориентиров), определяющих направленность поведенческой активности в сторону добродетельных или порочных поступков, а также проблемные зоны, которые включают конфликт этических характеристик в ситуациях жизненного выбора субъекта, когда происходит их переоценка и трансформация. Полученный материал даст возможность разработать ряд конкретных методик по измерению отдельных качеств человечности.

Так, при исследовании этических характеристик, была создана методика измерения честолюбия. На основе теоретического анализа были выделены основные параметры данной характеристики, согласно которым сформированы задания, выделенные из методик, содержание которых имеет точки соприкосновения с честолюбием в таких аспектах, как признание и достижение. За основу выступили: личностный опросник Р. Кеттелла 16-PF (форма С), тест «Добро–Зло» (Л. М. Попов, А. П. Кашин), методика оценки мотивации одобрения (Д. Марлоу), опросник мотивации достижения (Т. Элрс), тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев).

После определения индексов эффективности и дискриминативности в окончательный вариант методики вошло 23 вопроса из 37 выделенных первоначально. При апробации методика показала себя валидным (соотношение с экспертной оценкой:  $r = 0,49$ , при  $p \leq 0,001$ ) и надежным (ретестовое сопоставление: ( $r = 0,71$ , при  $p \leq 0,001$ ), ( $t$ -крит = 1,20,  $p > 0,05$ )) инструментом измерения честолюбия (Устина, 2008, с. 13–14).

На основе анализа предмета психологии как науки и выделения при этом двух базовых оснований (процесса и продукта), а также сопряженных с ними созерцающего и преобразующего начал, предметом этической психологии может быть оцениваемое поведение субъекта, которое базируется на комплексе нравственно окрашенных черт и которое проявляется в реальных поступках человека.

Методами получения данных могут быть те тестовые опросники, в которых представлены черты личности, имеющие нравственную, этическую окраску (Р. Кеттелл, М. Рокич, А. Басса и А. Дарки, К. Томас, В. В. Бойко, Дж. Роттер, Т. Лири), а также специально разрабатываемые тесты: «Добро и Зло» (Л. М. Попов), «Нравственное самоопределение личности» (А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко), методика измерения честолюбия (Ю. Н. Устина) и др.

## ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский. М.: Наука, 1989.
- Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 350–364.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Платонов Ю. П. Психологические типологии: пособие для менеджеров и практических психологов / Под ред. Ю. П. Платонова. СПб.: Речь, 2004.
- Попов Л. М. Добро и зло в этической психологии личности / Л. М. Попов, О. Ю. Голубева, П. Н. Устин. М.: Институт психологии РАН, 2008.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Устина Ю. Н. Особенности честолюбия как этической характеристики в период становления личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2008.
- Шадриков В. Д. Происхождение человечности. М.: Логос, 2004.
- Этика: Энциклопедический словарь / Под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001.
- Ярошевский М. Г. Наука о поведении: русский путь // Вопросы психологии. 1995. № 4. С. 5–18.

## ЭТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

*П. Н. Устин (Казань)*

Вопросы, связанные с духовно-нравственным становлением человека, имеют особую значимость, так как их решение предполагает не только построение теоретических моделей активности личности во взаимодействии с другими людьми, но и практическую реализацию технологий развития гармоничного поведения. К настоящему времени в психологии проблема нравственного начала остается открытой и недостаточно изученной, что объясняется сложностью и неоднозначностью понимания категории нравственности в силу ее многомерного содержания. Более того, нравственность отличается динамическим характером, так как подвержена изменениям в континууме развития культуры, когда одни значимые нравственные ценности заменяются другими. Поэтому следует констатировать, что перед современной психологией стоят серьезные задачи, связанные с определением нравственности, выделением ее места в системе психологического знания, выявлением механизмов, факторов ее формирования и развития, изучением особенностей проявления и соотношения с различными психологическими характеристиками личности.

Большинство исследователей соглашается с тем фактом, что основная функция духовности – это обеспечение гармоничных отношений людей в социуме. Под психологическими отношениями, согласно В. Н. Мясищеву, можно понимать «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» (Мясищев, 2004, с. 7).

В социально-психологическом пространстве отношения проявляются через процессы межличностного взаимодействия, в основе которых лежат объективно переживаемые и в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. Следовательно, основой духовно-нравственных проявлений личности выступает ее этическая направленность, которая отражает характер самореализации человека в его взаимоотношениях с окружающими людьми.

Заслуга привнесения этического начала в поле психологических исследований принадлежит С. Л. Рубинштейну, который одним из первых соединяет этику с психологией. Выделение автором этического начала выступает логическим продолжением его по-

\* Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 09-06-00 721а).

нимания субъекта, который «в своих деяниях, в актах творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них созидается и определяется» (Рубинштейн, 1997, с. 438). Субъект, по своему определению, является существом духовным, стремящимся к самосовершенствованию и достижению определенных идеалов. В этой связи А. В. Брушлинский в монографии «Психология субъекта» особо подчеркивает, что дух, душа, духовное – это не надпсихические образования, а различные качества психического как важнейшие атрибуты субъекта (Брушлинский, 2003, с. 50). С. Л. Рубинштейн пишет: «Этический субъект самоопределяется, и, самоопределяясь, он впервые самоосуществляется в своих деяниях. Но этическое деяние человека предполагает другого человека как другой этический субъект. Потому, что этическое деяние существует только в отношении к человеку как личности, в отношении к вещи есть лишь действие, есть лишь какой-нибудь физический или психический акт, но не деяние. Деяние есть лишь в отношении человека к человеку, и в отношении человека к человеку есть только деяние... И лишь в единстве человечества определяется и осуществляется этический субъект... Вне человечества и до или помимо него не существует человека как нравственной личности» (Рубинштейн, 1997, с. 155–156). Таким образом, этическая составляющая в психологической организации человека как субъекта определяется С. Л. Рубинштейном как способ сосуществования людей, через который осуществляется признание другого как ценности, как субъекта развития и саморазвития, а не как объекта воздействия. Тем самым выделяется точка интеграции предметов этики и психологии – отношение к другому человеку.

Проблематика этического начала в личности, заложенная С. Л. Рубинштейном, находит свое отражение в работах современных исследователей, таких как К. А. Абульханова (Абульханова, 1997), Б. С. Братусь (Братусь, 1997), М. И. Воловикова (Воловикова, 2004), А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко (Журавлев, Купрейченко, 2003), В. В. Знаков (Знаков, 1998), Л. М. Попов (Попов, 2008), В. Д. Шадриков (Шадриков, 2001). Среди них одним из перспективных видится подход, разрабатываемый Л. М. Поповым (Попов, 2008, с. 5–101). Автор рассматривает этическую составляющую как комплексную характеристику, включающую два полюса направленности (в сторону добра или зла) и определяет ее основные структурные компоненты, которые выражаются в общепринятых этических качествах, определяющих взаимоотношения людей друг с другом. Среди этически конструктивных качеств, отражающих вектор добра, выделяются смирение, раскаяние, самовоспитание, гуманность, скромность, великодушие, ответственность, честность и др. Среди этически деструктивных качеств, отражающих вектор

зла, выделяются такие, как коварство, хамство, эгоизм, аморальность, цинизм, зависть, беспринципность и др. Кроме того, автор выводит индекс человечности – интегративный показатель, характеризующий особенности соотношения как позитивных, так и негативных компонентов этического комплекса субъекта. В настоящее время в рамках данного подхода идет активная проработка новой отрасли знания – этической психологии личности.

Одной из центральных категорий этической психологии личности, на наш взгляд, выступает понятие этической культуры. Под этической культурой мы понимаем систему статико-динамических характеристик нравственной детерминации поведения человека как субъекта развития и саморазвития. Статический характер этической составляющей предполагает наличие устойчивой системы этических характеристик, которые определяют направленность поведенческой активности в сторону добродетельных или порочных поступков. Динамический характер этической составляющей обусловлен наличием проблемных зон, которые включают конфликт этических характеристик в ситуациях жизненного выбора субъекта, когда происходит их переоценка и трансформация. Другими словами, под этической культурой подразумеваются нравственные идеалы личности как должное, которые либо реализуются в действительное, либо остаются в возможном (нереализованном). Проработка данной категории предполагает теоретико-экспериментальный анализ, включающий описание и классификацию тех этических характеристик, которые реально существуют, развиваются и дают представление о содержательных границах современной этической культуры.

Концептуальная основа понимания этической культуры базируется на модели психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития (Попов, 2008, с. 24–52), где этическое начало является составляющей детерминантного комплекса, который представлен внешней и внутренней детерминацией. Под термином «детерминация» понимается набор условий, факторов, причин, которые оказывают определенное воздействие на процессы, проходящие внутри и вовне у человека, а также на формирование продуктов когнитивного плана – внешняя и внутренняя детерминация. Внешняя детерминация обусловлена действием внешних причин, побудителей (типы профессий, макро- и микросреды). Внутренняя детерминация отражает действие внутренних причин, которые определяют направленность действий субъекта вовне и создают условия для постоянного самозменения (мотивационно личностная сфера, Я-полисфера). С этой точки зрения, этическая культура рассматривается двояко: как соответствие или несоответствие нормам, сложившимся в определенной

культуре или субкультуре и как соответствие или несоответствие внутренним нормам отдельной личности. Такое понимание этической культуры, во-первых, дает возможность описать разнообразные типы человеческого поведения (агрессивное–неагрессивное, социальное–асоциальное, конструктивное–деструктивное и др.). Во-вторых, такое понимание этической культуры в каждом случае позволяет соотнести поведенческие действия и поступки с общечеловеческими, национальными, религиозными, семейными, субкультурными правилами, нормами, обычаями, традициями, нравами, свойственными другим людям. В-третьих, это дает возможность определять уровень и возможности коррекционной деятельности по движению от порочного поведения к добродетельному.

В содержательном аспекте этическая культура включает систему этических черт, которые отражают особенности отношения к окружающему миру конкретного субъекта через такие категории, как Добро и Зло, которые детерминируют как поведение человека в конкретных ситуациях, так и стратегию жизни в целом. В психологическом понимании Добро и Зло являются органическими элементами установок, мотивов, целей, ценностных ориентаций, представлений и категориальных структур индивидуального сознания. Их наличие характеризует определенный уровень развития личности, ее сознания и самосознания. Они проявляются через отношение к себе и другим людям в поведении личности.

В структурном аспекте этическая культура выступает составляющей психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития. Психологическая организация человека как субъекта развития, саморазвития – это понятие, включающее в себя все то, что принято называть внутренним миром человека, в том числе механизм приведения его в движение (механизм интеллектуально-деятельностного развития, где с термином «интеллектуальное» соотносится все внутреннее, с термином «деятельностное» соотносится все то, что связано с внешними действиями, с преобразованиями вовне). Внутренний мир представляет из себя то, что дано человеку от природы и что отложилось и постоянно откладывается на полюсе субъекта в виде продуктов идеального плана (образов, моделей), имеющих личностно-характерологическую окраску. Это то, что сейчас можно называть душевной организацией человека, его душой. Механизм приводится в движение человеком, который находится в постоянном взаимодействии с миром и самим собой. Он представляет собой сочетание вышеуказанных продуктов и личностных особенностей с процессами познания, воспроизведения (репродукции) и преобразования объектов окружающего мира, детерминированное

внешними и внутренними условиями. Основная процессуальная характеристика в работе данного механизма передается с помощью общенаучного понятия «взаимодействие» (всего того, что соотносится с понятием «процессы» в жизнедеятельности человека и в его обращении к самому себе) и его психологических форм: общение, деятельность, поведение, познание.

Категории добра и зла, являясь ценностями и антиценностями человеческого поведения, выступают в качестве регуляторов взаимоотношений между людьми. Характер же этих взаимоотношений (конструктивные – деструктивные, гармоничные – дисгармоничные) во многом зависит от векторной направленности этической системы обоих субъектов взаимодействия. Однако здесь следует признать, что в различных ситуациях субъект способен к различным поступкам. Например, человек может помочь другу в трудную минуту, однако он также способен обидеть или оскорбить его через определенное время; человек может уступить бабушке место в транспорте, а через несколько минут стать инициатором драки. Т. е. этические категории, безусловно, являются динамическими характеристиками, а не просто застывшими статичными формами. С другой стороны, гипотетически эти категории могут выступать некими абсолютами, как со знаком плюс (абсолютная добродетель, абсолютная честность, абсолютная бескорыстность), так и со знаком минус (абсолютное хамство, абсолютная жестокость, абсолютная агрессивность).

Безусловно, этические характеристики, отражающие антиценности человеческого поведения (зло), представленные в форме абсолютов, определяют деструктивный характер субъекта во взаимоотношениях с другими людьми. Однако и абсолюты этических характеристик, отражающие ценности человеческого поведения (добро), также не могут выступать основой как гармоничного взаимодействия их субъекта с другими, так и конструктивного разрешения возникающих противоречий. Допустим такую парадоксальную ситуацию, когда в нашем обществе появляется абсолютно гуманный, честный, бескорыстный, великодушный и ответственный человек. Несмотря на то что ценностные характеристики его этической структуры по идее должны содействовать взаимоотношениям с окружающими, в реальности они могут принести вред их обладателю. Такой человек просто не сможет адаптироваться в современном мире. Доверяя всем, он будет слишком часто обманываться. Слишком скромничая, он не сможет достичь уровня самореализации, соответствующего его потенциалам. Приходится констатировать, что великодушие в нашем обществе может быть расценено как сигнал к действию – «делай что хочешь»: он все равно простит. Следовательно, степень эффективности приспособления



человека к окружающей его реальности предполагает оптимальное соотношение как этически конструктивных, так и этически деструктивных черт. Не случайно К. А. Абульханова определяет уровень этической зрелости личности не столько следованием нравственным ценностям, сколько способностью гуманно относиться к другому человеку, строить и отстаивать отношения достойные обоих (Абульханова, 1997, с. 56–74). В данном аспекте этическая культура личности дает большие возможности насыщения фактическим материалом содержание этической психологии личности.

Как отмечал Л. С. Выготский (Выготский, 2005), одним из наиболее сензитивных и значимых этапов в развитии этического сознания человека выступает период взросления. Причем молодежь является наиболее подверженной деструктивным переживаниям. Человек в процессе своего взросления проходит определенные стадии социализации, когда социум играет ключевую роль в формировании его личности. Однако при огромном несовершенстве и противоречивости современного общества подросток может интериоризировать мощный отрицательный заряд проблем и пороков этого общества. Противостояние же внутреннего Я и внешних воздействий способно дисгармонизировать личность и вызвать конфликты, причем как внешние, так и внутренние. Они же, в свою очередь, могут привести к тяжелым психологическим последствиям и деструктивному (порочному) поведению – как несогласию с окружающей действительностью. Поэтому анализ этической культуры необходимо, прежде всего, начинать с изучения в среде современных студентов.

В рамках такого исследования первоочередная задача видится в выделении как нравственных идеалов, так и комплекса основных этических понятий (единиц, категорий), реально существующих в этической культуре современных студентов. Эти этические понятия должны быть исследованы в следующих аспектах: в процессах взаимодействия (общение, поведение, деятельность); в продуктах взаимодействия (образы, черты, знания, умения); в условиях взаимодействия (внешняя и внутренняя детерминация, способы и средства, используемые человеком по отношению к себе и другим, способы и средства, используемые по отношению к человеку). Другая, не менее важная задача видится в изучении динамики и тенденций этического развития современных студентов.

## **ЛИТЕРАТУРА**

Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 56–74.

- Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. №5. С. 3–19.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта / Под ред. В. В. Знакова. М.: ИП РАН; Спб.: Алетейя, 2003.
- Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Виготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.
- Журавлев А. Л. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М.: ИП РАН, 2003.
- Знаков В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. 1998. №3. С. 104–115.
- Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. М.: МПСИ, 2004.
- Попов Л. М. Добро и зло в этической психологии личности / Л. М. Попов, О. Ю. Голубева, П. Н. Устин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
- Шадриков В. Д. Происхождение человечности. М.: Логос, 2001.

## **ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ТРАДИЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

*Л. Ф. Щербина (Киев, Украина)*

**В** настоящее время существует множество направлений психологической помощи. На так называемом постсоветском пространстве наибольшее распространение получили «завезенные» методы, разработанные и апробированные за рубежом. Их синтез с восточнославянскими мировоззренческими позициями не всегда гармоничен, что, в свою очередь, ведет к сложностям разного уровня и содержания. Сказываются «особенности почвы»: не все засеваемые семена она принимает с готовностью.

Если отвлечься от технологической составляющей и посмотреть на проблему в самом общем виде, то можно сказать, что в данном контексте возможности выбора вариантов психологической помощи сводятся к двум альтернативным. Первая – использование «завезенных» методов, базирующихся на соответствующей методологии, вторая – обнаружение или создание своей, «сродной» (термин Г. С. Сковороды) методологии.

Можно, конечно, говорить и о третьей возможности: адаптировать созданные за рубежом методы помощи с учетом отечественных

особенностей культуры, мировоззрения, менталитета и т. д. Однако следует заметить, что адаптировать можно отдельные технологии, но не методологию, тесно связанную с философской и/или религиозной традицией, которая «явно или неявно заложена» в основе практически любого из современных подходов психологического консультирования и психотерапии (Бондаренко, 2005, с. 40). Опасность применения технологий помощи без понимания методологических ее основ сегодня не оспаривается в среде профессиональных психологов и психотерапевтов, поэтому не нуждается в дополнительной аргументации.

Очевидно, что одной из первоочередных задач отечественной системы психологической помощи является открытие (создание, обнаружение) отечественной же традиции, которая бы легла в основу новой методологии помощи. При более детальном изучении вопроса обнаруживается, что существует не только отечественная традиция, но и соответствующая ей методология помощи.

А. Ф. Бондаренко провел психосемантическое исследование массива текстов (объемом около миллиона слов) православных богословов и представителей классической русской философии для выявления основных понятий русской психотерапевтической традиции. С помощью контент-анализа были выделены основные понятия этих текстов, объединенные между собой семантическими связями в единый понятийный тезаурус традиции, которую автор называет этическим персонализмом. Эта собственно русская традиция, по мнению исследователя, синтезировала и интегрировала в себе весь ареал восточнославянской византийской социокультурной матрицы общественного сознания.

Результаты этого исследования таковы. Базисными категориями нашей восточнославянской «почвы» являются: разум, мораль, жизнь, любовь, душа и дух, синтезированные в базисных словосочетаниях «умная душа» и «нравственная ценность». Они в единстве и приводят человека к спасению, а человечество – к развитию. А наиболее важными факторами нашей ментальности являются логическая последовательность, ценность познания как деятельности, власти и независимости, безусловная нравственная ценность любви и долг как божественная сущность человека.

Отталкиваясь от этих результатов, можем поставить закономерный вопрос: насколько качественной будет психологическая помощь, оказываемая средствами, пусть понимаемыми и интересными, но не принимаемыми теми, кому она оказывается? Выражаясь метафорически, вопрос можно поставить так: что произрастет, если засеять на почву, сдобренную ценностями безусловной любви и долга, семена в виде, к примеру, идей о приоритетном значении сексуаль-

ности в жизни человека или о необходимости индивидуалистичной по своей природе свободы от всех и всего? В персоналистическом мировоззрении человек как личность действительно свободен, но он свободен выбирать или отвергать и саму свободу во имя чего-то высшего. В нашей ментальности этот выбор всегда взвешен.

Первая русская методология психотерапии была создана А. И. Яроцким. Она полностью отражает «собственно русскую» традицию психотерапевтической помощи. В основе арететерапии А. И. Яроцкого лежит метод вдохновения человека идеей его личного возрождения ради великой цели. Греческое слово «arete» обозначает доблесть, добродетель, стремление к осуществлению высоких идеалов и нравственному совершенствованию. В центре внимания арететерапии стояли высшие проявления духовной жизни: нравственные стороны личности.

А. И. Яроцкий обосновывал положение о важнейшей роли нравственной стороны духовной жизни человека в развитии и течении болезни (Яроцкий, 1908). В этом подходе постулируется, что этические (идеалистические) стороны личности обуславливают не только поведение человека и его жизненный путь, но и особенности протекания физиологических процессов в организме. Поэтому причины болезней, по убеждению А. И. Яроцкого, находятся в глубоких пластах духовной жизни, с чем он и связывал роль предложенного им метода в сохранении и восстановлении здоровья человека.

Логическим продолжением первой русской методологии психотерапии является новое современное направление психотерапии и психологического консультирования «дианализ». Это направление основано на синтетической философии личности и феноменологии смысла А. Ф. Лосева.

В дианализе (автор – В. Ю. Завьялов) «идея личного возрождения» названа «терапевтической идеей». Она «выводится» методами пентадной диалектики из проблемного поля самого клиента и воплощается в новом справляющемся поведении. Пентада абсолютной диалектики А. Ф. Лосева является основным логическим инструментом дианализа (Завьялов, 2003, 2007).

Основной вклад дианализа в отечественную систему психологической помощи можно определить так. Во-первых, в дианализе четко определены постулаты – мировоззренческие позиции, которые лежат в основании метода. Именно они определяют специфику и особенности технологического корпуса этого практического подхода к помощи человеку, выделяют его среди множества других подходов как собственно «свой», «сродный» метод. Во-вторых, предложены принципы помощи. Они экстрагированы из обобщенного опыта

мировой психотерапии и могут быть использованы клиническим психологом или врачом-психотерапевтом. Принципы помощи дают возможность избежать ошибок в определении и постановке целей, анализе процесса и оценке результатов психологической помощи. В-третьих, в дианализе очерчены формы – психотерапевтические стратегии помощи. Они выведены по законам пентадной диалектики. Внутреннее строение каждой из этих стратегий также подчинено принципам пентадной диалектики А. Ф. Лосева.

В дианализе осуществлена интеграция мировых достижений в области психотерапии и психологического консультирования в систему родственных славянской ментальности постулатов помощи.

Автор определяет следующие постулаты помощи: персонализм, символизм и диалектика.

Именно о персонализме как отечественной традиции психологической помощи говорит и украинский психолог А. Ф. Бондаренко (Бондаренко, 2005).

Дианализ опирается на персонализм как учение о личностном бытии человека. Как отмечает сам автор дианализа В. Ю. Завьялов, персонализм – это в большей мере мировоззренческая позиция, чем научное представление о человеке (Завьялов, 2007). Но благодаря такой позиции консультанта или психотерапевта человек мыслится как Целое, которое не распадается на отдельные процессы. Хотя отдельные психические процессы могут исследоваться и пониматься с помощью научных методов.

В контексте христианского персонализма человек в целом, а не как часть чего-то другого (природы, общества и т. п.) всегда является личностью. И как нераздельное целое, личность не подчиняется никаким законам: ни законам природы (им подчиняется индивид), ни законам социума (им подчиняется «социальный индивид», выполняющий социальные роли и правила). Человек как личность свободен от всех законов и зависит только от себя самого. В христианском персонализме абсолютная основа (духовный центр) – это бессмертная личностная основа. Она является одновременно индивидуальным воплощением Абсолютной Личности, которое никогда не может быть постигнуто полностью, хотя и мыслится и переживается человеком. Это «корневой Субъект», который является «центром сборки» разнообразных объектов: мыслей, высказываний значимых людей, их образов, картин памяти о разных событиях и ситуациях, опыта, всего разнообразия «интроектов». Все это переживается как «Я» – объект сознания и мышления.

В онтологическом персонализме А. Ф. Лосева понятие личности понимается как синтез Субъекта и Объекта, причем в этом синтезе

не исчезают ни объективное, ни субъективное в личности. В традиционном же научном подходе в известных теориях личности субъективное «растворяется» в объективном.

Если принять во внимание, что именно христианский персонализм лежит в основе восточнославянской ментальности, становится понятно, почему популярные за рубежом психотерапевтические подходы обнаруживают невысокую эффективность в России, Украине и некоторых других странах Восточной Европы. Если мы помним отечественные традиции помощи человеку, мы защищены как от внутренних (например, идея о необходимости коррекции личности), так и от внешних, чужих искривлений в понимании психологической помощи.

Кроме персонализма, дианализ опирается на учение о символе (символизм) и диалектику (а именно – абсолютную диалектику А. Ф. Лосева).

Символизм объясняет всеединство разнообразных форм выражения личности. Речь идет о том, что в любом поведенческом проявлении, симптоме, реакции личность воплощена полностью, как в капле отражается река. Строго говоря, интерпретировать, понимать консультант или психотерапевт может только символы личности, а не саму личность, которая является тайной.

Абсолютная диалектика (учение о пентаде) А. Ф. Лосева помогает понять логические связи выразительных форм человеческой личности. В пентаде как инструменте «чистого мышления» используются как формально-логические, так и неформально-логические связи. Личность человека нельзя понять и описать, используя только законы формальной логики. Последняя объясняет причинно-следственные связи. Смысловые связи объясняются другой логикой – неформальной.

Вопрос «Почему?» во многих случаях заводит в тупиковую ситуацию консультирования, в то время как вопрос «Зачем?» выводит из смыслового тупика. Ответ на последний вопрос требует «нелинейного» мышления: причинно-следственные связи уступают связям смысловым. Анализируется в большей мере в таком подходе логика переживаний, логика развития событий, логика сюжета судьбы, логика жизни личности. Распознаванию этой логики служат инструменты и формы дианалитической помощи, которые обеспечивают понимание не только «плоскостного» (рационального) измерения жизни личности, но и «сферического» (иррационального) измерения. Понятно, что оба измерения важны. Но сведение понимания личности только к рациональному измерению, безусловно, ошибочно.

Логические же следствия постулатов теории помощи таковы: источник проблем – реальность (а не личность); личность – только

носитель проблемы, которая порождена реальностью; выразителем проблемы является символ (слова, мимические выражения, жесты и т. д.). Именно символ мы можем изучать, познавать, анализировать, символ, но не личность, которая есть тайна. Такое понимание природы человека существенно отличается от принятого в других подходах и, в первую очередь, в психоанализе. В дианалитическом подходе человек мыслится как внутренне неконфликтный, он – не источник конфликтов, а их носитель, так называемые внутренние конфликты являются выражением и отражением конфликтов внешних. В. Ю. Завьялов называет представленную мировоззренческую позицию «нерелигиозный христианский онтологический персонализм».

Проблема, рассмотренная вне контекста «личность–реальность–символ», превращается в культурную ценность. Проблемой она остается только в обозначенном контексте. Консультант может помочь клиенту за счет способности «размысливать» проблему на абстрактном уровне (вне контекста). Понятно, что ему необходимо уметь организовывать собственное мышление и помогать в такой организации клиенту.

Таковы постулаты теории помощи – дианализа. Они логически связаны с исторически сложившимся восточнославянским мировоззрением, его культурными и психологическими константами.

Что касается принципов помощи, то в их выявлении не существует никаких «национальных» ограничений. В мировом опыте психотерапии содержится огромный «багаж» удачных подходов, тактик, решений и т. д. Было бы неразумно отказываться от этого опыта. Однако этот большой багаж для его максимально полного и адекватного использования нуждается в упорядочивании. Система принципов дианализа – декалог – является результатом такого упорядочивания.

Автором дианализа – В. Ю. Завьяловым – было выделено 10 принципов психологической помощи.

- 1 Диада – создание терапевтических отношений между терапевтом и клиентом.
- 2 Диагнозис – познание жизненной ситуации клиента вдвоем, объединенным сознанием, создание терапевтической идеи.
- 3 Диалог – терапевтическое средство персонализации спасительной идеи.
- 4 Дилемма – терапевтическая процедура создания ситуации выбора, где личность клиента проходит своеобразное «крещение», взрослеет.
- 5 Динамика – терапевтическая динамика, реализация идеи, плана выздоровления.

- 6 Диалектика – терапевтическая логика, скрепление текучего бытия в целостную смысловую картину необходимых преобразований, сюжета выздоровления.
- 7 Диверсификация – терапевтический перенос положительного опыта, полученного во время психотерапии, в другие сферы личного бытия клиента.
- 8 Дивергенция – терапевтическое расширение связей с другими людьми.
- 9 Диететика – терапевтическое потребление, здоровое потребительское поведение, рациональное потребление всего, что потребляет человек как личность.
- 10 Диатриба – терапевтическое оправдание и защита здорового образа жизни.

Основным психотехническим приемом в дианализе признается синтез (речь идет о синтезе противоположностей, выявление которых помогает идентифицировать сущность жизненных трудностей клиента). Автор дианализа предлагает пять форм (психотерапевтических стратегий) дианалитической помощи, которые отвечают пяти способам размышления, выделенным А. Ф. Лосевым:

- 1) Интервью – терапия очевидностью (отвечает наивно-натуралистическому мышлению или здравомыслию).
- 2) Дискуссия – терапия определенностью (отвечает феноменологическому, доказательному мышлению).
- 3) Дианалитическая иммагинация – терапия непрерывностью (отвечает мистическому, алогическому мышлению).
- 4) Реорганизация – терапия упорядочением (отвечает диалектическому, практическому мышлению).
- 5) Амплификация – терапия творческим расширением (отвечает мифологическому, символическому, художественно-поэтическому мышлению).

Проблема в дианализе понимается как неразрешенное противоречие. Разрешение проблемы (задачи) происходит за счет нахождения локального синтеза противоположностей.

В терапии очевидностью синтез противоположностей достигается на основе здравомыслия; в терапии определенностью – на основе общего понятия; в терапии непрерывностью – на основе единого образа; в терапии упорядочиванием – на основе общей организации; в терапии творческим расширением – на основе единого сюжета.

Как видим, система психологической помощи «дианализ», опирающаяся на отечественные традиции помощи, содержит набор четко



определенных постулатов, принципов и способов (психотерапевтических стратегий) помощи и, таким образом, включает в себя все необходимые составляющие методологии.

В целом, можем зафиксировать следующие положения:

- отечественная традиция психологической помощи связана с христианскими религиозными позициями и в отношении профессиональной деятельности психолога/психотерапевта может быть названа «нерелигиозный христианский онтологический персонализм»;
- профессиональная деятельность психолога/психотерапевта вне отечественной традиции психологической помощи ограничивает психотерапевтический потенциал помощи, поскольку не учитывает в полной мере духовные, культурные и психологические особенности «получателей» помощи;
- система помощи «дианализ» является вариантом завершенной и целостной методологии, основанной на отечественной традиции психологической помощи.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Бондаренко А. Ф.* Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции в психотерапии // Журнал практикующего психолога. 2005. Вып. 11. С. 39–48.
- Завьялов В. Ю.* Элементарный учебник дианализа. Кировоград: Полиум, 2003.
- Завьялов В. Ю.* Смысл нерукотворный: Методология дианалитической терапии и консультирования. Новосибирск: Издательский дом «Манускрипт», 2007.
- Яроцкий А. И.* Идеализм, как физиологический фактор. Юрьев: Типография К. Маттисена, 1908.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ДОБРЕ И ЗЛЕ

*Л. С. Акоюн (Самара)*

**А**нализ многочисленных сообщений в СМИ по социальной ситуации развития детства в нашей стране обнаруживает ряд проблем в телесном и духовном (нравственном) благополучии детей.

Изменения в нравственном сознании, происходящие во всем мире и в нашей стране, в частности, доказывают, насколько актуальна данная тема. Каким вырастет человек, зависит от того, какие морально-нравственные установки он получил в детстве. Очень важны для развития младшего школьника формы и содержание его общения с окружающими людьми, особенно со взрослыми, которые задают образцы для возможного подражания и, конечно же, выступают первоначальным источником самых разных знаний. С понятиями добра и зла ребенок встречается, будучи еще совсем маленьким. Сюжеты сказок и их персонажи, добрые и злые, оставляют яркий след в душе ребенка, помогая ему ориентироваться в самых различных ситуациях. Безусловно, семейные условия в значительной мере влияют на то, какой человек вырастет из маленького ребенка. Семья, по сути, является первым социальным миром, где закладываются наипервейшие морально-нравственные, духовные качества, в том числе понятия добра и зла. Ребенок не просто принимает общепринятые принципы и нормы, он принимает и переживает их, исходя из той системы нравственных чувств, которые заложила в нем семья. В своих работах С. Л. Рубинштейн писал о том, что всякое чувство как переживание является отражением чего-то значимого для индивида и что в моральных чувствах «нечто объективно общественно значимое» переживается вместе с тем как «лично значимое».

В нашей работе исследовалось представление современных младших школьников о добре и зле. Мы исходили из того, что добро и зло – понятия не только ценностные, но и оценочные, помимо этого

они несут в себе субъективную нагрузку. Установлено, что в период от пяти до двенадцати лет представления ребенка о нравственности меняются от нравственного реализма к нравственному релятивизму (Ж. Пиаже). В нашем случае младшие школьники 8–9 лет определяют понятия добра и зла с позиций нравственного реализма.

Большинство младших школьников связывают представление о добре с положительными взаимоотношениями в семье, прежде всего с родителями. У мальчиков: «Добро – это когда родители не ругают и отпускают гулять», у девочек более разнообразные ответы: «Добро – это когда всем хорошо», «Добро – это когда хорошо учишься и не расстраиваешь взрослых», «Помогаешь взрослым по дому», «Когда помогаешь слабым» и т. д. Как мы видим, различные высказывания о добре имеют общее: все они связаны с человеком, его деятельностью, «в центре моральных чувств – человек» (С. Л. Рубинштейн).

Представления о зле и у мальчиков, и у девочек связаны с плохими людьми, причиняющими это зло: «Зло – это сами люди, которые приносят зло», «Зло – когда причиняют боль». Оно может быть связано с семьей: «Зло – это плохие поступки, которые огорчают родителей», с взаимоотношениями со сверстниками (девочки): «Зло – это когда тебя обижают мальчишки, смеются, толкаются». Обобщенный вывод, который делают младшие школьники: «Зло – это когда просто плохо». Описание доброго и злого человека часто связано с действиями самого человека. Злой человек описывается через отрицательные действия, неприемлемые обществом: «Злой человек дерется, обзывается, портит жизнь другим», «Злой человек делает всем больно, обижает слабых» и т. д. Представления о добром человеке связаны с явлениями альтруизма, сопереживания, стремления быть полезным обществу: «Добрый человек делает все без выгоды», «Добрый человек, кто всех любит и приносит счастье», «Добрый человек тот, на кого хочется быть похожим», «Это тот, который помогает бездомным животным».

Вызывают интерес ответы детей по трансформации доброго человека в злого и наоборот. Подавляющее число детей (49%) считают, что добрый человек может стать злым, «если его всегда ругать и обижать». У девочек мнения разделились: 27% считает, что «добрый человек может быть и злым иногда», другие оппонировали: «Добрый человек всегда будет добрым».

В отношении превращения злого человека в доброго 16% девочек и 25% мальчиков считают, что «Злые люди не меняются», «Злой человек – это злой человек, и его не исправить». Тем не менее, 35% девочек считают, что «Если человек захочет, он обязательно изменится»; у мальчиков соответствующее высказывание: «Может, если ему помогут добрые люди».

Ассоциативное соотнесение понятий добра и зла с цветом показало, что младшие школьники изобразили бы добро в красном, желтом, зеленом, розовом и голубом цвете, и абсолютно все (100%) младшие школьники в изображении зла отдают предпочтение черному цвету.

На вопрос «Что сильнее: добро или зло?» ответы разделились: 64% считают, что «Добро и зло по силе одинаковы», оставшиеся ответили, что «Добро сильнее, и оно всегда побеждает зло». В групповом обсуждении полемика между детьми продолжалась долго и бурно, при этом дети подкрепляли свое мнение примерами из своего небольшого социального опыта.

Изучалась также «телесная составляющая» с помощью ответа на вопрос: «Если представить, что добро и зло живут в нашем теле, то где находится добро и где зло?» Выявлено следующее: единодушным оказалось мнение, что «Добро живет в сердце и душе», а «Зло может жить на языке, когда плохо говоришь или обзываешься».

Как мы видим, представления о добре и зле у младших школьников связаны с понятиями «хорошо» и «плохо», связаны с поведением и отношением к человеку. В перспективе предполагается изучение особенностей представлений младших школьников о добре и зле в зависимости от специфики переживаемых детьми страхов.

## **ПРАЗДНИК КАК СЛОЖНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

*А. М. Борисова (Москва)*

**И**деи гуманистической психологии, основанной на философии экзистенциализма, остаются актуальными и в наше время. Сторонники этого направления признают уникальность бытия отдельного человека, существующего в мире. Человек для них является мыслящим существом, который действует самостоятельно, делает свой выбор, осознает ответственность за свои действия и поступки. Особое значение придается субъективному опыту как основному феномену в изучении и понимании человека.

Наше исследование психологии праздника созвучно с вышеназванными идеями, поскольку опыт переживания, который человек приобретает в ожидании праздника, в процессе подготовки к нему, а также в самом праздновании, имеет совершенно особое значение для его развития как личности. Положительные эмоции, сопровождающие данное переживание являются важными для формирования человека, так как помогают противостоять возникающим трудностям в жизни. Как отмечает И. А. Джидарьян, положительные эмоции характеризуются адаптивной и организующей функциями

в жизнедеятельности человека, а отрицательные, напротив, дезорганизующей. Она также отмечает, что в современном мире с его экстремальностью и высокими рисками возрастает роль позитивных структур и сильных сторон личности, наличие и развитость которых делает ее более жизнеспособной (Джидарьян, 2007). Праздник выступает в данном случае как событие, проживая которое, человек находит в себе резервы, новые возможности для решения насущных задач, и получает тот необходимый заряд сил и энергии, который его поддерживает в будущем.

То, что праздник несет в себе позитивный заряд и что люди ожидают его и готовятся к этому событию, мы уже отмечали в предыдущем исследовании (Воловикова, Тихомирова, Борисова, 2003). Сводится ли праздник к одному лишь переживанию радости и получению временного отдохновения в череде монотонных будней? Нам представляется, что это только одна его сторона, лежащая на поверхности, и потому всем заметная и очевидная. Праздник – это сложный, многоуровневый психологический феномен, включающий в себя не только простое празднование со всеми необходимыми внешними атрибутами, но и более глубинные слои, уходящие корнями в народные традиции, в культуру, в историческую память.

В нашем исследовании респондентам предлагалась анкета М. И. Воловиковой, в которой нужно было назвать ассоциации, возникающие со словом «праздник», и рассказать о празднике, который больше всего запомнился. Исследование проводилось в следующие временные периоды: в 2001 г. выборку составили москвичи старше 50 лет (34 чел.), в 2004 – москвичи старше 49 лет (33 чел.), в 2005 – респонденты разного возраста, от 22 до 73 лет, и разного места проживания, в 2007 – студенты 20–22 лет из Красноярска. Как оказалось, выбор того или иного праздника как наиболее запомнившегося определяется преимущественно возрастом респондентов: для пожилых людей самым значимым был День Победы 1945-го года и Новый год, для молодежи – это день рождения, свой или друзей, а также Новый год.

Все полученные ассоциации можно разделить на несколько групп: перечисление названий праздников (Пасха, Новый год); указание каких-либо эмоций (радость, хорошее настроение); внешние атрибуты праздника (цветы, подарки и т. п.); праздничный стол и названия блюд (торт, шашлыки); цвет (многоцветье) и запахи (весны).

Анализ полученных результатов по описанию запомнившегося праздника позволил выделить несколько категорий, которые являются специфическими для праздника как психосоциального явления, поскольку в основе этих категорий лежит удовлетворение основных потребностей человека:

- праздник дает возможность *почувствовать* положительные эмоции – удовлетворение потребности в позитивном переживании;
- во время праздника мы имеем возможность *поделиться* нашими чувствами с другими людьми – потребность в общении;
- *ожидание* от праздника чего-то неожиданного, *необычного* – потребность в сказке, некоем чуде;
- праздник дает абсолютно *новые переживания* – потребность в познании, как самого себя, так и других людей и окружающего мира;
- в празднике сохранены и передаются *традиции* культуры – потребность в принадлежности к своему народу, социуму.

Важно отметить, что все эти категории представлены в празднике не по отдельности, а все вместе, одновременно, что и определяет его сложность, многослойность.

В ответах наших респондентов выделенные категории выразились следующим образом.

По первой категории: «народ был *по-настоящему* весел», «ощущение нескончаемого счастья», «*душевным подъемом* чувств», «это был *настоящий* праздник – парад, радость людей, общее ликование», «этот день закончился радостью и счастьем – самыми *неподдельными* чувствами», «особо теплой родственной атмосферой», «все женщины были *особенно счастливы*, радостные, улыбочивые», «особенно радостно было поработать на школьном дворе», «веселились как *дети* (хотя самому младшему было за 30)», т. е. также искренне и беззаботно. Во всех случаях прослеживаются нотки эмоционального подъема, радостного возбуждения, которые так характерны для праздника. Та радость, которая присуща празднику, возможно, сродни «радости бытия», которую С. Л. Рубинштейн определял как: «Радость не от этого или другого, а радость вообще – радость от самого факта своего существования» (Рубинштейн, 2003, с. 381); искренняя радость, которая возникает не в результате какого-либо усилия, а произвольно, естественно, сама по себе.

Празднику присущи общность, массовость, когда большое количество людей объединено общей эмоцией, которую испытывает каждый в отдельности, и одновременно с этим, видит и чувствует, что находящиеся рядом с ним люди переживают сходные чувства. Аналогичные данные были получены в исследовании С. В. Тихомировой (Тихомирова, 2008). Возможность выразить кому-либо то, что переполняет тебя и найти сходный отклик в другом, является существенным для каждого: «...друзья пришли *разделить со мной*

мои переживания, радость; каждый чувствовал, что это *праздник не только для меня...*», «много музыки, света, улыбок, общение; говорили на разных языках, но *все понимали друг друга*», «испытали наслаждение от подготовки к празднику и *доставленной радости* детям и коллегам», «надо, чтобы *такие* праздники были у *всех*». Открытость друг другу, настрой на окружающих выражался такими словами: «искреннее отношение друзей и подруг», «необыкновенные чувства – единство, любовь, уважение, дружба», «парад, радость людей, *общее* ликование», «*всеобщей* радостью». Иногда уже само присутствие рядом других людей – родственников, друзей, коллег – является достаточным условием для праздника: «приехали родственники из Хорватии, Волгограда, Краснодара с детьми, внуками... было очень весело, играли, танцевали...», «много гостей, родственники, друзья», «когда все мои родные... соседи (друзья) *были вместе*», «у нас сложилась *отличная компания*», «весело, много родни, приезжали в гости и спали на полу».

Ожидание от праздника чего-то необычного в ассоциациях выразилось как: «ожидание», «сюрпризы», «сказка», «ожидание хороших новостей», «мечта». Люди как будто ждут маленькое чудо, которое вот-вот свершится; им хочется верить в сказку – в нечто доброе, светлое и обязательно со счастливым концом. И как обратная сторона того же явления: если в праздник случается что-то неординарное, то это запоминается навсегда и воспринимается особенно: «собрались совершенно незнакомые мне люди, но через пять минут мне показалось, что я знаю их сто лет», «меня искупали в ванне с шампанским», «весело, торжественно, немного таинственно; почти всю ночь мы провели в сказочно красивом заснеженном лесу», «и все друзья неожиданно, экспромтом появляются у меня», «по дороге нас ждало приключение и приятная неожиданность», «необычностью, тишиной и безмолвием окружающего леса».

Помимо элемента неожиданности, праздник позволяет испытать абсолютно новые переживания, которые и запоминаются сильнее, чем будничные. Можно предположить, что в праздничные дни человек изначально настроен как-то по-особенному, а потому и восприятие его более обостренное, что и определяет силу и яркость воспоминаний: «я впервые была в такой большой и дружной компании и была самой собой», праздник запомнился «моим вдохновением и раскованностью, больше я никогда не была такой», «впервые праздновала Новый год вне дома... с моим будущим мужем», «первый в жизни Новый год, когда нас с подружкой одних, без родителей, выпустили на улицу гулять». В подобных переживаниях, когда «что-то впервые», реальность осознается в ином ракурсе, и осознание этого происходит неожиданно и мгновенно – как своего рода инсайт. Человек через праздник рефлексирует новые впечатления, оценивает, анализи-

рует: «полное ощущение необычности праздника и свободы – слов, действий, природы», праздник запомнился «красотой всех и красотой окружающего мира», «больше я никогда не была такой», «мы были молоды тогда». В последних двух высказываниях отчетливо слышны нотки грусти – проявление двойственности: с одной стороны, человек, вспоминая радостное событие своей жизни, заново переживает его, а с другой стороны, он грустит, сожалея о том, что это уже в прошлом, предполагая, что нечто подобное может больше не повториться.

Подобная двойственность очень ярко прослеживается в воспоминаниях, посвященных Дню Победы 1945 года: огромная радость от вновь обретенной свободы и одновременно с ней не меньшей величины боль и горечь утраты по не вернувшимся с войны. Многие так и называли этот день – «праздник со слезами на глазах». Такую же двойственность переживаний мы встречаем и при воспоминании других праздников и крупных событий советского периода нашей страны – 7 ноября, 1 мая, фестиваль дружбы народов, фестиваль молодежи и студентов, полет Гагарина. Люди называют их как наиболее запомнившийся им праздник, испытывая при этом грусть по прошлому, которое уже стало историей. А для некоторых такая грусть смешивается еще и с чувством разочарования. Так, один из респондентов в своих ассоциациях со словом праздник приводит следующие слова: «злость и досада за произошедшее в России»; и на просьбу описать наиболее запомнившийся праздник, он пишет, что «за последние 15 лет особых впечатлений не было». При этом последней ассоциацией был «оптимизм за будущее» – опять проявление двойственности: с одной стороны, гнев, досада, а с другой – надежда на будущее.

Что касается последней выделенной нами категории – праздник как «носитель» традиций, культуры, истории, памяти нашего народа, она выполняет важную роль в формировании личности. Приобщаясь к традициям своего народа, человек полнее ощущает свою принадлежность к нему, поскольку идентифицирует себя с определенным социумом, что необходимо для его гармоничного существования в окружающем мире. С помощью праздника происходит передача опыта, накопленного всеми предыдущими поколениями, от старших к младшим. Отличительной чертой такой передачи является то, что происходит это ненавязчиво, вплетаясь в обычный ход жизни, так, что человек автоматически оказывается уже включенным в культурно-исторический контекст своей страны. В откликах респондентов, в том числе и молодых людей, мы встречаем упоминания «торжественности», «величия», «гордости за свою страну, за ее потенциал». Таким вот образом, через праздник, формируется чувство патриотизма.

В заключение хотелось бы отметить, что праздник за кажущейся простотой таит в себе глубинные пласты, закладываемые традициями,



культурой, историей. Данное исследование позволило вскрыть эту многослойность и неоднозначность праздника как психологического явления.

### ЛИТЕРАТУРА

- Воловикова М. И., Тихомирова С. В., Борисова А. М. Психология и праздник: Праздник в жизни человека. М.: PerSe, 2003.
- Джидарьян И. А. Представления о будущем как фактор оптимизма/пессимизма личности // Россия в глобализирующемся мире. М.: Наука, 2007. С. 464–467.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Тихомирова С. В. Динамика социальных представлений о празднике у современной российской молодежи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

### ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К НРАВСТВЕННЫМ НОРМАМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*А. С. Герасимова (Белгород)*

**П**роблема духовно-нравственного становления личности, в том числе студенческой молодежи, всегда находилась в центре внимания психолого-педагогической науки. В рамках деятельностного подхода, заложенного в трудах С. Л. Рубинштейна, были сформулированы основные положения, представляющие особую методологическую значимость для решения данной проблемы. В частности, это положения об изучении психики человека через ее проявления в основных видах деятельности и о влиянии на деятельность внешних причин не прямо, а опосредованно, через ее внутренние, психологические условия (цели, мотивы и т. д.) (Рубинштейн, 1976, 1990).\*

Данная статья посвящена описанию результатов эмпирического исследования, проведенного с позиции деятельностного подхода и направленного на выявление уровня сформированности нравственных ценностей студентов вуза. Актуальность исследования обусловлена тем, что существует противоречие, «разрыв» между знанием нравственных норм, которые должны соблюдаться в учебной деятельности и их реализацией в поведении студентов. Кроме того, уровень развития нравственного сознания студентов, как будущих педагогов, влияет на особенности нравственного сознания и поведения учащихся (Позднякова, 2006).

\* Исследование поддержано грантом РГНФ, проект №08-06-00 337а.

В констатирующем эксперименте участвовало 60 человек: 30 студентов 1-го курса и 30 студентов 4-го курса биолого-химического факультета Белгородского государственного университета. Выбор такого контингента испытуемых позволяет, на наш взгляд, судить об особенностях и динамике нравственных ценностей студентов в процессе обучения в вузе.

Рассмотрим подробнее содержание специально разработанного нами опросника «Изучение уровня развития нравственных ценностей студентов вуза» (А. С. Герасимова), который применялся для достижения поставленной цели.

Испытуемым последовательно предъявлялось несколько бланков. В первом бланке содержался перечень нарушений академических норм, которые иногда допускают студенты при выполнении различных видов письменных работ (на зачетах, экзаменах, при написании рефератов, курсовых и дипломных работ): 1) *списывание* – использование любых не разрешенных преподавателем письменных (печатных или рукописных) источников при прохождении контроля знаний; 2) *двойная сдача письменных работ* – представление одного и того же текста в качестве разных письменных работ для прохождения промежуточного контроля знаний; 3) *подлог при выполнении письменных работ* – сдача письменной работы, выполненной другим лицом, в качестве собственной работы в целях прохождения рубежного контроля знаний; 4) *плагиат* – использование в письменной работе чужого текста, без полной ссылки на источник или со ссылками, но когда объем и характер текста ставят под сомнение самостоятельность выполненной работы; 5) *фабрикация* – формирование фиктивных данных или намеренное искажение информации об источниках данных и полученных результатах в целях прохождения рубежного контроля знаний.

Подчеркнем, что перечень нарушений взят из «Положения о применении дисциплинарных взысканий за нарушение академических норм в написании письменных учебных работ в БелГУ», принятого в Белгородском государственном университете в 2008 г.

Затем испытуемых просили распределить эти виды нарушений (их порядковые номера) по четырем зонам: а) эти действия допустимы по собственному усмотрению; б) эти действия допустимы по собственному усмотрению, но в определенных границах; в) эти действия крайне нежелательны, но в исключительных случаях допустимы; г) эти действия категорически недопустимы. Далее студентам предлагалась таблица, где необходимо было указать, сталкивались ли они в своей практике с такими нарушениями, какие эмоции испытывали при этом и поступали ли сами подобным образом.

Обработка и интерпретация полученных данных проводилась следующим образом. Составлялась сводная таблица (отдельно для 1-го и 4-го курсов), где сопоставлялись 3 группы данных: о представлениях студентов по поводу допустимых и недопустимых нарушений академических норм; о характере эмоциональных переживаний, возникающих при виде тех или иных нарушений и особенностях личного поведения в подобной ситуации.

По результатам такого сопоставления выявлялся уровень сформированности нравственных ценностей студентов. Мы выделяли 4 уровня сформированности нравственных ценностей. *Нравственная ценность отсутствует* – если студент считает допустимым нарушение той или иной академической нормы. *Низкий уровень* – если студент, считая нарушение недопустимым, не переживает негативно подобную ситуацию (спокоен или удовлетворен ею) и сам нарушает запрет. В этом случае знание академической нормы имеет для студента исключительно когнитивную ценность, т. е. выполняет функцию распознавания ситуации. *Средний уровень* – если студент, считая нарушение недопустимым, переживает ситуацию как тревожную, но нарушает данный запрет. В таком случае знание академической нормы выполняет уже не только когнитивную, но и оценочную функцию. *Высокий уровень* – если студент, считая нарушение недопустимым, переживает ситуацию как тревожную и не нарушает данный запрет. В данном случае мы говорим о когнитивной, оценочной и регулирующей поведении значимости академической нормы для студента.

Таким образом, с помощью новой диагностической методики удается, на наш взгляд, ответить на вопрос о той психологической роли, которую играют знания академических норм: выполняют ли они только когнитивную, познавательную функцию, либо принимают участие в оценке ситуации (оценочная функция), либо к тому же выполняют функцию регуляции поведения.

Рассмотрим полученные нами данные о характере личного отношения студентов 1 и 4 курсов БХФ БелГУ к нарушению академических норм при написании письменных работ. Результаты представлены в таблице 1.

Из таблицы видно, что личное отношение студентов 1 и 4 курсов к нарушению различных академических норм не является однородным. Выделяются такие академические нормы, относительно которых студенты допускают возможность нарушений в большей степени. К ним относятся списывание, двойная сдача и плагиат.

Так, большинство студентов 1 и 4 курсов (67% и 73% соответственно) считают возможным списывание. Около половины студентов (47% испытуемых и 1-го, и 4-го курсов) допускают двойную сдачу пись-

**Таблица 1**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ 1 И 4 КУРСОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ХАРАКТЕРА  
ИХ ЛИЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАРУШЕНИЮ АКАДЕМИЧЕСКИХ НОРМ  
ПРИ НАПИСАНИИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ (В%)

Характер отношения	Допускают возможность нарушения		Не допускают возможности нарушения	
	1-й курс (30 человек)	4-й курс (30 человек)	1-й курс (30 человек)	4-й курс (30 человек)
1. Списывание	67	73	33	27
2. Двойная сдача	47	47	53	53
3. Подлог	13	21	87	79
4. Плагиат	33	40	67	60
5. Фабрикация	7	21	93	79

менных работ ради получения зачета. Примерно одна треть студентов (33% и 40% соответственно) использовали бы, по их мнению, плагиат для достижения учебных целей. При этом количество студентов 4-го курса, допускающих возможность нарушения академических норм в случае необходимости, несколько больше количества таких же первокурсников.

В то же время есть академические нормы (такие как подлог и фабрикация данных), которые, по мнению студентов, нарушать крайне нежелательно. Действительно, только 13% первокурсников и 21% студентов 4-го курса допускают подлог (использование чужой работы в качестве собственной). И лишь 7% первокурсников считают возможным фабрикации данных. На 4-го курсе таких студентов оказалось 21%. К сожалению, мы вновь наблюдаем большую лояльность к нарушению академических норм у старшекурсников.

Таким образом, по результатам нашего опроса, списывание, двойная сдача работы и плагиат считаются у студентов 1-го и 4-го курсов менее серьезными нарушениями, чем подлог и фабрикация данных. Вероятно, такое отношение согласуется с общепринятым мнением в среде студентов и даже ряда преподавателей. При этом приходится констатировать, что в процессе обучения в вузе и по мере накопления опыта выполнения различных видов письменных работ студенты начинают менее строго относиться к нарушению академических норм.

Обратимся к данным, поясняющим ответ на вопрос о том, каков уровень сформированности нравственных ценностей студентов 1 и 4 курсов. Данные относительно студентов первого курса представлены в таблице 2.

Из таблицы видно, что большинство первокурсников (67%) считают допустимым списывание. Однако из остальных 33% испыты-

**Таблица 2**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ 1-ГО КУРСА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РАЗЛИЧНЫХ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ (в %)

Уровни развития нравственных ценностей	Нравственная ценность отсутствует: ее нарушение считается допустимым	Низкий уровень: академическая норма выполняет только когнитивную функцию распознавания ситуации	Средний уровень: академическая норма выполняет когнитивную и оценочную функции	Высокий уровень: академическая норма выполняет когнитивную, оценочную и регулирующую функции
Виды нарушений академических норм				
1. Списывание	67	27	–	6
2. Двойная сдача	47	–	14	39
3. Подлог	13	7	7	73
4. Плагиат	33	14	–	53
5. Фабрикация	7	14	7	72

емых, которые не допускают этот вид нарушений или допускают в исключительных случаях, всего лишь 6% студентов имеют высокий уровень сформированности нравственной ценности «не списывать», т. е., по их словам, переживают дискомфорт при ее нарушении и не списывают сами. Другими словами, в среде первокурсников отношение к списыванию однозначно позитивное: для подавляющего большинства студентов это действие не является нарушением, что противоречит общественным нормам.

В то же время выделяется группа нарушений академических норм (это подлог и фабрикация), отношение к которым у подавляющего большинства первокурсников однозначно отрицательное, что совпадает с общественными требованиями. Действительно, более 73% студентов 1-го курса, оказавшись свидетелями подлога или фабрикации данных, испытывали тревогу, дискомфорт и, по их словам, никогда не совершали подобных поступков.

Неоднозначным, противоречивым можно назвать отношение, которое сложилось у первокурсников к двойной сдаче работ и плагиату. Позиции разделились. Около половины студентов 1-го курса (47%) считают допустимым двойную сдачу письменных работ, другая половина (53%) не допускает такого нарушения. При этом из этих 53% испытуемых 39% студентов демонстрируют и знание данной академической нормы, и убежденность в ее соблюдении, т. е. высокий уровень сформированности нравственной ценности. Плагиат допускают 33% испытуемых, однако к ним примыкают и 14% студентов с низким уровнем сформированности нравственной ценности, что в сумме

составляет те же 47%. Большая половина первокурсников (53%) реализует в поведении свое намерение «не использовать плагиат», т. е. проявляет высокий уровень сформированности этой нравственной ценности.

Таким образом, выделяются три группы нравственных ценностей учебной деятельности по степени их сформированности у студентов 1-го курса. Наименее сформированной оказалась нравственная норма «не списывать». В наибольшей степени сформированы две нравственные ценности – «не совершать подлог» и «не использовать фабрикацию данных». Неоднозначная, противоречивая ситуация сложилась в отношении двух других нравственных ценностей – «не допускать двойной сдачи работ» и «не прибегать к плагиату» ради прохождения контрольной точки. Примерно половина студентов придерживается этих академических норм, а другая половина их игнорирует.

Рассмотрим теперь уровень развития нравственных ценностей студентов 4-го курса. Эти данные представлены в таблице 3.

**Таблица 3**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ 4-ГО КУРСА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РАЗЛИЧНЫХ НАВЯСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ (в %)

Уровни развития нравственных ценностей	Нравственные ценности отсутствуют	Низкий уровень: академическая норма выполняет когнитивную функцию распознавания ситуации	Средний уровень: академическая норма выполняет когнитивную и оценочную функцию	Высокий уровень: академическая норма выполняет когнитивную, оценочную и регулирующую функцию
Виды нарушений академических норм				
1. Списывание	73	–	14	13
2. Двойная сдача	47	–	–	53
3. Подлог	21	14	–	65
4. Плагиат	40	14	–	46
5. Фабрикация	21	21	7	51

Из таблицы видно, что студенты 4-го курса, так же как и первокурсники, проявляют разный уровень сформированности нравственных ценностей, которых необходимо придерживаться при обучении в вузе. Наименее сформированной оказалась академическая норма «не списывать»: 73% студентов не считают необходимым руководствоваться этой нормой и лишь 13% студентов проявляют высокий уровень сформированности этой нравственной ценности. В наибольшей степени сформирована академическая норма «не совершать подлог»: 35% четверокурсников либо допускают возможность

подлога, либо пренебрегают этим запретом, однако большинство (65% студентов) проявляют высокий уровень сформированности этой нравственной ценности. Промежуточное положение по степени сформированности занимают сразу три нравственные ценности учебной деятельности: «не допускать двойной сдачи работ», «не прибегать к плагиату» и «не использовать фабрикацию данных». Дело в том, что в отношении этой группы ценностей количество студентов с низким и высоким уровнями их сформированности примерно одинаково, т. е. около половины испытуемых демонстрируют лояльность к нарушению этих норм, в то время как другая половина их соблюдает.

Анализ результатов эмпирического исследования отношения студентов к различным нравственным нормам учебной деятельности выявил различия между студентами 1-го и 4-го курсов. Так, старшекурсники чаще допускают нарушения, которые в студенческой среде считаются более «серьезными»: подлог и фабрикацию данных. С позиции деятельностного подхода это объясняется рядом факторов: как внешних, педагогических (к примеру, отсутствием официально утвержденных санкций за нарушения), так и внутренних, психологических (мотивационной ориентацией старшекурсников на получение диплома, внешним локусом контроля и др.).

Проделанное нами эмпирическое исследование особенностей отношения студентов к различным нравственным нормам учебной деятельности представляет собой лишь первый этап разработки проблемы. Полученный в нем теоретический и фактический материал требует, очевидно, дальнейшего развития, уточнения и проверки. Так, в дальнейшем необходимо изучение поставленных нами вопросов с привлечением значительно большей выборки испытуемых, достаточной для строгого статистического анализа полученных данных. Следует также ориентироваться на другие виды нравственных норм учебной деятельности. Кроме того, наше исследование опиралось на применение только «срезовых» методов, на достаточно ограниченные, в сущности, возможности констатирующего опыта. На следующем этапе изучения проблемы предполагается использовать также возможности формирующего эксперимента, расширив с его помощью предмет исследования путем выявления как причин недостаточного уровня сформированности нравственных ценностей, так и конкретных средств его коррекции.

## **ЛИТЕРАТУРА**

*Герасимова А. С.* Мотивация учения в контексте деятельностного подхода: учебное пособие. Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.

Позднякова О. К. Нравственное сознание будущего учителя: анализ состояние с позиций золотого правила нравственности // Вестник ОГУ. 2006, №9. С. 57–65.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Педагогика, 1990.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.

## **ДИНАМИКА НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ СМОЛЕНСКОГО РЕГИОНА)**

*Л. Л. Дикевич (Смоленск)*

**С**овременное состояние российского общества – состояние экономических, политических и социальных кризисов и трансформаций – актуализирует вопросы, обращенные к нравственному сознанию личности, личностному выбору и самоопределению.

С. Л. Рубинштейном было выдвинуто положение о том, что в условиях всеобщей ломки старого уклада для личности существует два пути развития ее нравственности: либо это путь к душевному опустошению, нравственной деградации; либо – к построению новой нравственной жизни на сознательной основе. Поэтому на сегодняшний день важным является вопрос: «Что происходит с нравственным сознанием каждой конкретной личности в современных условиях?» Особенно если речь идет о нравственных представлениях подрастающего поколения, у которого моральные взгляды только складываются и реализуются в поведении и отношениях с другими людьми.

Подход к изучению реального состояния сознания личности в современной психологии рассматривается в русле изучения проблемы менталитета. Изучение проблемы социальных представлений личности ведется в контексте социального мышления личности, в котором выделяют такие процедуры, как проблематизация, интерпретация, категоризация и репрезентация (или представления) (К. А. Абульханова-Славская), и на основе положений теории социальных представлений (С. Московичи, К. А. Абульханова-Славская).

К настоящему времени в психологической науке получены данные о структуре нравственных представлений для респондентов разных групп (М. И. Воловикова, Л. Л. Дикевич); осуществлено кросс-культурное сравнение нравственных представлений русских и якутов (М. И. Воловикова, Н. Д. Елисеева); исследованы представления подростков о любимом герое, представления о «типично русском человеке» (М. И. Воловикова); разработана концепция социальных

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант №07-06-58611 а/Ц.



представлений о нравственном идеале в российском менталитете и прослежена позитивная роль традиций и праздников в сохранении и передаче новым поколениям представлений о нравственных ценностях и идеалах. (М. И. Воловикова, С. В. Тихомирова).

Целью нашего исследования было изучение динамики нравственных представлений подростков и молодежи за последние 10 лет.

В 1996–1998 гг. нами уже были получены данные о структуре и специфичности нравственных представлений отечественных респондентов (подростки и молодежь г. Смоленска и Смоленской области), благодаря чему мы имеем возможность оценить степень преемственности нравственных представлений и их изменения (Воловикова, Гренкова, 1997; Гренкова, 1997, 1998а, 1998б и др.).

Нравственные представления исследовались, опираясь на положения, предложенные Азумой и Кошиваги, Стенбергом, Рати, Н. Л. Смирновой в русле изучения социальных представлений (С. Москвичи, К. А. Абульханова-Славская).

Данный подход включает в себя два этапа. На первом этапе проводится индивидуальное исследование, в котором испытуемых просят в виде свободного рассказа описать порядочного человека. При составлении задания мы исходили из того, что слова «нравственность», «нравственный» для повседневной речи – это «высокий штиль», а широко применимым является понятие «порядочный человек». Затем с помощью контент-анализа ответов составляется бланк с утверждениями, касающимися нравственной личности. На втором этапе эксперимента испытуемого просят вспомнить порядочного человека, известного ему лично и оценить его по каждому из утверждений с помощью 3-балльной шкалы. Указывается пол и возраст описываемого лица, а также пол и возраст опрашиваемого.

Полученные данные обрабатываются с помощью контент-анализа, микросемантического анализа (по А. В. Брушлинскому), факторного анализа.

В первом этапе исследования (2007 г.) приняли участие подростки – школьники, 154 человека, средний возраст 14 лет, и молодежь – студенты, 100 человек, средний возраст 22 года.

В 1996–1998 гг. было обнаружено, что проблема нравственности для подростков оказалась достаточно сложной и болезненной. Затронутая тема нравственности подчас была связана с рефлексией своих собственных поступков, что приводило к оценке самих себя в этом качестве, обнаруживая самые настоящие страдания, угрызения *совести*.

В 2007 г. искренний тон многих ответов свидетельствовал о том, что данная тема является важной для современных подростков и в положительной форме интерес к вопросам нравственности сохранен.

Как показало исследование 1996–1998 гг., подростки испытывали сложности с выбором эталона порядочного человека, наблюдался разрыв связи между поколениями в передаче нравственных представлений. В исследовании 2007 г. было установлено, что передача нравственных представлений осуществляется, в основном, благодаря преемственности поколений: большинство подростков в качестве реальных образцов порядочного человека выбирали: женщину более старшего возраста, а также мужчину более старшего возраста, девочку-сверстницу, мальчика-сверстника. Однако 8% подростков в качестве примера порядочного человека описали самих себя. Это может указывать, с одной стороны, на осознание подростками своих собственных действий, но с другой стороны, вероятно, свидетельствует о потере надежды на существование порядочных людей, а также отражает эгоцентризм мировосприятия современного молодого поколения (Дикевич, Гайворонская, 2007).

Дескрипторы (описания) в порядке убывания количества упоминаний подростками (от 63 до 10% упоминаний) в 1996–1998 гг. и (от 50 до 11% упоминаний) в 2007 г. составили собою в общем виде следующую картину.

«Порядочный человек» – это человек  
(выборка подростков)

1996–1998	2007
умеющий прийти на помощь	помогающий всем в любой ситуации
честный	воспитанный
добрый	без вредных привычек
уважающий других	добрый
вежливый	честный
соблюдающий правила этикета	умный
уступающий место в транспорте	культурный
культурный	неспособный обидеть
умеющий держать слово	отзывчивый
жертвующий личными интересами	вежливый

Контент-анализ протоколов выявил наличие следующих доминирующих тем в описаниях «порядочного человека» в 1996–1998 гг.: «помощь», «доверие», «защита». Также ярко на выборке подростков, особенно мальчиков, прозвучала тема «поступок». Контент-анализ протоколов подростков в 2007 г. показал, что доминирующая тема в описании поступка порядочного человека: «помощь». Кроме этого, важными оказались темы: «уважение личности» – «культура поведения»; «бережное отношение к природе»; «соблюдение закона»; «патриотизм»; «совесть».

Анализ протоколов показал, что главные запечатления нравственных образцов начинаются в семье. Они могут определяться реакцией окружающих на близкого взрослого. Подростки сознательно «примеряют» перечисленные характеристики, стремятся подражать выбранным образцам порядочного человека, подтверждая это конкретными примерами. Таким образом, нравственный образец – это не перечень конкретных черт. С выбором нравственного эталона неразрывно связан поступок человека, т. е. запоминается другое лицо в *нравственном действии*.

Однако нравственные представления современных подростков, как и подростков в 1996–1998 гг., оказались зачастую тесно связаны, а иногда и подменялись представлениями об определенных правилах этикета. Кроме того, для современных подростков нравственные представления во многом приближены к представлениями о здоровом образе жизни («без вредных привычек»; «не употребляющий наркотики»; «некурящий»; «непьющий») и к представлениям об охране окружающей среды.

Дескрипторы (описания) порядочного человека в порядке убывания количества упоминаний (от 46 до 7%) студентами, представили собой следующую картину.

«Порядочный человек» – это человек  
(выборка студентов)

1996–1998	2007
умеющий прийти на помощь добрый честный ему можно доверять умный сдержанный трудолюбивый общительный умеющий держать слово понимающий ситуацию и человека отзывчивый ответственный	поможет в трудную минуту добрый отзывчивый честный ответственный умный не использует нецензурных выражений общительный держит слово умеет выслушать заботливый не сплетничает веселый

Сравнивая полученные в 2007 г. данные с результатами исследования, 1996–1998 гг., можно говорить о сохранности ядра представлений о порядочном человеке (дескрипторы: поможет в трудную минуту, добрый, честный, умный), но также и о некоторых изменениях, в частности снижении социальной значимости таких характеристик, как трудолюбие и сдержанность, и появление в описаниях порядочного человека характеристик, связанных с эмоциональными проявлениями

и общей коммуникативной культурой. Возможно, это обусловлено незрелостью когнитивных оценок современной молодежи и слабой осознанностью данной проблемы.

Нравственные представления современной молодежи сопровождаются, с одной стороны, верой в порядочность других людей – и таких описаний большинство, но наблюдается также и подмена понятий: нравственные характеристики заменяются характеристиками, связанными с соблюдением правил этикета.

Контент-анализ протоколов выявил следующие ведущие темы в описаниях молодежью порядочного человека: «*помощь*» является доминирующей темой в описаниях поступков порядочного человека, их можно охарактеризовать через давно забытое понятие «*милосердие*». Еще одной важной темой стала тема «*доверие*». Эти результаты согласуются с данными, полученными в 1996–1998 гг. и свидетельствуют о преемственности нравственных представлений молодежи.

Кроме того, в нашем исследовании 2007 г. одной из ведущих стала тема «*честность*». Новыми оказались и темы «*справедливости и совести*», «*готовности пойти против общественного мнения, соблюдая свои этические принципы*», а также описания порядочного человека, связанные с патриотизмом и защитой окружающей среды («*служащий Родине*», «*охраняющий природу*»).

Таким образом, можно предположить, что в условиях относительной стабилизации экономической и политической жизни в России в нравственных представлениях современной молодежи намечаются две противоположные тенденции. Одна из них связана с активным осмыслением проблем нравственности и утверждением высокой социальной ценности честности, справедливости и способности следовать голосу своей совести. Другая, вероятно, связана со слабой работой сознания по осмыслению вопросов нравственности.

Во втором этапе исследования (2007–2008 гг.) приняло участие 177 человек – подростки, учащиеся школ г. Смоленска (МОУС № 17, № 32, № 36), средний возраст 13 лет и 134 человека – студенты вузов г. Смоленска, средний возраст 22 года.

В аналогичном исследовании 1996–1999 гг. на основании данных, полученных по выборке подростков, была проведена процедура факторного анализа. После варимакс-вращения выделено 5 значимых факторов, а именно: фактор *решения проблем*, фактор *доверия*, когнитивный фактор, коммуникативный фактор и фактор *социальной поддержки*.

На основании данных, полученных в 2007–2008 гг. по выборке подростков, нами также была проведена процедура факторного анализа. После варимакс-вращения выделено 5 значимых факторов, описывающих представления о порядочном человеке.

Фактор 1 был назван нами фактором *конвенции* (не курит, не употребляет наркотики, доброжелательный, добросовестный, не пьет спиртного), фактор 2 – *коммуникативный* фактор (веселый, общительный, хорошо одевается, красивый, с чувством юмора), фактор 3 – *когнитивный* фактор (эрудированный, начитанный, умный, мудрый, образованный), фактор 4 – фактор *доверия* (не сплетничает, не врет, уважает родителей и пожилых людей, надежный, помогает в трудную минуту, может дать совет), фактор 5 – фактор *гражданской позиции* (любит Родину, защищает Родину, соблюдает правила этикета) (Дикевич, Гайворонская, 2007)

Сравнение результатов исследований 1996–1999 гг. и исследования 2007–2008 гг. позволяет утверждать, что образ порядочного человека в представлениях современных подростков не столь противоречив, как ранее, однако определяется, прежде всего, характеристиками социально одобряемого поведения. Самым весомым в представлениях оказался фактор конвенции. Кроме того, выделившийся коммуникативный фактор, который занял второе место в общей дисперсии исследования 2007–2008 гг., на наш взгляд, указывает на некую подмену собственно этических ценностей на ценности коммуникативного характера. Это может быть как показателем незрелости моральных суждений подростков, обусловленной уровнем их интеллектуального развития, но, с другой стороны, это может свидетельствовать об «оскудении нравов» современного подрастающего поколения. Фактор гражданской позиции, выделенный в исследовании 2007–2008 гг. свидетельствует о приписывании высокой ценности патриотическим качествам, что, вероятно, связано возросшим интересом к патриотическому воспитанию, а также, возможно, с межпоколенческой преемственностью в нравственных представлениях и является отражением архетипической памяти жителей Смоленска, который веками стоял на защите нашей Родины от нашествий с запада.

В аналогичном втором этапе исследования в 1996–1999 гг. приняли участие студенты. На основании полученных данных была проведена процедура факторного анализа, и после варимакс-вращения нами было выделено 6 значимых факторов, задающих пространство представлений о порядочном человеке. Фактор 1 был назван нами *культурно-когнитивным*, фактор 2 – фактор *доверия*, фактор 3 – *коммуникативный*, фактор 4 – фактор *самоконтроля*, фактор 5 – фактор *доброжелательности*, фактор 6 – фактор *социальной поддержки*.

Результаты второго этапа исследования 2007–2008 гг. позволили также выявить 6 значимых факторов. Фактор 1 – *конвенциональный*:

не нарушает закон, соблюдает закон, не врет, не лицемерит, не ворует, скромный; фактор 2 – *ассертивный*: волевой, независимый, смелый, целеустремленный, с чувством собственного достоинства, уверенный в себе, оптимист, веселый, говорящий правду в глаза, общительный; фактор 3 – *культурно-когнитивный*: начитанный, эрудированный, мудрый, умный, образованный, интеллигентный, культурный, рассудительный, соблюдает правила этикета; фактор 4 – *фактор помощи*: не жадный, помогает в трудную минуту, добрый, бескорыстный, щедрый, доброжелательный, отзывчивый, надежный, уважает других людей; фактор 5 – *патриотизм*: любит Родину, защищает Родину, заботится об окружающей среде; фактор 6 – фактор *рациональности*: трудолюбивый, аккуратный, бережливый, образованный, красивый, добросовестный, не сплетничает (Дикевич, Гайворонская, 2008).

Изучение динамики социальных представлений о порядочном человеке в молодежной среде позволяет отметить как изменения нравственных представлений за последние десять лет, так и сохранность их содержательных характеристик.

Полученные в ходе двух исследований эмпирические данные показали, что обыденные представления о порядочном человеке как носителе культурно-когнитивных характеристик остаются стабильными. Следовательно, самыми ценными, значимыми характеристиками порядочного человека являются качества, связанные с культурой отношения к другим людям, культурой, идущей от общей эрудированности, начитанности, образованности, т. е. непосредственно подразумевающей значимые когнитивные категории, которые так четко выражаются в очень точном слове «интеллигентность». Следует также отметить, что в двух исследованиях выявлены фактор «помощи» (2007–2008) и фактор «социальной поддержки» (1996–1999), где нравственные представления молодежи определяются возможностью помочь в трудную минуту, быть отзывчивым и бескорыстным.

К сожалению, фактор «доверия», выявленный в исследовании 1996–1999 гг. оказался несущественным в представлениях о порядочном человеке современной молодежи. Кроме того, последний срез выявил доминирование представлений о порядочном человеке как носителе выраженного правового сознания, где на первый план выходят характеристики, связанные с правовыми аспектами: не нарушает закон, соблюдает закон, не врет, не лицемерит, не ворует, скромный («конвенциональный» фактор). Для сравнения, в исследовании 1996–1999 гг. ни одна из описанных характеристик порядочного человека не была связана с понятиями «закон» и «право»,

что позволило утверждать наличие их изначального разграничения в сознании респондентов. Можно предположить, что для современной молодежи понятия «закона» и «совести» являются рядоположными и переход к этическим принципам, вероятно, осуществляется через усвоение законов и следование им, что согласуется с положениями когнитивной модели моральной социализации в условиях правового общества (Л. Колберг, Дж. Тапп).

Кроме того, для нынешней молодежи порядочность человека раскрывается в большей степени через категорию уверенного поведения личности в обществе, проявления асертивности в различных сферах. Современная молодежь описывает порядочного человека как волевого, независимого, смелого, целеустремленного, с чувством собственного достоинства, уверенного в себе. Вероятно, это в какой-то степени обусловлено переосмыслением ценностей в связи с освоением новых социальных ролей и норм.

Если респонденты исследования 1996–1999 гг. в качестве существенных характеристик порядочного человека выделяли общительность, чувство юмора и т. п. (коммуникативный фактор), то молодежь XXI в. приписывает порядочному человеку характеристики, отражающие положительное отношение к своей Родине, наличие чувства патриотизма и гражданской позиции (фактор «патриотизма»). Выявленные обыденные представления о порядочном человеке дополняются характеристиками, связанными с рациональностью в поведении, практичностью личности в ее жизнедеятельности (фактор «рациональности»).

Сравнивая данные, полученные в 1996–1999 гг. и в 2007–2008 гг., можно сделать вывод о том, что нравственные представления молодежи на сегодняшний день характеризуются целостностью и непротиворечивостью. Содержательно они связаны с представлениями о соблюдении закона, причем как закона юридического, так и нравственного закона, представлениями о независимости суждений и когнитивно-культурных характеристиках личности, а также возможностью оказания бескорыстной помощи и проявлением чувства патриотизма. Выделенные факторы, которые описываются характеристиками, свойственными конкретным личностям, указывают на специфичность динамики нравственных представлений, которая, вероятно, обусловлена не только особенностями когнитивного развития (Ж. Пиаже), но и историческими, культуральными и социально-экономическими событиями, а также особенностями социокультурного окружения, поэтому вопрос о духовно-нравственном становлении подростков и молодежи остается открытым.

## ЛИТЕРАТУРА

- Воловикова М. И., Гренкова Л. Л. Современные представления о порядочном человеке // Российский менталитет / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 93–111.
- Гренкова Л. Л. Представления подростков об образе нравственного человека // Образ в регуляции деятельности / Под ред. О. А. Конопкина, В. И. Моросанова. М.: Изд-во «Российское психологическое общество», 1997. С. 60–62.
- Гренкова Л. Л. Современные представления подростков о порядочной личности // Российская ментальность. Смоленск, 1998а. С. 128–131.
- Гренкова Л. Л. Представления подростков о порядочном человеке // Психология личности: новые исследования / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998б. С. 239–248.
- Дикевич Л. Л., Гайворонская А. А. Обыденные представления подростков о порядочном человеке // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. Ростов-на-Дону. 2007. С. 229
- Дикевич Л. Л., Гайворонская А. А. Современный подросток: нравственные представления // Вестник Военного университета. Сборник научных материалов. Ч. 3. Смоленск: Издательство Военной академии, 2008. С. 131–137.
- Дикевич Л. Л., Осипенко И. М. Социальные представления о порядочном человеке студенческой молодежи // Психологическое обеспечение национальных проектов развития общества: опыт, инновационные технологии, ментальные барьеры: Материалы второго международного конгресса. Москва–Кострома. 2008. С. 102–105.

### **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ ГРУППЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

*А. Н. Еремина (Курск)*

**В** рамках проблемы духовно-нравственного развития человека представляется важным выявление социально-психологических условий формирования нравственных представлений, идеалов, ценностей современных старшеклассников. По мнению ряда исследователей, идеалы молодежи в переломные периоды российской истории существенно меняются (М. И. Воловикова, Н. А. Журавлева, В. Э. Чудновский и др.). После радикальных изменений в нашем обществе постепенно происходит осмысление и усвоение новых типов



отношений, что, несомненно, оказывает влияние на формирование нравственного самоопределения подрастающего поколения. Среди факторов, которые влияют на этот процесс, нужно назвать, во-первых, социально-политические преобразования в нашей стране, во-вторых, развитие информационных технологий, в частности Интернета и, в-третьих, мировой финансово-экономический кризис. Каждая из перечисленных причин значима сама по себе, а в совокупности они образуют мощнейший комплекс воздействия на личность.

Роль общества в формировании морального сознания, а следовательно, и нравственного самоопределения, подчеркивал С. Л. Рубинштейн. Размышляя о сознании человека, С. Л. Рубинштейн отмечал: «Корнями своими оно уходит в общественное бытие личности. Свое психологически реальное выражение оно получает в том, какой внутренний *смысл* приобретает для человека все то, что совершается вокруг него и им самим» (Рубинштейн, 1989, с. 244).

Из исследований отечественных психологов известно, что в юношеском возрасте активно осуществляются различные виды самоопределения личности (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, И. С. Кон, А. В. Петровский, А. С. Чернышев и др.), в том числе и нравственное. При этом под *нравственным самоопределением* понимается процесс ориентации личности в системе нравственных идеалов и ценностей среди людей и социальных групп, являющихся их носителями, а также осознанный процесс поиска, выбора и создания собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей, норм, правил и т. п. (Купрейченко, 2008, с. 14). Т. е. прежде чем нравственные принципы, ценности, нормы, правила и т. п. перейдут во внутренний план личности, они существуют во внешней по отношению к личности действительности, как принадлежащие конкретным людям и социальным общностям.

В формировании нравственности молодого поколения, помимо семьи, участвуют различные образовательные учреждения: общеобразовательные школы, профессиональные лицеи, молодежные центры и др., в которых организуется не только передача знаний, накопленных человечеством, но и усвоение опыта жизнедеятельности в социуме. На формирование нравственности оказывают влияние различные группы, в которые входит личность, молодежная субкультура, а также различные СМИ, включая Интернет. Учесть все факторы влияния в рамках одного исследования достаточно сложно, однако можно выделить наиболее значимые социально-психологические феномены, лежащие в основе проблемы. В связи с этим представляется актуальным исследовать взаимовлияние уровня социально-психологической зрелости учебных групп и нравственного самоопределения старшеклассников.

Наиболее полный анализ понятия «социально-психологическая зрелость» на сегодняшний день выполнен А.Л. Журавлевым. В его работах социально-психологическая зрелость группы понимается как уровень ее развития по тем или иным критериям, различающимся в зависимости от используемой авторами теоретической психологической модели групп. (Журавлев, 2007, с. 51).

В основе нашего исследования лежит параметрическая концепция Л.И. Уманского, А.С. Чернышева, согласно которой высшим уровнем развития группы является коллектив, отличающийся высоким уровнем социально-психологической зрелости и, прежде всего, высоким развитием параметра направленность. Направленность группы – ее важнейшая психологическая подструктура, которая определяет идейную сплоченность группы, интегрирует направленность целей и мотивов деятельности личностей, образующих группу. В групповой направленности прослеживается морально-нравственная эталонность (референтность), когда эталоном для членов группы становятся социально-ценностные ориентации, общепринятые моральные нормы, нравственные установки. Отмечается влияние группы на направленность личности, т.е. группа может активизировать своих членов в морально-нравственном отношении (Уманский, 1980, с. 73). Созвучную мысль мы находим в работах А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко: «В большинстве случаев испытывать состояние полного счастья сможет лишь личность, осознающая, что цели ее жизни не противоречат ценностям значимого для нее социального окружения и большинства людей, т.е. нравственный человек» (Журавлев, Купрейченко, 2007, с. 44). Однако имеется и обратное воздействие, т.е. личность влияет на группу: «Подлинная личность определенностью своего отношения к основным явлениям жизни заставляет и других самоопределиваться» (Рубинштейн, 1989, с. 242). В другой работе, говоря о проявлении влияния группы на личность и влиянии личности на группу, С.Л. Рубинштейн пишет: «Общий принцип детерминизма, согласно которому внешние причины всегда действуют через внутренние условия, так что конечный эффект любого внешнего воздействия всегда зависит не только от внешнего воздействия на тело или явление, но и от внутренних его свойств, применительно к человеку неизбежно приобретает и этический смысл – соотношения определения и самоопределения, свободы и необходимости в человеческом поведении» (Рубинштейн, 1973). Таким образом, актуальность выбранного направления исследования весьма значима.

Мы исходили из положения о взаимосвязи формирования нравственного самоопределения старшеклассников и уровня социально-психологической зрелости учебных групп и особенно состояния

параметра направленность активности группы. Выборку исследования составили учащиеся трех типов образовательных учреждений: общеобразовательных школ, профессиональных лицеев и молодежных центров – всего шестнадцать молодежных групп (девушки и юноши 15–17 лет), общей численностью 387 человек.

Для изучения уровня социально-психологической зрелости групп и включенности индивидов в совместную деятельность группы использовалась методика «Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы школьников» (Л. И. Уманский, А. С. Чернышев, А. Н. Лутошкин). Для изучения нравственного самоопределения личности использовались методики: «Выбор», «Ценностные ориентации» (Е. Б. Фанталова), «Нравственное самоопределение личности» (А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко).

*Результаты исследования.* По уровню социально-психологической зрелости группы разделились на три категории: а) группы-ассоциации; б) группы-кооперации; 3) коллективы. Диффузных групп на данном этапе исследования не обнаружено. Аналогичная картина наблюдается и при анализе нравственного самоопределения старшеклассников. По нравственному самоопределению все респонденты разделились на шесть условных групп (кластеров).

Представители всех кластеров, кроме третьего, считают, что воздаяние за добро и зло существует. Наиболее информированы о происхождении нравственности представители четвертого кластера. Значимость морали для общества признают представители второго и четвертого кластеров, однако респонденты из второго кластера считают нравственность относительной, а респонденты из четвертого кластера – абсолютной. Нравственность как проявление силы личности признают представители четвертого и шестого кластеров, которые согласны с тем, что она является показателем сильной воли человека, его способности противостоять соблазнам и своим слабостям. Для представителей четвертого кластера характерно стремление к внутреннему нравственному контролю, осознанию собственной ответственности за свой нравственный облик и этичность поведения. Обязательность соблюдения нравственных норм признают все респонденты за исключением представителей второго и третьего кластеров. Активность в этическом поведении свойственна представителям четвертого кластера, а взаимность – представителям второго кластера. Эгоцентрическая и группоцентрическая ориентации личности характерны для представителей второго и пятого кластеров, гуманистическая – для четвертого, пятого и шестого кластеров. Мирозидательная ориентация выражена у всех, кроме респондентов из первого и третьего кластеров.

Группы высокого уровня развития (коллективы) на 96% состоят из представителей четвертого, пятого и шестого кластеров. В группах-кооперациях их 69%. Группы ассоциации состоят из тех же кластеров всего на 53,5%. Более тщательное сопоставление групп по уровню их развития и наполненности представителями указанных кластеров выявило между ними статистически значимую корреляцию ( $p < 0,01$ ). Таким образом, представители четвертого, пятого и шестого кластеров являются носителями организованности, направленности активности, положительного психологического климата и других социально-психологических параметров группы.

Кроме того, определилась иерархия групп по критерию нравственной воспитанности. Так, в группах-коллективах около 70% учащихся имеют высокий и достаточно высокий уровень нравственной воспитанности, а в группах-ассоциациях таких около 40%.

Из работ М. И. Воловиковой известно, что «в народной праздничной культуре человек учится радоваться, сопереживать. Он приобщается к духовному опыту состояния мира и единства с другими людьми. На этой основе развивается и крепнет нравственный идеал» (Воловикова, 2005, с. 320). В нашем исследовании по методике М. И. Воловиковой учащимся была предложена анкета открытого типа, вопросы которой касались конкретных впечатлений, связанных с запомнившимся праздником (Воловикова, 2005, с. 259). В соответствии с целями нашего исследования были введены дополнительные вопросы, касающиеся праздников, отмечаемых в классе.

Среди ассоциаций со словом «праздник» у старшеклассников явно преобладают «веселье» и «друзья». Выделяется группа учащихся, которые ассоциируют праздник с дружеской компанией: это «общение с друзьями, родными, когда все собираются вместе и просто отдыхают», «шумная компания, дискотека, песни под гитару, застолье», «веселые мгновенья нашей жизни, когда мы веселимся со своими друзьями», «веселое времяпровождение с друзьями», «пообщаться с друзьями, выпить пива, сходить на дискотеку», «встреча с друзьями, родными и праздничный стол» и т. п.

Среди ярких воспоминаний выделяются праздники, связанные с Днем рожденья и Новым годом. Новый год для старшеклассников – это одновременно и семейный праздник, и дружеский. Например, одной девушке он запомнился тем, что она отмечала его сначала с семьей, а затем с друзьями. Ей было очень приятно всех видеть, дарить подарки, общаться и веселиться. Юноша вспоминает: «К нам пришли гости и мы веселились всю ночь, а потом пошли гулять. Мне было 12 лет».

Многие праздники проходят в течение учебного года. Старшеклассники отмечают 23 февраля, 8-е Марта, Новый год, День учителя,

а также окончание учебного года. В классах более высокого уровня развития наблюдается единство мнений по поводу лучшего праздника. Так, в одном из классов большинству учащихся запомнился Новый год. Накануне праздника они собрались все вместе в школе на дискотеку. Этот праздник им понравился тем, что он «общий и для мальчиков, и для девочек, пришло много людей, было здорово», «все собрались, танцевали и веселились», «было весело и приятно общаться с друзьями», «царила очень хорошая атмосфера», «я поняла, что все ребята в нашем классе самые лучшие».

Многим девочкам запомнилось последнее празднование 8-е Марта тем, что мальчики сделали им «прикольные» подарки и устроили веселые конкурсы. Одной ученице больше всех понравился День учителя тем, что это был День самоуправления. Мальчики вспоминают свои Дни рожденья в кругу одноклассников, которые отличились веселой атмосферой и хорошими поздравленьями, к тому же «в кругу друзей ты не один и ощущаешь свою силу».

Для выявления представлений старшеклассников о Родине им была предложена анкета открытого типа (Воловикова, 2005, с. 245). Представители групп высокого уровня развития на вопрос о главной черте характера русского народа назвали 15 качеств. Из них наибольшее количество упоминаний получили «патриотизм» (31%) и «щедрость» (25%). Двое ребят упомянули «целеустремленность» и «русская душа». По одному человеку назвали «выносливость», «широта души», «открытость», «сплоченность», «добродушие», «отзывчивость», «смелость», «стойкость», «героизм», «искренность», «понимание».

В истории нашей страны большинству учащихся групп высокого уровня развития (62%) запомнились события Великой Отечественной войны, особенно День Победы. Ребят восхищает героизм и сила характера русского народа, одержавшего победу над врагом. Они помнят о многочисленных жертвах этой войны. Ученики пишут: «На этой войне погибло много молодых людей – Героев, в том числе и мои родственники. Я считаю, что этой войной мы доказали силу характера», «ад закончился, народ не отдал свою страну», «очень много людей погибло и пострадало от нее, эта война была очень жестокая», «это событие живет в сердцах у многих, это яркий след в истории страны», «оно запомнилось победой русских над немцами», тем, что «народ никогда не сдавался».

Также среди событий в истории страны, поразивших ребят, были названы Крещение Руси, Куликовская битва и Бородинское сражение. Одному из учащихся запомнился «день распада СССР и образования

России, так как образовалась новая страна с новым политическим устройством».

Из представителей групп низкого уровня развития на вопрос о главной черте характера русского народа затруднились ответить 39% опрошенных. Всего было названо 8 определений, среди которых «честность», «добродушие», «искренность», «гостеприимство», «общность», «логичность», «трудолюбие». Один юноша считает, что русский народ отличается «лентяйством».

Назвать знаменательное событие в истории страны не смогли 33% опрошенных. Двое юношей назвали кризис, который запомнился им сокращением рабочих мест и проблемами с финансами. В восприятии одного старшеклассника значительным событием является «развал Советского Союза».

В целом идет процесс нравственного самоопределения учащихся, который представлен в достаточно выраженной социально-психологической структуре. При этом можно отметить тенденцию к обогащению компонентов нравственного самоопределения, однако наблюдается их неравномерность, разный удельный вес. Вызывает тревогу то, что слабо выражен внутренний самоконтроль, мало осознана значимость морали для общества.

Выше упоминалось о статистически значимой корреляции между групповыми значениями уровня развития группы и составом группы по уровню нравственного самоопределения. С помощью метода линейной корреляции выявлена достоверная связь между индивидуальной оценкой уровня развития группы и нравственным самоопределением старшеклассников ( $p < 0,01$ ).

## ЛИТЕРАТУРА

- Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М., 2005.
- Журавлев А. Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснования понятия // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 2.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М., 2007.
- Купрейченко А. Б. Концептуальные основы изучения нравственного самоопределения личности // Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции. Самара, 2008.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. М., 1989.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. М., 1980.
- Чернышев А. С., Лобков Ю. Л., Сарычев С. В., Скурятин В. И. Социально-одаренные дети: путь к лидерству. Воронеж, 2007.

## САМООЦЕНКА КАК НРАВСТВЕННЫЙ РЕГУЛЯТОР ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В. А. Зобков (Владимир)*

Психическая регуляция деятельности на уровне личности осуществляется психологическим механизмом самосознания. Последнее, по мнению многих психологов, является высшей психологической инстанцией личности. По этому поводу С. Л. Рубинштейн писал: «Проблема психологического изучения личности... завершается раскрытием самосознания личности» (Рубинштейн, 1940, с. 564).

Важнейшей составляющей самосознания является самооценка. С. Л. Рубинштейн, как известно, придавал проблеме самосознания и самооценке исключительно высокую значимость. Самооценка, по мнению С. Л. Рубинштейна, связана с социальным мотивом – стремлением выполнить общественный долг, проявить себя, заслужить признание членов коллектива, общества в целом.

Актуальность изучения проблемы самооценки, согласно точке зрения С. Л. Рубинштейна, состоит в том, что, во-первых, этот нравственно-психологический механизм связан с формированием «одного из ценнейших характерологических свойств человека» (там же, с. 472) – ответственного отношения к делу, и в этом смысле самооценку можно рассматривать как нравственный регулятор поведения и деятельности, и, во-вторых, он является массовидным, проявляющим себя у каждого человека в различных сферах его деятельности. «Успех или неуспех действующего лица может быть понят по-разному – или как чисто личный успех, или как успех определенного общественного дела» (там же, с. 474).

С. Л. Рубинштейн подчеркивал важность формирования такой мотивации деятельности человека, которая характеризуется, в первую очередь, направленностью на «общественный успех» и подчиненностью ей мотивов «личного успеха» (там же). Это пожелание С. Л. Рубинштейна необходимо учитывать в деле воспитания детей и учащейся молодежи в настоящее время, в период активного развития в стране рыночной экономики, в период, когда в обществе ценности «деньги» и «власть» занимают доминирующую позицию, а в мотивационной сфере значительной части конкретных представителей общества доминирует мотив «личного успеха». Следует помнить слова С. Л. Рубинштейна о том, что «там, где оценка становится самостоятельной целью для субъекта, к которой он идет, как бы минуя прямую цель своего действия, там обычно он не достигает ни одной, ни другой» (там же, с. 470).

Исследования показывают, что сензитивным периодом по формированию самооценки является младший школьный возраст и, в частности, период обучения детей в 3–4 классе.

Самооценку мы определяем как системное личностное образование, как внутренний личностный план целостной регуляции действия, поведения, интегрирующего в себе особенности целеполагания (исходный уровень притязаний, взаимосвязь и расхождение («мостик») между реальной (удовлетворяющей) и идеальной целями действий, динамику уровня притязаний в ситуациях «успех» и «неудача»), оценку вероятности достижения цели (степень уверенности – сомнений в ситуации целеполагания, определяемую по 100-процентной самооценочной шкале), оценку достигнутого результата.

Самооценка, как важнейшая составляющая самосознания человека, является также центральным «звеном» в структуре отношение – личность. Изучение самооценки – отношения на уровне действий позволило обнаружить несколько ее разновидностей: адекватная, адекватно высокая, адекватно низкая, заниженная, завышенная, адекватная с тенденцией к завышению, адекватная с тенденцией к занижению, несформированная (неустойчивая), несформированная с тенденцией к завышению, несформированная с тенденцией к занижению. Содержательный аспект самооценки раскрывается через анализ особенностей эмоциональной регуляции – эмоции уверенности – сомнений, соотношенных с целеполаганием и достигнутым результатом. Эффективный и надежный уровень достижений свойственен личности с адекватной и адекватно высокой самооценкой и характеризуется объективностью, осознанностью, активностью, нравственностью.

«Эмоции, – отмечал С. Л. Рубинштейн, – не развиваются сами по себе, они не имеют своей собственной истории; изменяются установки личности, ее отношение к миру, складывающееся в деятельности и отражающееся в сознании, и вместе с ними преобразуются и эмоции» (там же, с. 427).

Самооценка-отношение, как и личность-отношение, формируется и развивается в процессе деятельности и общения, в процессе воспитания. Исследования показывают, что наиболее существенное влияние на формирование и развитие самооценки школьника оказывают виды деятельности и общения, вынесенные за рамки школьного обучения: занятия в музыкальной школе, в спортивных секциях, занятия по интересам в «Доме творчества» и т. п. Участие в таких видах деятельности позволяет ребенку ставить «задачи на смысл», решение которых способствуют гармонизации самооценки, ведут к осознанию



эмоциональных переживаний. Однако заметим, что в настоящее время наблюдается резкое снижение количества содержательных духовно-нравственных бесплатных образовательных и культурно-оздоровительных услуг для детей и подростков, что, конечно, негативно сказывается на становлении личности – отношении ребенка. Можно отметить тот факт, что в современных социально-экономических условиях увеличилось количество детей с деструктивной самооценкой (заниженной, завышенной, несформированной), что является одной из важных причин из деструктивного поведения, социально неадекватного отношения к деятельности, духовно-нравственной незрелости.

## ЛИТЕРАТУРА

*Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Л., 1940.

### **ИМПЛИЦИТНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ АТЕИСТА И ВЕРУЮЩЕГО В ПОСТАТЕИСТИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

*Г. В. Иванченко, Н. В. Кошелева, Е. Н. Осин (Москва)*

**Д**ля современной западной цивилизации характерно как падение интереса к религии среди широких слоев населения, так и интерес к нетрадиционным ее формам. В западных странах снижается посещаемость храмов, но вместе с тем происходит увеличение не только числа людей, причисляющих себя к агностикам или атеистам, но и приверженцев новых религий и культов, а также фундаменталистских версий традиционных религий. В России, где число людей, относящих себя к верующим, за несколько лет начала 1990-х выросло более чем вдвое, атеисты оказались в меньшинстве среди приверженцев традиционных конфессий и нетрадиционных культов. Однако атеисты по-прежнему представляют собой весьма неоднородную группу.

В то же время, если для отнесения человека к верующим существуют более или менее общепринятые системы социологических индикаторов (частота посещения служб и т. д.), то даже определить количество атеистов в мире достаточно сложно: участники опросов могут по-разному понимать термин «атеизм» и различия между атеизмом, нерелигиозными верованиями, нетеистическими религиями и духовными практиками. Помимо этого, в некоторых религиозных странах люди стараются не демонстрировать свои атеистические взгляды с целью избежать дискриминации и преследований. Крите-

рий самоидентификации, как правило, недостаточен: многие, называющие себя атеистами, признают существование «каких-то высших сил», что, впрочем, характерно и для ряда относящих себя к верующим.

В зарубежной психологии некоторое внимание все же уделяется атеизму и различным другим формам внерелигиозного сознания. Одним из основных направлений стало изучение различных форм идентификации в силу чрезвычайной значимости самоидентификации субъекта для предсказания вхождения его в те или иные группы (сети), его отношения к тем или иным практикам и т. д. Помимо привычных нам «атеизма» и «агностицизма», большое распространение получил концепт «apostasy» («отступничество») – ранее религиозный субъект отказывается идентифицироваться со своей конфессией, не переходя, однако, к другой и не заявляя о своем атеизме. Подробно этот феномен был описан Д. Капловитц и Ф. Шерроу в 1977 г. (Caplovitz, Sherrow, 1977).

В эмпирических исследованиях факторов, влияющих на внерелигиозную социализацию индивида (Hunstberger, 1983; Hunstberger, Brown, 1984; Dudley, 1987) выяснилось, что наибольшее влияние оказывают либо интеллектуальная ориентированность подростка (обычно отвергающего тогда семейные традиции религиозности), либо небольшое внимание, уделяемое религии в семье, особенно если мать нерелигиозна. Также была установлена отрицательная связь между уровнем образованности и религиозности, причем во многих странах – США, Канаде, Австралии (Hogan, 1979; Veevers, Cousineau, 1980; Ley, Martin, 1993). О связи между нерелигиозностью и более либеральными социальными и политическими установками писал еще Т. Адорно. В довольно масштабном исследовании Nelson (1988) эта закономерность подтвердилась.

Представляется, что на выбор субъектом мировоззрения влияет не только и не столько «объективная картина» (например, соотношение верующих и атеистов, распределение их в различных поколенческих, субкультурных, профессиональных и т. п. стратах), сколько то, как большинство людей представляет себе «типичного верующего» и «типичного атеиста», с какими личностными качествами в их сознании связываются представления о том, что значит быть верующим или атеистом.

В последние десятилетия популярным направлением психологических исследований стало изучение имплицитных концепций личности и обыденных представлений людей о тех или иных явлениях и свойствах. В основном изучение имплицитных концепций опирается на работы Дж. Брунера и Р. Тагиури, которые ввели это понятие. Существенный вклад внес Дж. Келли и его теория лич-

ностных конструкторов. В социальной психологии основная масса работ представлена в рамках теории социальных репрезентаций С. Московичи. Согласно его подходу, имплицитные концепции личности, которые представлены в виде системы связей между чертами, позволяют человеку на основе информации о наличии определенных черт у партнера по общению быстро выдвигать гипотезы о наличии у него других черт. Можно сказать, что это устойчивое, прижизненно сформировавшееся у человека представление о взаимосвязи внешнего облика, поведения и черт личности людей, на основе которого он судит о людях в условиях недостаточной информации о них.

Из отечественных исследований назовем, прежде всего, изучение представлений об умном человеке Н. Л. Смирновой (Александровой). В представлениях об умном человеке ведущим фактором оказался социальный (аналогично данным на японской выборке). Всего было выявлено 5 факторов: социально-этический фактор, фактор культуры мышления, фактор самоорганизации, фактор социальной компетентности, фактор опытности (Смирнова, 1995, 2002). Повторное исследование, проведенное Н. Л. Александровой в 2004 г., показало, что представления претерпевают «вестернизацию» и на первое место вышел когнитивный фактор, но социально-этический фактор все равно присутствует в представлениях россиян об умном человеке (в американском исследовании данный фактор отсутствует) (Александров, Александрова, 2007). Также можно отметить исследования М. И. Воловиковой и Л. Л. Гренковой современных представлений о порядочном человеке (Воловикова, Гренкова, 1997) и Е. А. Чудиной – представлений об эмоционально зрелой личности (Чудина, 2005).

Собственно имплицитные концепции личности атеиста и верующего человека в российской психологии еще не изучались. Одной из задач нашего исследования было выявление имплицитных концепций личности атеиста и верующего человека современных студентов, а также гендерные особенности этих концепций.

Социальные представления о личности атеиста и верующего изучались нами по схеме, предложенной в работах С. Московичи и Р. Стернберга. На первом этапе необходимо было определить, какие характеристики «убежденного атеиста» и «глубоко верующего человека» наиболее часто встречаются в обыденных представлениях. Студентам различных факультетов ГУ-ВШЭ (г. Москва) предлагалось составить портрет «убежденного атеиста» и «глубоко верующего человека» в той форме, в которой они считают нужным. Всего было опрошено 167 респондентов. Среди их ответов было обнаружено свыше 60 свойств, присущих «атеисту» и «верующему человеку», из которых нами было выбрано по 30 наиболее часто встречающихся.

Среди наиболее часто отмечаемых качеств личности атеиста были названы нигилизм, рационализм, рассудительность, прагматичность. Значимые различия ( $p < 0,05$ ) в оценках девушек и юношей были обнаружены для таких качеств, как реалистичность и агрессивность (в отличие от девушек, юноши отмечали эти качества существенно реже). Среди наиболее часто отмечаемых качеств личности верующего были названы доброта, моральность, неуверенность в себе, способность к пониманию других. В совокупности выбранные признаки отражали черты характера, особенности мотивационной, аффективной и когнитивной сфер личности, степень ее психического здоровья и уровень образованности.

На втором этапе исследования испытуемым (студенты ГУ-ВШЭ, 206 человек, средний возраст – 18,8) было предложено оценить качества (по 30 в каждой анкете) – насколько они присущи «глубоко верующему человеку» и «убежденному атеисту» (по 5-балльной шкале, от 1 – совершенно несвойственно до 5 – безусловно свойственно). Использовалась также анкета «24 добродетели» (Е. Осин, на основе опросника Values-In-Action К. Петерсона и М. Селигмана) Для того чтобы отнести респондента к атеистам, верующим или неопределившимся, использовались вопросы: «Считаете ли Вы, что на определенных этапах эволюции Вселенной не обошлось без божественного (сверхъестественного) вмешательства?» и «Согласны ли Вы с той точкой зрения, что после смерти бытие человека прекращается?» (критерий самоидентификации респондента как атеиста или верующего, на наш взгляд, недостаточен и должен быть дополнен «квалификационными вопросами»).

По анкете «24 добродетели» испытуемым предлагалось оценить каждую из 24 добродетелей: 1) по важности (важность); 2) по наличию/проявлению у себя (я сам); 3) то же самое у верующего (верующий); 4) то же самое у атеиста (атеист). После удаления части невалидных анкет (23,15%) осталось 166.

Наиболее важными для студентов оказались (по убыванию): жизненная энергия, гибкость мышления, любовь, чувство юмора, упорство, доброта, благоразумие, мудрость; наименее важны (по убыванию): креативность, социальный интеллект, любопытство, непредвзятость, лидерство, скромность, причастность общему делу и религиозность. Очевидно, что наиболее важные качества более консистентны и вместе создают портрет, близкий «самоактуализирующейся личности», в то время как большинство качеств, отмеченных как наименее важные, довольно противоречивы: например, скромность и причастность общему делу, с одной стороны, и лидерство, с другой стороны.

Далее, отмечая наличие/отсутствие добродетелей у себя, российские студенты считают, что им достаточно религиозности, скромности и причастности общему делу, но недостает всех остальных добродетелей.

Сравнивая верующего и атеиста, российские студенты считают, что у верующего:

- 1) более развиты: религиозность, надежда, благодарность, способность прощать, скромность, доброта, искренность, причастность общему делу, любовь;
- 2) примерно так же или чуть больше развиты: мудрость, чувство прекрасного, самоконтроль, социальный интеллект;
- 3) менее развиты (по усилению признака): благоразумие, непредвзятость, интерес к учению, жизненная энергия, храбрость, упорство, креативность, любопытство, гибкость мышления, чувство юмора и лидерство.

Представленные ниже данные получены с помощью t-критерия Стьюдента ( $***p < 0,001$ ,  $**p < 0,01$ ,  $*p < 0,05$ ). Гендерные различия в имплицитных концепциях верующего и атеиста проявились в том, что, во-первых, мужчины, по сравнению с женщинами, еще менее склонны приписывать атеисту искренность\*\*, любовь\*\*, любопытство\*, мудрость\*. Во-вторых, мужчины менее склонны приписывать верующему благодарность\* и надежду\*, но более склонны – креативность\*, лидерство\*, храбрость\*\* (по их мнению, последние три качества у верующего слабее развиты, чем у атеиста, но этот разрыв меньше, чем у женщин).

И вкратце остановимся на различиях между теми, кто разделяет либо не разделяет основные положения религиозного мировоззрения. Если человек согласен, что в ходе эволюции не обошлось без божественного вмешательства, то для него более важны благодарность\*, доброта\*\*, искренность\*\*, религиозность\*\*\*, скромность\*\*, способность прощать\*\*, но менее важны гибкость мышления\* и чувство юмора\*; он более склонен приписывать себе религиозность\*\*, он менее склонен приписывать атеисту гибкость мышления\*\*, надежду\*\*\* и чувство прекрасного\*; он более склонен приписывать верующему благоразумие\*\*\*, гибкость мышления\*, интерес к учению\*, любопытство\*, мудрость\*\*, чувство прекрасного\*\* и чувство юмора\*, но менее – причастность общему делу\* и религиозность\*; по его мнению, у верующих более развиты благоразумие\*\*\*, гибкость мышления\*\*\*, любопытство\*, мудрость\*, надежда\*, храбрость\*, чувство прекрасного\*\*\*, чувство юмора\*\*. При этом обе группы считают, что верующим, по сравнению с атеистами, не хватает гибкости мышления, любопытства, храбрости

и чувства юмора, но у людей, положительно отвечающих на этот вопрос, эта разность не столь велика.

Если человек согласен, что со смертью тела прекращается бытие человека, он меньше приписывает себе религиозность<sup>\*\*</sup>; он меньше приписывает верующему благоразумие<sup>\*\*\*</sup>, гибкость мышления\*, любовь\*, самоконтроль\* и чувство прекрасного\*; он сильнее склонен считать, что у атеистов более развиты благоразумие<sup>\*\*</sup> и гибкость мышления<sup>\*\*</sup>.

На наш взгляд, полученные результаты во многом сложнее бытующих стереотипов в отношении верующих и атеистов. При нарастающем понимании и согласии с тем, что выбор религии глубоко личный. Немалое число людей в России, да и не только в России, убеждено в том, что неверующий не может быть нравственным и духовным субъектом. Качества и «добродетели», приписываемые верующему, в отличие от атеиста, в основном касаются моральной сферы, однако не являются чисто когнитивными или сугубо «достиженческими» те ценности, которые приписываются атеистам и кажутся более присущими им, нежели верующим: благоразумие, непредвзятость, интерес к учению, жизненная энергия, храбрость, упорство, креативность, любопытство, гибкость мышления, чувство юмора и лидерство (особо отметим, что среди этих качеств и добродетелей есть наиболее важные для респондентов – жизненная энергия, гибкость мышления, чувство юмора, благоразумие).

В условиях, когда выбор конфессии и даже выбор между внерелигиозными и религиозными убеждениями в целом имеет тенденцию рассматриваться как имманентно заданный, как «предписанный статус» в социологическом смысле (например, «жители России – испокон веков православные»), очевидно с большей вероятностью можно будет встретить атеиста, чей мировоззренческий выбор продуман и взвешен, порой выстрадан, нежели выбор верующего со столь же продуманной позицией.

И перечисленные выше качества, приписываемые респондентами атеисту, подтверждают его возможность рационально выбрать мировоззренческую позицию (непредвзятость, интерес к учению, упорство, креативность, любопытство, гибкость мышления). На наш взгляд, подлинный атеизм есть результат сознательного выбора и утверждения своей мировоззренческой позиции (подробнее см. Иванченко, 2009). Подобно тому, как существует поверхностная и глубокая религиозность, есть разный атеизм.

С социологической точки зрения, распространение поверхностной религиозности выступает как религиозный индифферентизм, вызванный в первую очередь тем, что в индивидуалистическом об-

ществе религия становится частным делом человека, не обладая социально мобилизирующим действием. Поверхностный атеизм также возможен, хотя распространенность этой позиции, безусловно, была выше в советские времена. Хотя язык навязывает образ нехватки, отрицания, отсутствия чего-то в атеизме, однако сознательный выбор атеизма может рассматриваться как позитивный ресурс для совладания с «пределными ситуациями» (принятия смерти, экзистенциального одиночества и т. д.). В имплицитных концепциях личности атеиста наиболее значимыми аспектами атеизма как ресурса для совладания с предельными ситуациями оказались все те же добродетели благоразумия, непредвзятости, интереса к учению, жизненной энергии, храбрости, упорства, креативности, гибкости мышления. Имплицитные концепции личности атеиста (имеющиеся у студенческой молодежи) вполне отражают присущие убежденному атеисту веру в человека, в возможность его нравственного и интеллектуального совершенствования (не ограниченного «первородным грехом» и не нуждающегося в божественном промысле), понимание своей личной ответственности за принимаемые решения и поступки, понимание ценности жизни в силу ее единственности и временной ограниченности. Имплицитные концепции глубоко верующего человека также выявляют ресурсы совладания с предельными ситуациями, но ресурсом в этом случае выступают религиозность, надежда, благодарность, способность прощать, скромность, доброта, искренность, причастность общему делу, любовь, т. е. добродетели, отражающие способность взаимодействовать с людьми и доверяться Богу.

## ЛИТЕРАТУРА

- Александров Ю. И., Александрова Н. Л.* Субъективный опыт и культура. Структура и динамика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 1. С. 3–46.
- Воловикова М. И., Гренкова Л. Л.* Современные представления о порядочном человеке // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 93–111.
- Иванченко Г. В.* Атеизм и религиозный индифферентизм как выбор: к проблеме субъектности // Проблемы психологии субъекта. Сборник научных трудов. М.: ИП РАН, 2009.
- Смирнова Н. Л.* Имплицитные концепции интеллекта: представления об умном человеке в обыденном сознании: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
- Смирнова Н. Л.* Типы социальных представлений об интеллектуальной личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследо-

- ваний. Ч. 3. Социальные представления и мышление личности: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 129–139.
- Чудина Е. А. Представления об эмоционально зрелой личности: структура, содержание, критерии // Психологические исследования личности: Сборник работ молодых ученых / Отв. ред. Е. А. Чудина. М.: ИП РАН, 2005.
- Caplovitz D., Sherrow F. The Religious Drop-Outs: Apostasy Among College Students. Beverly Hills: Sage, 1977.
- Dudley R. L. Alienation from religion in adolescents from Fundamentalist religious homes // Journal for the Scientific Study of Religion. 1987. V. 17. P. 389–398.
- Hogan M. Australian secularists: The disavowal of denominational allegiance // Journal for the Scientific Study of Religion. 1979. 18. P. 390–404.
- Hunsberger B. Apostasy // Review of Religious Research. 1983. 25. P. 21–38.
- Hunsberger B., Brown L. B. Religious socialization, apostasy, and the impact of family background // Journal for the Scientific Study of Religion. 1984. 23. P. 239–251.
- Ley D., Martin R. B. Gentrification as secularization: the status of religious belief in the post-industrial city // Social Compass. 1993. 40. P. 217–283.
- Nelson L. D. Disaffiliation, desacralization, and political values // D. G. Bromley (ed.) Failing from the Faith. Causes and Consequences of Religious Apostasy. Newbury Park: Sage, 1988.
- Veevers J. E., Cousineau D. F. The heathen Canadians: Demographic correlates of non-belief // Pacific Sociological Review. 1980. 23. P. 199–216.

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ 6–11 ЛЕТ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

*Н. Г. Канустина (Сургут)*

**В** Концепции государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в России и защиты их нравственности актуальность разработки данной проблемы определена следующим образом: «Мировой исторический опыт свидетельствует о том, что экономические достижения государства и материальное благосостояние граждан, сами по себе, не гарантируют духовное и нравственное развитие общества». И далее следует предупреждение о том, что наше общество «...вплотную приблизилось к грани, за которой могут последовать необратимые процессы духовно-нравственной и физической деградации, фактического вырождения российского народа». При сохранении имеющихся тенденций в исторически недалекой перспективе Россия столкнется с риском исчезновения (Концепция...). К сожалению, в документе внимание акцентировано



на проявлениях бездуховности и безнравственности и отсутствует целостное видение феномена духовности и нравственности. А ведь в практической психологии давно известна аксиома: отсутствие реально сформулированной позитивной цели является основным препятствием на пути ее достижения. Что может являться основной целью (и одновременно продуктом) процесса духовно-нравственного развития? Существуют разные ответы на данный вопрос. Мы же считаем, что таковым является этическое мировоззрение ребенка.

Этическое мировоззрение – это целостный образ окружающего социального мира, складывающийся и изменяющийся в субъектном опыте детей и составляющий основу их психической жизни, являясь обычно не рефлекслируемым, но при этом опорным фактором. Основанием для такого определения послужила точка зрения С. Л. Рубинштейна, утверждавшего, что этика – это не морализирование извне, а подлинное бытие (жизнь) людей, поэтому она выступает как онтология человеческого бытия (Рубинштейн, 1997, с. 8). Этическое мировоззрение является психологической системой, которая представляет собой неразложимое образование, где каждый из компонентов функционирует и преобразуется только в связи с остальными. Само изменение их связей и каждого компонента внутри системы составляет процесс ее развития. Это самоорганизующаяся система, основными свойствами которой являются открытость, нелинейность, диссипативность. Открытость проявляется в том, что этическое мировоззрение поддерживается в определенном состоянии за счет непрерывного поступления информации извне. Ключевую роль при этом наряду с закономерными и необходимыми играют случайные факторы и флуктуационные процессы. Нелинейность характеризуется тем, что совместные действия некоторых причин приводят к эффектам, которые ничего общего не имеют с результатами их воздействия по отдельности. Диссипативность обнаруживается в неравновесном протекании множества микропроцессов, приобретающее некоторую интегративную результирующую на макроуровне. Она качественно отличается от того, что происходит с каждым отдельным ее микроэлементом. Нельзя изучить закономерности поведения самой системы, изучая только закономерности поведения ее элементов, так как ее свойства во многом задаются извне. В связи с этим, как задача изучения духовно-нравственного развития детей, так и целенаправленное воздействие на этот процесс, должны исходить из экологического подхода. Не стоит уповать на то, что уроки духовности и нравственности в школе позволят резко повысить и то и другое у детей. Ведь это только минимальная часть той информационной среды, в которой они пребывают. А существуют еще СМИ, Интернет, общество сверстников

и т. д. – все это вместе взятое представляет собой сложную взаимодействующую информационную систему, оказывающую сильное влияние на этическое мировоззрение конкретного ребенка.

Этическое мировоззрение призвано выполнять ряд функций. Аксиологическая функция реализуется в формировании представлений о должном, возможном и дозволенном во взаимодействии с другими и собой. Прогностическая функция способствует выстраиванию предположений о других и себе в ситуациях взаимодействия. Функция опережающего отражения обеспечивает возможность предвидеть ход развития взаимодействия в зависимости от предпринятых действий. Агглютинативная способствует созданию целостного образа мира на основе «встраивания» частей воспринятых образов и представлений в уже имеющийся образ и картину мира. Адаптивная способствует вхождению в определенную социальную микросреду. Как уже было отмечено, в структуру этического мировоззрения включается все знание, доступное детям. При этом основная проблема заключается в том, что социальное, которое оно отражает, не является единым. Примирение противоречий, наблюдаемых ребенком в окружающей жизни, и осуществляет этическое мировоззрение. В связи с чем, еще одну его функцию можно обозначить как миссионерскую.

Структуру этического мировоззрения, как образа мира, составляют две основные части: базовая, инвариантная, которая называется также глубинной, и вариативная, отражающая уникальный жизненный опыт субъекта. Глубинная, базисная структура образа мира состоит из трех основных измерений: 1) меры выраженности общечеловеческих ценностей – добра; 2) меры выраженности угрожающей силы – зла; 3) меры выраженности одиночества, безнадежности и слабости – смерти (Столин, Наминач, 1988).

Кроме этого, структуру этического мировоззрения составляют: категориальный строй, включающий этические суждения и этические представления, сформированные на основе социоморальных выводов, субъектный этический опыт, эмоциональное мироощущение, имплицитная этическая теория и этическая картина мира. Данное предположение в своей основе опирается на высказывание С.Л. Рубинштейна о том, что анализ роли внутреннего приводит к уяснению существования различного рода связей. Основа, порождающая другие связи, причина этих связей (структура, т. е. структурные связи) объединяет отдельные элементы, аспекты или стороны в единое целое. Именно структура связи, объединяющая разные стороны в одно единое целое, и является той внутренней связью, которая образует внутреннее условие, опосредствующее суммарный эффект действия внешней причины (Рубинштейн, с. 84).

*Категориальная структура этического мировоззрения* – это совокупность устойчивых связей между множеством его компонент (выраженных представлениями и суждениями), обеспечивающих его целостность и самождественность. В этой структуре базовыми являются категории добра и зла. Традиционно они рассматриваются практически всегда в дихотомии: одно определяется через другое (Ра-зин, 2004). Представление о добре и зле формируется в процессе приобретения субъектного этического опыта и оказывает влияние на переживаемые чувства, а также на процесс взаимодействия с другими.

*Субъектный этический опыт* – это отражение в сознании ребенка результатов и последствий взаимодействия социальных объектов, содержание которого представлено четырьмя взаимосвязанными компонентами: эмоционально чувственным, включающим в себя переживания, эмоции и чувства; аксиологическим, характеризующимся личностными смыслами, представлениями о ценностях; когнитивным, основа которого – знания, представления, и поведенческим. Результат субъектного этического опыта – социоморальный вывод, т. е. предположения о социальных отношениях, о возможном и должествующем во взаимодействии с другими. Отличительной чертой социоморального вывода является его устойчивость, т. е. сравнение реальной ситуации с когда-то сделанным выводом зачастую приводит к стремлению изменить что-то в ситуации или ее субъектах, но не в выводе. Базовый компонент субъектного этического опыта – эмоционально чувственный. Он формируется в процессе переживаний чувств и эмоций ребенком, возникающих в процессе субъективного отражения им событий и явлений окружающего мира. На его основе формируется нетеоретическая форма этического мировоззрения – эмоциональное мироощущение.

*Эмоциональное мироощущение* – это эмоционально-психологическая сторона этического мировоззрения на уровне настроений, чувств, переживаний; это эмоциональная реакция ребенка на окружающую его действительность. Сущность эмоционального мироощущения представляет собой чувственное переживание, основанное на принципах эмоционального восприятия, отношения к нему. Мироощущение выступает как обобщение данных субъектного опыта личности и выражается в реакции ребенка на различные ситуации в его жизни, в его настроении. Это содержание и способ осознания действительности, а также принципы жизни, определяющие характер деятельности. Это своего рода духовная призма, через которую воспринимается и переживается все окружающее.

*Имплицитная этическая теория* (от англ. *implicit* – невыраженное явно) – совокупность неявных представлений субъекта о возможном и должествующем в процессе взаимодействия с другими, основанная

на предположениях о своих переживаниях и состояниях, о состояниях и переживаниях других и прогнозировании ситуации. Она позволяет сформировать целостное представление о механизмах и закономерностях межличностного взаимодействия.

*Картина мира этическая* – единая когнитивная ориентация, которая является невербализованным, имплицитным выражением понимания детьми правил в процессе межличностного взаимодействия. Эта ориентация часто не осознается и может не быть сформулирована вербально, но, тем не менее, будет определять этический выбор в ситуации взаимодействия.

В соответствии с изложенными теоретическими положениями, мы провели изучение представлений современных младших школьников о добре и зле как базовых измерениях глубинной структуры этического мировоззрения. С этой целью были использованы беседа, ассоциативный метод, проективное рисование, метод определения понятий. В исследовании приняло участие 509 детей младшего школьного возраста.

Испытуемые предложили всего 1031 ассоциацию со словом «добро» и 1045 со словом «зло» ( $m = 2,02$  и  $m = 2,05$  соответственно). Разница между показателями статистически значимой не является.

Факторный анализ показал, что в ядре представлений младших школьников о добре выделяется три фактора. Первый составили: делать доброе, доброе, счастье, радость, зло. Второй – хорошо, мама, солнце. Третий – помогать.

В первую зону или ядро представлений о «зле» вошли: обижать, делать плохое, бить (бьют), плохой, ругать, драться, грустно, злые. Вторую зону составили: война, боль, не помогает, убийство, воровство, добро, ссоры, неприятность. В периферическую систему – плохая оценка, не любит, черный, толкать. Сравнение ядерных и периферических компонентов позволяет увидеть, что если «зло» относится к периферийным элементам представления о добре, то «добро» не встречается ни как ядерный, ни как периферийный компонент. Факторный анализ ассоциаций со словом «зло» позволил выделить в ядре три фактора. Первый составили элементы: обижать, плохое, делать плохое. Второй – бьют, ругать, злые, драться. Третий – грустно. Эмоционально оно ассоциируется с грустью, печалью, слезами, страхом и ужасом.

У перво- и второклассников количество ассоциаций со «злом» и «добром» является одинаковым. По частотности ассоциаций к слову «добро» преобладает его антоним – зло. Затем идут дружить (дружба), добрый человек, мама, доброта, радость, помогать. Выделение смысловых гнезд показало, что на первое место выходят чувства и отношения. Первоклассники видят добро в переживаемом чувстве радости, счастья, веселья. В отношениях между людьми, по мнению

учащихся первого года обучения, его олицетворяют дружба, любовь и благодарность. По-прежнему важными являются проявления в поведении: помогать, заботиться, вместе играть, учиться. Начинают выделяться природные явления, ассоциирующиеся с добром – теплый день и свет. У второклассников появляются слова-реакции, связанные со школой: школа, пятерки, учиться.

По частотности на слово-стимул «зло» преобладают глаголы – «драться» и «обзывать», затем следуют – «ругают», «злоба» и «добро». На первом месте оказывается смысловое гнездо «поступки»: злиться, говорить нехорошие слова, ругаться, обзывать. На втором – чувства: злоба, печаль, плохо, одиночество, боль. На третьем – отношения и черты человека: все время ругают, не любит кушать, не дружит, бессердечный, обидчивый, злобный. И вновь слова-реакции, связанные со школой: «двойка» и «портфель».

«Добро» в представлении отвечающих «когда делают добрые дела», «всем помогаешь», «всех защищаешь», «когда не выдаешь», «когда всем уступаешь». Существуют различия в ответах девочек и мальчиков. Для первых «добро» связано, прежде всего, с помощью («это когда человек хочет помочь в беде», «это когда помогают»), для вторых – с отсутствием внешних конфликтов («это когда никто не дерется», «никого не обижают»). Некоторые первоклассники включили «добро» в дихотомию: «добро, это когда нет зла». Ответов, связанных только с эмоциональной оценкой предьявленной категории, не наблюдалось. В толковании «зла» можно выделить три группы ответов. Первая, наиболее многочисленная, связана с действием – «это бьют», «когда убивают», «когда человек делает что-нибудь плохое», «когда все дерутся». Вторая связана с характеристикой другого («это злой человек») или самого себя («это я, когда плохой»). Третья представляет только эмоциональную оценку явления: «это плохо».

В рисунках второклассников и по теме «Добро» и по теме «Зло» преобладает сюжетное рисование и портрет. Сюжеты связаны с окончанием войны, развлечениями в кругу семьи («мы с мамой и папой играем в волейбол») – это «Добро». Или разрушением («Кто-нибудь ломает деревья, срывает цветы») и насилием («мальчики забрали телефон у девочки») – это «Зло». Портреты в последнем – дракона, черной совы, ведьмы.

Добрыми второклассники называют Буратино, Золушку, Шрека, Гарри Поттера, злыми – ведьм из различных сказок, Кощея и Шредера. Объяснением при выборе первых служит то, что они помогают всем, всех спасают и защищают, при выборе вторых – «они убивают», «всех едят» и «держат в плену». Немаловажным по-прежнему оказывается для добрых и злых героев и внешняя привлекательность («Она красивая, добрая») или непривлекательность («Он страшный»).

«Зло» второклассниками толкуется с точки зрения причинения вреда: «делают плохое», «обижают маленьких», «отобрали мяч», т. е. сохраняется отмеченная в более ранние возрастные периоды, связь с конкретным действием. Сохраняется связь и с плохим (злым) человеком, и исчезают ответы, связанные только с эмоциональной оценкой данной категории. Второклассники связывают данную категорию, прежде всего, с помощью другому человеку. Появляются ответы типа: «это когда человек умеет воспринимать чужую боль» и «это богатство».

Количество ассоциаций у четверо- и третьеклассников и с тем и с другим словом-стимулом одинаковое. По частотности ассоциаций «добро» для третьеклассников – это «помощь», «вежливость», «никого не обижать», «уступить место», «делать хорошее», «добрый человек», а «зло» – «дерутся», «обидеть», «незащищенность», «несчастье», «когда бьют человека», «забирают что-то», «делать плохое».

Смысловые гнезда ассоциации «добро» показывают, что для третьеклассников, так же как и для второклассников, добро отражается, прежде всего, в поступках. Именно это смысловое гнездо по количеству ассоциаций выходит на первое место. Это – «говорить правду», «не ругаться со всеми», «уступить место», «пропускать девочек вперед», «защищать кого-то». Второе место у смыслового гнезда «Люди и черты человека»: «бабушка», «маленькая сестренка», «старший брат», «доброта», «вежливость», «равнодушие». Далее – отношения: «хорошее отношение», «дружба». Единичны случаи названий животных («лисенок», «собака») и еды («большой торт»).

«Зло» для третьеклассников чаще всего связано с дракой (побоями), незащищенностью, ситуацией обиды. Преобладающим оказывается смысловое гнездо «поступки»: «когда говоришь неправду», «оскорбляют», «причиняют боль», «вредничаешь», «не отпускают гулять», «когда бьют человека», «не помогли друг другу», «месть» и т. п. Затем – «люди»: «злой человек (злые люди)», «грубые люди». В отличие от ассоциаций шести- и восьмилеток в этом гнезде появляются родственники: «мама», «папа», «дедушка».

В задании «Рисунки» преобладают сюжетные: это чаще всего ситуации спасения кого-либо автором рисунка и оказания помощи (для добра), разрушения и драки (для зла). Сохраняется небольшое количество пейзажей: «солнышко светит и природа» (добро), «плохая погода с молнией и громом» (зло).

В задании назвать доброго или злого героя, в отличие от предыдущих возрастов, начинают четко проследиваться гендерные различия. Общим для доброго героя является объяснение «никого не обижает», «помогает», «спасает». Для девочек характерным становится упоминание «красивая», для мальчиков – «сильный». Добрыми третье- и четве-

рокласники называют Буратино, Золушку, Мальвину, Гарри Поттера, Человека-паука, Шрека, Чебурашку, кота Леопольда. Злыми – Шредера из «Черепашек Ниндзя», Кощея Бессмертного, Тугарин Змея, Волка. Комментарии, по сравнению с предыдущими возрастными периодами, меняются: кроме убийства, младшие школьники называют «обманывает», «ворует», «портит». Дети 9–11 лет интуитивно приходят к тому, что прощение является необходимым атрибутом добра. Однако вербализовать переживаемое им оказывается сложно. К подобному выводу приводит анализ объяснений, почему герой добрый: «Мачеха всегда обижала, а она все равно не сердилась и оставалась доброй», «Они ни на кого не обижаются», «Он не обижается на мышей, которые ему зло делают» и т. п.

Таким образом, добро и зло предстают перед детьми младшего школьного возраста через действие, в поступках или оказываются ассоциированными с определенными людьми. Другими словами, в этическом мировоззрении сначала формируется образ физического зла, к концу данного возраста появляется представление о моральном зле. В начале возрастного периода наблюдается слитость эстетического и этического: красивый герой не может быть злым, а злой – красивым.

Проведенное исследование позволило очертить круг психологических явлений, требующих изучения.

## **ЛИТЕРАТУРА**

Концепция государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в России и защиты их нравственности [Эл. ресурс] // <http://spravda.ru>.

Разин А. В. Этика. М., 2004.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.

Столин В. В. Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления / В. В. Столин, А. П. Наминач // Вопросы психологии. 1988. №4. С. 34–46.

## **ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК ПЕРВОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*С. А. Козлов, О. В. Сулимина (Тверь)*

**Н**а базе лаборатории социально-психологических исследований психологической службой факультета психологии ТФ МГЭИ проведено комплексное исследование психологических особенностей

студентов, а именно: социотипов личности, ценностных, смысло-жизненных ориентаций, мотивации обучения в вузе, общего уровня умственных способностей студентов.

В данной статье мы представим промежуточные результаты исследования, которое особенно актуально в свете утверждающей себя гуманитарной парадигмы, отличающейся от технократической, прежде всего, по целям развития личности и индивидуальности человека в образовательном пространстве, а также в русле гуманизации образования. Гуманизация образования способствует личностному самоопределению, тому, что человек, приобретая профессию, решает для себя «задачу на смысл», отвечает на вопросы: «Кем быть? Каким быть? Ради чего жить?». Современность востребовала человека не только знающего, но и поступающего со своим знанием и убеждением, сначала размышляющего над тем, что принесет людям результат его работы, а затем добывающегося результата, но не наоборот.

Практическая значимость исследования направлена на совершенствование деятельности преподавателей в вузах в аспекте развития личности студента через индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания, учитывающий особенности личности студента. В исследовании принимали участие 137 человек: юноши и девушки в возрасте от 17 до 23 лет. Из них 45 студентов факультета психологии, 45 – юридического факультета, 47 – факультета экономики и управления.

В рамках психометрического подхода к изучению типа личности использован тест-опросник Д. Кейрси (см. Овчинников, Владимирова, Павлова, 2003), который, основываясь на типологии К. Г. Юнга, выделил крупные и емкие категории – четыре социотипа, присвоив им греческие имена: «Аполлон», «Дионисий», «Эпиметей» и «Прометей». Тип личности является целостным образованием, врожденной психической структурой, определяющей особенности социальной перцепции. Обращение к проблемам типологии личности обусловлено потребностью прогнозировать ее поведение и развитие, необходимостью разработки наиболее оптимальных вариантов ее развития и индивидуализации обучения и воспитания.

Ценностные ориентации – это система, определяющая содержательную сторону направленности личности, – служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности. Выявление ценностных ориентаций проводилось с помощью опросника терминальных ценностей И. Г. Сенина (Сенин, 1992).

Смысло-жизненные ориентации – один из наиболее влиятельных компонентов интегральной индивидуальности, формирующих социогенез личности. Осмысленность жизни является необходи-



мым и достаточным условием развития гармоничной, непрерывно и творчески развивающейся личности, она есть залог духовного равновесия, душевного благополучия. Смысложизненные ориентации играют важную роль в направлении, ориентации и регулировании отношений людей и общества. Смысловая реальность исследовалась с помощью «Теста смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2006).

Интегральный показатель общих умственных способностей определяется с помощью «Краткого отборочного теста» В. Н. Бузина (см. Тарабкина, 1998).

Мотивация определяется как динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, обуславливающий его направленность, организованность, активность, устойчивость. Она играет важную роль в становлении внутреннего единства, целостности всех сторон личности, дает импульсы дальнейшему личностному и профессиональному росту. Мотивация обучения в вузе исследовалась с помощью методики И. И. Ильиной (Практикум..., 2005).

По данным исследования оказалось, что 55% студентов исследуемой выборки принадлежат к социотипу «Эпиметей», отличающегося следующими особенностями: воспринимают информацию на основе непосредственного чувственного опыта, т. е. воспринимают факты и детали. В жизнедеятельности используют поведенческие модели, основанные на суждениях. Взаимодействие с внешним миром строят путем принятия четких решений и планирования. К социотипу «Аполлон» принадлежат 36% студентов. Данный социотип отличается следующими особенностями: воспринимают информации с помощью интуиции, быстро ее интегрируют, доверяют «глубинному голосу». Принимают решения с помощью целостной оценки ситуации, полагаясь на собственное эмоциональное восприятие. К социотипу «Дионисий», отличающемуся следующими особенностями: воспринимают информацию на основе собственных органов чувств, в жизнедеятельности используют поведенческие модели, основанные на восприятии, приспособляясь к текущей ситуации гибко и спонтанно, принадлежат 10% студентов от общей выборки. К социотипу «Прометей» относятся 2% студентов. «Прометей» характеризуются следующими особенностями: воспринимают информацию с помощью интуиции. Принимают решения путем объективного логического анализа, стараясь дистанцироваться от ситуации и взвесить все «за» и «против».

Выборку студентов-психологов отличает от выборок студентов других факультетов преобладание социотипа «Аполлон», что свидетельствует об адекватном выборе специальности студентами. Из-

вестно, что среди практикующих психологов, психиатров, психотерапевтов значительное большинство представляют собой «Аполлоны». Данный тип личности способен находить путь к сердцам людей с простотой, которой не в состоянии достичь другие социотипы.

Выборку студентов-менеджеров достаточно равномерно представлена социотипами «Аполлон» и «Эпиметей». Представители данных социотипов успешно могут работать по специальности «менеджер». Выборку студентов-юристов отличает от выборок студентов других факультетов преобладание социотипа «Эпиметей», что также свидетельствует об адекватном выборе специальности студентами. Данный социотип обладает высокоразвитым чувством долга и чувством ответственности, что отличает его от других социотипов. Представители данного типа склонны поддерживать иерархические отношения в системе, где им приходится жить и работать, можно сказать, что они созданы для нужд социальных структур. Эти качества весьма ценны для профессии юриста.

Следует отметить достаточную сформированность и определенность ценностных ориентаций у студентов, обучающихся на всех факультетах института. Выявлены некоторые особенности. У студентов-психологов выявлен баланс между духовными и материальными ценностями. Для данной выборки представляет высокую ценность их собственная индивидуальность, стремление к независимости от других людей. Наименее ценным является их собственный престиж в группе, для них менее важно признание, уважение и одобрение со стороны других людей. Мы можем сказать, что специфика обучения на факультете психологии способствует формированию некоторых личностных особенностей, таких как стремление к развитию своего потенциала, самосовершенствование, отстаивание своих собственных взглядов и убеждений, защита собственной неповторимости и независимости, стремление получать моральное удовлетворение от деятельности, а не только материальное вознаграждение.

У студентов-менеджеров и студентов-юристов ярко выражено стремление к конкретным достижениям и высокому материальному положению, но они менее стремятся к сохранению собственной индивидуальности. По сравнению с представителями других факультетов для них важно признание и уважение со стороны других людей, т. е. собственный престиж. В сравнении со студентами других факультетов они менее ценят творческий подход к жизни, слабее выражено стремление к реализации своих творческих возможностей.

По результатам исследования выявлено, что у студентов-юристов по таким качествам, как стремление к развитию своего потенциала, самосовершенствование, отстаивание своих собственных взглядов

и убеждений, защита собственной неповторимости и независимости, стремление получать моральное удовлетворение от деятельности, показатели несколько ниже, нежели у студентов других факультетов. Возможно, это связано с большой численностью групп, где преподавателям сложно реализовать индивидуальный подход.

По данным исследования смысложизненных ориентаций, выявлено следующее: студенты ищут смысл своей жизни в основном в ее насыщенности и результативности (или удовлетворенности самореализацией), воспринимают сам процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, что говорит о высоком интересе к жизни. Это наиболее свойственно студентам юридического факультета и факультета экономики и управления.

Большинство студентов стремятся получить в своей жизни определенные результаты и самореализоваться, но, как именно это сделать, они представляют недостаточно ясно – слабо выражены целеполагание, наличие призвания и четких намерений в жизни. Это особенно ярко проявляется у студентов-психологов.

В целом студенты к своей жизни подходят достаточно осмысленно, но убеждены в том, что жизнь недостаточно подвластна их собственному сознательному контролю, от личного свободного выбора мало что зависит и сама свобода выбора для многих иллюзорна.

Диагностика мотивации обучения в вузе показала следующее. В процессе обучения и образования студенты-психологи и студенты-менеджеры наиболее мотивированы на получение знаний, а затем уже на получение диплома и овладение профессией. Для студентов юридического факультета движущим мотивом является получение диплома, а затем получение знаний и овладения профессией. В целом наиболее мотивированными на обучение в вузе оказались психологи, а наименее мотивированными – юристы. У всех студентов слабо выражено стремление к овладению практическими умениями и навыками по своей выбранной специальности. Они более мотивированы на получение знаний, которые могут пригодиться в профессиональной деятельности, и диплома, дающего им право на эту деятельность.

По результатам диагностики с помощью теста В. Н. Бузина, студенты показали средний уровень общих умственных способностей, что говорит о достаточной основе и возможности к усвоению и овладению разными видами знаний и умений, которые человек реализует во многих видах деятельности, но при этом разброс первичных данных по выборке очень широкий (от 12 до 27 баллов).

Таким образом, нами представлены промежуточные результаты комплексного исследования личностных особенностей и умственных способностей студентов Тверского филиала МГЭИ.

Исходя из практической значимости исследования – совершенствования деятельности преподавателей в вузах в аспекте развития личности студента через реализацию индивидуального подхода – нами разработаны практические рекомендации, которые, на наш взгляд, могут использоваться в организации учебного процесса:

- 1 Проводить диагностику личностных качеств абитуриентов при поступлении в институт.
- 2 Комплектование учебных групп осуществлять с учетом типологии личности.
- 3 Обучение и воспитание осуществлять с учетом типов личности, ведущего вида перцепции:
  - для студентов, принадлежащих к социотипу «Аполлон», в процесс обучения следует внести эмоциональную окраску содержания предмета изучения, рекомендована работа в малых группах. Преподавателю необходимо тонко походить к оценке знаний студента, так как «Аполлоны» считают ее оценкой своих личных качеств;
  - тем, кто принадлежит к типу «Дионисий», необходимо дать возможность изменять темп усвоения знаний, манипулировать предметом изучения и придумывать оригинальный ход решений. Предпочтительно использовать наглядный метод обучения и занятия в форме деловой игры. Следует учитывать, что «Дионисии» не видят необходимости в наставнике и к оценке своих знаний менее равнодушны;
  - для социотипа «Эпиметей» рекомендовано применять четкие инструкции, структурированный материал. При оценке знаний надо иметь в виду, что «Эпиметеи» предпочитают точную оценку результатов своего труда и считают ее свидетельством собственных знаний;
  - для социотипа «Прометей» рекомендовано при обучении применять логические схемы, давать возможность самообучения, при подаче учебного материала избегать повторов и дискуссий. При оценке знаний учитывать, что представители данного социотипа принимают ее к сведению, но в душе уже давно себя оценили.
- 4 В рамках факультативных занятий проводить со студентами:
  - тренинги и семинары по повышению приоритета духовных ценностей;
  - тренинги по постановке жизненных целей и отслеживанию результатов;
  - тренинги личностного роста.

Представляет дальнейший научный интерес продолжение лонгитюдного исследования данной проблемы:

- проведение систематической ежегодной диагностики личностных качеств студентов;
- увеличение объема выборки;
- увеличение количества используемых для диагностики методик, в том числе использование тестов на изучение самоактуализации, творческих способностей и более подробное исследование структуры интеллекта студентов;
- проведение анализа различий и корреляционного анализа в пределах выборок по факультетам, а также в пределах определенных социотипов;
- отслеживание результатов при применении на практике разработанных нами рекомендаций по психологическому сопровождению обучения и организации воспитательного процесса в вузе.

Дальнейшая работа в данном направлении представляется нам необходимой в рамках решения проблемы гуманизации и гуманитаризации образования, повышения качества воспитания, улучшения взаимодействия преподавателя и обучающегося, формирования полноценной гармонично развитой личности студента.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Леонтьев Д. А.* Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2006.
- Овчинников Б. В., Владимирова И. М., Павлова К. В.* Типы темперамента в практической психологии. СПб.: Речь, 2003.
- Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / Под ред. Л. А. Голowej, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2005.
- Сенин И. Г.* Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ). Ярославль, 1992.
- Тарабкина Л. В.* Практикум по курсу психологии человека. М.: Педагогическое общество России, 1998.

## **ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ДОСУГОВОЙ СФЕРЕ ЖИЗНИ**

*С. А. Котова (Санкт-Петербург)*

**П**роцессы, идущие в современном мире под влиянием глобализации, влекут за собой распад устоявшейся и пришедшей из прошлого картины мира, изменяют структуру ценностей и отношений,

порождают возникновение новой культуры с новыми ценностными приоритетами. В мире все сильнее укрепляются широкие экономические, научные, культурные, образовательные и политические связи; изменяется отношение людей, общества в целом к окружающей природной и социальной среде, пересматривается отношение к человеку и его роли в мире будущего. С одной стороны, современная личность все активнее ищет новой культуры, новых ценностей, новых социальных контактов, а с другой, под влиянием длительного напряжения в условиях перестройки и сопровождающих ее социально-экономических трудностей испытывает размывание и частичную потерю приобретенной ранее духовно-нравственной культуры.

Не случайно многие специалисты отмечают фрустрацию, невротизацию значительной части населения, падение морального, культурного и интеллектуального уровня (Келасьев, 1992; Семенов, 2001 и др.). В. Н. Келасьев подчеркивает, что затянувшийся кризисный период перестройки России «не формирует высоких нравственных качеств, и социальная рефлексия в таких условиях носит противоречивый характер. У человека подобная среда может провоцировать чувства внутренней нестабильности, неопределенности, хаотичности бытия. В такой системе и личность формируется с деформированной системой ценностей и нравственных норм» (Келасьев, 1992, с. 154). Человек, поглощенный борьбой за выживание, не склонен соблюдать моральные нормы, уважать права других людей. Если же мы имеем дезориентированных, неготовых к совмещению своих интересов с интересами других людей индивидов, то самоорганизационные процессы в обществе резко затормаживаются. Эмпирические социологические исследования свидетельствуют, что в 90-х годах XX в. произошло изменение в ценностных ориентациях россиян, особенно молодежи. В рейтинговом списке материальные ценности переместились на более высокие места, а духовные ценности оказались ниже.

*Последние десятилетия показали, что определенный уровень духовного развития общества является необходимым условием его существования и развития.* Именно духовно-нравственное состояние общества является необычайно важным для социально продуктивной деятельности человека, в процессе которой его жизнь наполняется нравственным смыслом и он ощущает себя счастливым, имеет твердую уверенность в завтрашнем дне и веру в благополучное будущее. Уровень вышеуказанных душевных составляющих и определяет так называемую нравственность личности.

Из собственно психологических подходов к духовности как специфической реальности, несводимой к другим, следует выделить подход В. Франкла (Франкл, 1990). Именно Франкл вводит в психологию

представление о духовности как одном из базовых «экзистенциалов» человеческого бытия, связывая ее с другими аспектами нашей жизни. По мнению Д. А. Леонтьева, духовность – это способность человека ориентироваться на ценности и определяться по отношению к ним. «О реальной духовности можно, таким образом, говорить только тогда, когда, во-первых, личность не заостеневает в выбранных раз и навсегда смыслах и ценностях, а оставляет их открытыми к развитию и диалогу с другими смыслами и ценностями; во-вторых, описываемые на уровне принципов, убеждений и т. д. смыслы и ценности не остаются на уровне просто слов, на уровне «киселя», как говорил Мамардашвили, а возникают личностные структуры, на основе которых человек ведет себя иначе, чем вел себя до этого» (Леонтьев, 2005, с. 19).

Д. А. Леонтьев предлагает рассматривать духовность как высший уровень человеческой саморегуляции, присущий зрелой личности. Основанное на духовности действие всегда представляет собой поступок, определяющийся не из наличной социальной ситуации, а из более расширенного контекста смыслов. Это всегда поступок, определяемый не потребностями, а ценностями, смыслами. На уровне духовности поведение определяется не одной или несколькими отдельно взятыми ценностями, а целым полем ценностей, представляющих человеку возможность выбора. Духовный человек ориентируется на интегральные ценности человечества, а не на узко социальные, корпоративные. Понятие духовность в определенном смысле связано и с понятием жизнестойкости как способности человека к трансформации неблагоприятных обстоятельств своего развития через расширение сознания.

Неясность, неопределенность жизненных перспектив, отсутствие эмоционального доверия к миру, неправильное развитие потребностной сферы, социальная депривация приводят к внутриличностным и межличностным кризисам. Поэтому в России стало наблюдаться бурное распространение таких негативных социальных явлений, как беспризорность, социальная и педагогическая запущенность, детский труд, детская преступность, алкоголизм, наркомания, проституция и т. п., что позволяет констатировать существование серьезного социального кризиса.

Сегодня значимо активизировались исследования, посвященные изучению деятельности педагога. Преимущественно это связано с осознанием того, что именно педагог определяет будущие перспективы развития любого государства, так как обеспечивает качество формирования нового поколения общества, преемственность и устойчивость развития любой социальной системы. Поэтому профессию педагога можно по праву отнести к категории высших профессий. Она

реализуется в наиболее сложной сфере народного хозяйства – в сфере духовного воспроизводства и принадлежит к классу преобразующих профессий. Миссия педагога заключается в передаче молодому поколению культурно-исторического опыта предшествующих поколений. Педагог, как никто другой, стремится воссоздать себя как носителя передового общественного сознания в смысловом поле других личностей, занять особое место в их личностном пространстве. Поэтому неременным требованием к личности педагога является требование быть высококультурным человеком, т. е. не только воспринимать ценности человеческой культуры, но и воплощать в повседневном общении с детьми и окружающими их людьми высокие нравственные принципы, которые приобретаются в соприкосновении со всем многообразием мира культуры. Отсюда становится понятным, насколько огромное значение имеет зрелость его личности, наполненность нравственно-духовным содержанием, реализуемым через здоровый образ жизни и определяющим, что и как он репрезентирует, хотя результат его деятельности может сказаться лишь через многие годы.

Процессы в современной экономике напрямую отразились на положении российских педагогов, которые по уровню жизни попали в социальную «группу риска». Усугубило ситуацию последующее падение социального статуса педагога в обществе. Постоянно меняющиеся, нестабильные условия профессиональной деятельности также продолжают служить причиной восприятия педагогами современного бытия как стрессового и выступают основой для ухудшения качества жизни, расстройства здоровья, нарастания страха перед будущим. Снижение уровня здоровья проявляется плохой переносимостью предъявляемых социально-биологической средой повседневных психических и физических нагрузок, ранним развитием неврозов, психосоматических и психических заболеваний. Неуверенность в себе, повышенная тревожность, неустойчивая Я-концепция, неуравновешенность и другие аналогичные негативные поведенческие реакции являются серьезным препятствием для реализации субъектом своих возможностей и совершенствования себя как профессионала. По исследованиям А. А. Реана (Реан, 1999), высокая эмоциональная нестабильность педагогов связана со снижением удовлетворенности профессией.

Но адекватно и продуктивно осуществлять трансляцию социального опыта, общественных знаний и ценностей, собственных металичных образований в соответствии с профессиональными задачами в условиях высокой профессиональной активности и устойчивой профессиональной работоспособности способна только физически и психологически развитая и здоровая личность. Поэтому сегодня актуальна проблема поддержания, сохранения педагогом



и обществом необходимого высокого уровня субъектности личности (термин С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1957)). Последняя проявляется в деятельности, направленной на личностное саморазвитие и самореализацию.

По определению Л.А. Коростылевой, «самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближайшим и дальним окружением), социумом и миром в целом» (Коростылева, 1997, с. 4). Самореализация – это стремление человека к самосовершенствованию, направленное не только на реализацию своих возможностей и способностей, но и на качественное изменение своей деятельности, на развитие и рост своих возможностей, на постоянный личностный рост. Поэтому при доминировании трудовой, профессиональной деятельности процесс самореализации осуществляется и во всей многообразной цепочке вторичных видов деятельности, которые реализуются в сфере досуга.

Мы построили свое исследование, опираясь на идею о том, что ориентирами для самоопределения духовной личности служит широкий спектр общечеловеческих духовных ценностей, что такой человек ищет созидательную энергию в надындивидуальных общностях, выстраивает взаимодействие с миром на более широком, новом уровне, что проявляется в его творческом отношении к профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Целью работы стало изучение ценностной включенности педагогов в разнообразные формы культурной досуговой деятельности, рассматриваемых как ресурсные для саморегуляции человека виды деятельности во внепрофессиональной деятельности, так как они связаны с его самораскрытием.

Объектом исследования выступили учителя начальной школы. Выбор основным объектом исследования педагогов начальной школы для нас не случаен, так как именно их мы рассматриваем как наиболее концентрированную и целостную модель педагога, чье влияние на личность обучающихся наиболее значимо. Известно, что дети младшего школьного возраста сензитивны к усвоению групповых социально значимых ценностей. Именно в первично осваиваемых социальных институтах (семья, начальная школа, референтные группы) и происходит формирование подрастающим поколением ценностных ориентаций самореализации и соотнесение их с критериями социальных ожиданий. Важно отметить, что проблемы профессиональной устойчивости и деформации учителей начальной школы, первых учителей в жизни ребенка и оказывающих колоссальное влияние на весь последующий жизненный путь растущего человека, практически не изучены.

В пилотном исследовании, организованном в 2008 г., приняло участие 117 учителей начальной школы г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области. В соответствии с задачами исследования нами был разработан специальный опросник.

Инструкция: «Оцените степень использования компенсаторных механизмов (по шкале от 0 до 100 баллов)»:

- Занятия физкультурой и спортом
- Отдых на природе, туризм
- Участие в театральных постановках
- Занятия пением, игра на музыкальных инструментах
- Занятия рисованием, живописью
- Занятия шитьем, вышиванием, вязанием
- Литературное творчество
- Занятия в танцевальных группах
- Регулярное посещение театров, концертов
- Посещение тренингов, психологических семинаров
- Медитация, использование духовных практик
- Другое

Предварительная обработка результатов исследования показала, что общая вовлеченность педагогов в разнообразные виды досуговой деятельности не превышает 35–40%. Это свидетельствует о значительной поглощенности современным педагогическим корпусом профессиональной деятельностью. Эта характеристика выступает и косвенным показателем высокой степени профессиональной деформации, отсутствием полноценной возможности к «развоплощению» из профессионального образа, по терминологии С. П. Безносова (Безносов, 2004). Лидирующие позиции занимают традиционные виды досуга – отдых на природе, посещение театров, музеев, концертных залов. Высокие рейтинговые позиции занимает и посещение психологических семинаров и тренингов. Эта новая форма психологической поддержки, появившаяся в последние десятилетия, становится все более значимой в деятельности по саморазвитию и перестройке сознания. Она особенно представлена у педагогов города. Высокие рейтинговые показатели (в среднем 40%) у педагогов области стали занимать и духовные практики, что мы можем связать с повышением доступности и подъемом православной церкви в России. Остальные виды досуговой деятельности в средних по выборке показателях не превышают 35%, что свидетельствует о слабой включенности педагогов в разнообразие досуговой деятельности. У большинства опрошенных многие из этих видов досуга вообще отсутствуют. Обращает на себя внимание слабая вовлеченность педагогов в занятия физкультуры

турой и спортом, в участие в танцевальных группах и театральных постановках. Педагоги крайне мало (не более 20–25%) занимаются такими ранее популярными видами искусства, как литературное творчество, музыка, пение, живопись.

Таким образом, полученные в предварительном исследовании результаты свидетельствуют об ограниченном досуге современных учителей и ставят проблему необходимости расширения сознания учителей в сфере духовно-нравственного развития. Это важно, в частности, и в целях профилактики быстро нарастающей в последние годы профессиональной деформации учителей, для определения путей оказания психологической помощи и поддержки, для повышения качества воспроизводства учителями духовной культуры в практической педагогической деятельности.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Безносов С. П.* Профессиональная деформация личности. СПб., 2004.
- Келасьеv В. Н.* Интегративная концепция человека. СПб., 1992.
- Коростылева Л. А.* Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. СПб., 1997.
- Леонтьев Д. А.* Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия ТРТУ, Таганрог, 2005, № 7.
- Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М., 1957.
- Семенов В. Е.* Полиментальная специфика России и российская политика // Вестник политической психологии. М., 2001, № 1.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.

### **ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПОСРЕДСТВОМ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ПОДХОДА**

*О. А. Куприна (Москва)*

**А**нализируя отношения, формирующиеся в современном обществе, экзистенциальное направление в психологии подталкивает человека к переосмыслению своей жизненной позиции в нем. Одна из ее целей – не уход в организационную структуру, а развитие творческого потенциала личности. Экзистенциальные проблемы, возникающие при взаимодействии человека и общества, раскрываются в работах Э. Фрома. Называя современное общество «кибернетическим», он

отмечает, что, сталкиваясь с экзистенциальными проблемами, «человек сужает свое бытие до рамок социальной роли, идентифицирует себя со своей социальной организацией и забывает про то, что он личность» (Фромм, 1998). Такая позиция обедняет и ограничивает мир личности, уменьшая ее потенциал и жизненные возможности.

В экзистенциальном направлении вопрос о том, как не потерять себя в эпоху конформизма и ориентации вовне, является одним из ведущих. Р. Мэй выделяет «невротическую модель» личности, возникающую, когда человек уходит «слишком далеко в уничтожении своей личности, отождествляя себя с другими». Определяя феномен «человека организации» (Мэй, 2004), он подчеркивает реальную угрозу, заключающуюся в боязни быть не принятым и отвергнутым группой, остаться в одиночестве. При этом «человек отличается непоследовательностью поступков, так как он следует воле других. Собственные ценности становятся бессмысленными, и человек заимствует их у кого-то другого» (там же). Такое приспособление, «принятие небытия с тем, чтобы сохранить хотя бы маленькую часть бытия», в большинстве случаев приводит к возникновению неврозов, причины которых кроются в экзистенциальных проблемах данной личности.

В работах В. Франкла подчеркивается стремление человека к максимальному наполнению своего бытия смыслом. При этом, наряду с уникальными смыслами, реализуемыми в конкретные моменты жизни, большое значение придается универсальным смыслам – идеалам и ценностям. Подвергая критике классический психоанализ З. Фрейда, он доказывает, что человек современного общества страдает от ощущения бессмысленности своего бытия, которое «идет рука об руку с чувством пустоты» (Франкл, 2001). Франкл убежден, что люди часто страдают не от психических заболеваний, а от духовных тягот – от конфликта со своей совестью. В связи с чем В. Франкл вводит такое понятие, как «экзистенциальный вакуум», означающий специфическую невротизацию, которая способствует возникновению ноогенных неврозов, этиологически восходящих к ощущению бессмысленности и неверию в то, что смысл вообще существует. По мнению В. Франкла, ноогенные неврозы не являются патологическими и возникают вследствие ценностных проблем или конфликта с совестью.

Говоря об экзистенциальном вакууме, В. Франкл отмечает, что тот вытекает из следующих факторов: во-первых, человеку в отличие от животного никакие побуждения и инстинкты не говорят, что ему нужно делать; во-вторых, в противоположность прошлым временам, никакие условности, традиции и ценности не говорят, что ему должно делать. При этом Франкл убежден, что бегство от себя позволяет из-

бежать возможности обнаружить пустоту в себе. «Люди, мечущиеся между профессиональной сверхактивностью и центробежным досугом, не имеют времени, чтобы додумать свои мысли» (Франкл, 2001).

В представлении В. Франкла человек является существом духовным, свободным, ответственным за реализацию ценностей и осуществление смысла, т. е. ориентированным на смысл и обладающим волей к смыслу. В. Франкл подчеркивает, что взять на себя ответственность за свою жизнь может только свободный человек. Человек, по мнению Франкла, обладает свободой, дающей ему возможность взять на себя ответственность за свою судьбу, слушать свою совесть и на этом основании принимать решения о своей судьбе.

Р. Мэй также отмечает, что неразделимая связь «Я» и мира одновременно предполагает ответственность. Это понятие подразумевает «ответ», способность «отвечать на что-либо». Другими словами, человек не сможет стать собой, если не будет непрерывно отвечать миру, частью которого является. Быть ответственным означает быть лично причастным к происходящим событиям. Ответственность возникает там, где что-то касается конкретно данного человека, там, где от него что-то зависит, т. е. везде, где необходимо принимать решение

Человек ответственен перед высшей ценностью, которую знает в своей жизни. Ответственность – это ответ человека на ситуацию, который находится в резонансе с его высшей ценностью, созвучен ей. Поэтому ответственность не имеет ничего общего с исполнением обязанностей, которых требуют другие. Быть ответственным означает посвятить себя чему-либо и ежедневно сражаться за свои ценности.

Если ответственность не находит места в жизни человека, то возникает невроз, вызванный психическими причинами. Невротик – это человек, постоянно ссылающийся на то, что не мог поступить иначе, и поэтому он ни за что не ответственен. Он воспринимает себя пассивным, «плывущим по течению» обстоятельств, а не живущим самостоятельной жизнью. Если невротик подвержен страхам, то тогда они распоряжаются им и за него все решают (Мэй, 2004).

Опираясь на основные положения П. Тиллиха, можно увидеть, что «ощущение внутренней пустоты и бесцельности существования, проявляющихся через образование внутренних вакуумов, увеличивает уровень тревоги, порождающей чувство беспомощности и бессилия. Угроза тревоги при этом направлена на самоуважение и на внутреннее чувство ценности личности» (Тиллих, 1995).

По словам Р. Мэя, процесс, связанный с повышением тревоги, можно охарактеризовать как некий личностный потенциал к развитию, а нежелание идти навстречу тревоге приводит к «выбору прошлого», прерывающего процесс изменения и обретения смысла (Мэй, 2004).

Схожей точки зрения придерживается и С. Мадди, определяя тревогу «как аккомпанемент неустранимой неопределенности будущего». Альтернативой же, по его мнению, является «выбор прошлого, выбор неизменности, сохранения статус-кво».

Однако, как подчеркивает В. Франкл, «как только раскрывается полнота смысла жизни, невротическая тревога не имеет больше почвы, на которой она могла бы держаться» (Франкл, 2000).

Повышение тревожности имеет тенденцию переходить в страх, основной особенностью которого является, в отличие от тревоги, «способность локализации в пространстве», к которой, по словам П. Тиллиха, «хотя бы теоретически можно приспособиться» (Тиллих, 1995). Р. Мэй также подчеркивает, что «одним из наиболее частых способов совладания с тревогой является ее трансформация в страх» (Мэй, 2004).

Поскольку в нашем исследовании принимали участие студенты-психологи в возрасте 17–18 лет, необходимо отметить, что по возрастной периодизации этот возраст попадает на период юности – время завершения физического созревания человека, бурного роста его самосознания, формирование мировоззрения, выбора профессии и начала вступления во взрослую жизнь

Изучая сущность юношеского возраста, многие авторы приходят к заключению, что такой период наиболее чувствителен к раскрытию внутреннего мира молодого человека и сопровождается богатым диапазоном эмоциональных переживаний. Это время активного поиска себя в мире, профессионального самоопределения, усвоения норм отношений между людьми, определения смысла своей жизни, время внутренних кризисов и внутренних конфликтов.

Отношение к миру в этот период времени имеет, большей частью, ярко выраженную личностную окраску, явления действительности интересуют молодого человека не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. Идет постоянная оценка себя и других, причем даже частные проблемы ставятся в морально-идеологическую плоскость.

Необходимо также обратить внимание, что юношеский возраст является временем, когда складывается определенная жизненная позиция, базирующаяся на личностных ценностях и идеалах молодого человека. Этот возраст является периодом интенсивного формирования ценностных ориентаций, оказывающих влияние на становление характера и личности в целом (Мухина, 2003).

Современный, постоянно изменяющийся мир требует от молодых людей активной жизненной позиции, умения принимать решения

и брать ответственность за свои действия, в связи с чем этот возраст является сосредоточением многих потенциальных возможностей человека, реализация которых часто зависит от поступков и экзистенциальных выборов, сделанных в юности.

В проводимом нами исследовании подсчитывалась ранговая корреляционная зависимость Ч. Спирмена между количеством внутренних вакуумов, возникающих в ценностно-смысловой сфере студентов-психологов первого курса (Факталова, 2001), и уровнем личностной тревожности, возникновением социальных страхов и степенью несения ответственности ими за свою жизнь.

При подсчете ранговой корреляции использовались данные, полученные по следующим методикам: шкала личностной тревожности (ЛТ) Ч. Д. Спилбергера–Ю. Л. Ханина; шкала «Общей интернальности (Ио)» методики «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина, А. М. Эткина; методика «Социальные страхи» Л. Н. Грошевой.

В ходе исследования была получена обратная корреляционная зависимость между внутренними вакуумами в ценностно-смысловой сфере студентов-психологов и способностью брать на себя ответственность за свою жизнь ( $r = -0,37$  при  $p < 0,01$ ); прямая зависимость со шкалой личностной тревожности (ЛТ) ( $r = 0,41$  при  $p < 0,01$ ), со шкалами «Страх неудачи и поражения» ( $r = 0,22$  при  $p < 0,01$ ) и «Страх самостоятельности» ( $r = 0,3$  при  $p < 0,01$ ) по методике «Социальные страхи» Л. Н. Грошевой.

Также для каждой группы подсчитывались средние значения показателя личностной тревожности (ЛТ), дающие возможность определить ее интенсивность в зависимости от числа ВВ.

Необходимо отметить, что в выборке, состоящей из 92 испытуемых, отсутствие внутренних вакуумов в ценностно-смысловой сфере наблюдается у 10 студентов-психологов, соответствующих 11% от общей численности группы. При этом средние показатели уровня их ЛТ равны 38,6 балла, соответствующим области умеренной тревожности по методике Ч. Д. Спилбергера–Ю. Л. Ханина.

Наличие одного внутреннего вакуума в ценностно-смысловой сфере имеют 17 студентов-психологов (18%), у них также наблюдается и увеличение показателя уровня тревожности – ЛТ равна 42,35 балла, что не выходит за пределы умеренных значений. Два внутренних вакуума имеют 20 студентов (22%) при ЛТ равной 44,6, эти значения являются пограничными между средним и высоким уровнями тревожности.

При увеличении до трех количества внутренних вакуумов наблюдается значительное резкое увеличение средних показателей личностной тревожности. Ее значения достигают 49,23 балла и пере-

ходят в область высокой тревожности. Необходимо также отметить, что такие показатели имеют наибольшее количество студентов исследуемой выборки, а именно 30 человек (33%).

Дальнейшее увеличение числа внутренних вакуумов в ценностно-смысловой сфере до четырех также влечет за собой повышение личностной тревожности, становящейся равной 49,64 балла. Такие показатели имеет 11 человек (12% выборки).

Для определения зависимости изменения уровня личностной тревожности от увеличения числа внутренних вакуумов применялся однофакторный дисперсионный анализ, результаты которого получились достоверными при уровне значимости  $p < 0,002$ . Это дало нам возможность обнаружить прямую линейную зависимость между числом внутренних вакуумов в ценностно-смысловой сфере и уровнем личностной тревожности.

Обратная корреляционная зависимость между внутренними вакуумами и шкалой общей интернальности, по методике «Уровень субъективного контроля», еще раз подтверждает, что степень расхождения между «доступным» и «ценным» у студентов-психологов неразрывно связана со способностью нести ответственность за события своей жизни.

Однофакторный дисперсионный анализ проводился также для установления обратной зависимости между способностью брать ответственность за свою жизнь, выражающуюся через показатель общей интернальности, и числом внутренних вакуумов. Результаты достоверны при уровне значимости  $p < 0,0001$ .

Достоверность результатов, полученных в ходе однофакторного дисперсионного анализа, дает возможность утверждать наличие взаимосвязи количества внутренних вакуумов в ценностно-смысловой сфере со степенью осмысленности студентами-психологами своей жизни.

Наибольшие среднегрупповые показатели по шкале общей интернальности определились у студентов-психологов, не имеющих внутренних вакуумов в ценностно-смысловой сфере. Им в большей степени, чем всем остальным студентам, свойственно нести ответственности за события, происходящие в их жизни.

Дезинтеграция в ценностно-смысловой сфере, проявляющаяся через увеличение числа внутренних вакуумов, сопровождается снижением ответственности за свою жизнь. При этом необходимо заметить, что наименьшего значения показатель общей интернальности достигает у студентов, имеющих четыре внутренних вакуума в ценностно-смысловой сфере. Общегрупповые средние значения по данной шкале составляют 3,5 балла, что является низким показателем.



Авторы методики «Уровень субъективного контроля» такие низкие показатели по шкале общей интернальности характеризуют не только через низкую степень несения ответственности за жизненные события, но отмечают снижение у испытуемых как общей активности, так и эмоционального фона, сопровождающегося состоянием депрессии, печали, безысходности существования. Они отмечают также, что экстернальный тип локуса контроля соответствует «эмоциональной незрелости, склонности избегать ответственности в трудных ситуациях, безинициативности и т. д.» (Бажин, Голынкина, Эткинд, 1993), характерных для невротической симптоматики.

### ЛИТЕРАТУРА

- Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). М.: Смысл, 1993.
- Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2003.
- Мэй Р. Открытие бытия М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004.
- Нонан Э. Студент как личность // Высшее образование в Европе 1994. Т. 19. № 3.
- Тиллих П. Избранное. М.: Юрист, 1995.
- Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: Издательский дом БАХРАХ. М., 2001.
- Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб.: Речь, 2000.
- Франкл В. Теория и терапия неврозов. СПб.: Речь, 2001.
- Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998.

### ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ О СВОБОДЕ ЛИЧНОСТИ

*Г. Н. Ларина (Курск)*

**П**роблема свободы личности становится наиболее актуальной при решении вопросов социального самоопределения современной молодежи в сложных социально-экономических условиях. Согласно взглядам С. Л. Рубинштейна, человек способен реализовать свободу как психологическую реальность только в обществе себе подобных (Рубинштейн, 1957). В этой связи особую значимость феномен свободы личности приобретает в рамках малой группы, т. е. той социальной общности, где наиболее зримо проявляются со-

циально-политические и экономические изменения, происходящие в современном российском обществе.

Свобода является одним из основных понятий религии, философии, психологии и общественной жизни, имеющим негативный («свобода от» – независимость от какого-либо внешнего принуждения, судьбы и т. п.) и позитивный («свобода для» как способность и возможность самополагания, самоопределения) аспекты.

Вопрос о взаимодействии личности и группы является одной из актуальных социально-психологических проблем. В частности, к ним относится вопрос об актуализации свободы личности в условиях совместной деятельности группы. Причем проблема свободы личности интенсивно исследуется в рамках общепсихологического подхода, в то же время социально-психологических исследований по данной проблематике имеется недостаточно. На личность воздействует группа и общество. Общество воздействует на личность и непосредственно и опосредованно через психологическую структуру малой группы. Однако личность не просто автоматически отражает психологические воздействия других людей, а соотносит различные воздействия с социальным опытом и между собой. Соотнести различные воздействия и выбрать оптимальный вариант для себя личность может благодаря такой своей способности, как свобода. Согласно С. Л. Рубинштейну, феномен свободы можно рассматривать, как способность самому определять линию поведения, отвергнув все решения, несовместимые с ней (Рубинштейн, 1957).

Ситуация социальной нестабильности и неопределенности объективно создает трудности для современной молодежи в понимании и актуализации личностной свободы. Опыт понимания и актуализации свободы личности, приобретенный в подростковом и юношеском возрасте в группах сверстников, определяет дальнейшую жизненную позицию человека. В связи с чем представляется целесообразным изучать особенности и детерминанты понимания свободы личности в молодежных группах.

Актуализация представлений о свободе личности в молодежной группе способствует углублению и расширению представлений о себе и своих возможностях, формированию умения реализовывать стратегию самоопределения и тем самым подготавливает молодежь к вхождению во взрослую жизнь.

Не следует отождествлять свободу личности с субъектностью личности. Субъект – это, по мнению А. В. Брушлинского, человек на высшем (индивидуализированно для каждого) уровне активности, целостности, системности, автономности (Брушлинский, 1992). Понимая свободу как стратегию самоопределения на уровне сознания

и поведения, мы опираемся на такие характеристики самоопределения, данные С. Л. Рубинштейном, как самопознание (осознание своих внутренних свойств, потребностей, определение жизненных целей, ценностей и идеалов) и верность себе (сохранение и по возможности отстаивание этих ценностей и идеалов). Мы исходим из положения о том, что свобода личности в условиях совместной деятельности детерминирована уровнем социально-психологической зрелости молодежной группы, прежде всего таких ее параметров, как направленность активности и организованность. Актуализация представлений о свободе личности обеспечивается степенью включенности индивидов в совместную деятельность и уровнем их персонализации, а также состоянием статусно-позиционной структуры индивида в группе, группы среди других групп; основной организации в рамках аналогичных организаций.

Исследование представлений современной молодежи о свободе личности проводилось с 2004 по 2007 гг. на базе летних детских учреждений Курской области. В основе исследования лежат представления С. Л. Рубинштейна о свободе личности и представления Л. И. Уманского и А. С. Чернышева о групповых процессах. Изучение понимания свободы школьниками в группах разных типов детских сообществ показало структурность, разноплановость, преобладание элементов ограниченного, сугубо индивидуалистического характера осознания свободы

Согласно данным исследования, можно утверждать, что структура осознания «свободы», удельный вес ее компонентов в значительной мере зависят от особенностей социальной среды летних детских учреждений. Очевидно, компонент «возможность выбора» является наиболее значимым для реализации позиции свободы личности. Поскольку он наиболее выражен в сознании молодежи достаточно различных социальных сред и в сумме составляет свыше 56%, то данный компонент, видимо, является ведущим, системообразующим. Однако в социально обедненных средах данный компонент занимает только 3 ранг, а в социально развитых средах стоит на первом месте.

Достаточно значим с позиций нравственно-смыслового содержания компонент «свобода мысли, слова, вероисповедания и передвижения». Его выраженность в целом по различным средам составляет более 45%, и не случайно в развитых социальных средах он занимает 2 место, а в обычных – только 4.

Большинство (39,7%) респондентов обычных летних детских учреждений понимают свободу прежде всего как возможность делать то, что им хочется, 27,4% респондентов видят свободу в независи-

мости, неограниченности никакими рамками, в жизни без запретов, для 18,9% личная свобода – это, прежде всего, возможность выбора, для 11,9% старшеклассников свобода заключается в возможности выражать свои мысли, слова, в свободе передвижения и вероисповедания; 2,1% респондентов понимают свободу как способность быть несвободным. Данные результаты свидетельствуют о понимании свободы как вседозволенности, отсутствии внешних запретов и ограничений.

Для 37,3% респондентов привлекательных летних детских учреждений характерно понимание свободы как возможности выбора и свободы мысли, слова, вероисповедания и передвижения (33,8%). 21,8% респондентов определяют свободу как независимость в поступках и действиях, и 7,1% респондентов понимают свободу как возможность реализации личностных желаний. При этом абсолютное большинство респондентов активно стремится к свободе, считает ее очень важной, «может быть, даже важной вещью в жизни», которая «так же необходима, как воздух» и без которой невозможно существование, невозможно быть собой, невозможно добиться истинного успеха. Такое представление свободы, по мнению исследователей, является характерной особенностью современных старшеклассников.

При ответе на вопрос «Считаете ли Вы себя свободным человеком?» большинство респондентов молодежных групп обычных летних детских учреждений (57%) склоняются к ответу: «Не совсем, в некоторых случаях»; в то время как респонденты молодежных групп привлекательных летних детских учреждений (76%) отвечают: «Да, скорее да». В качестве объяснения своей относительной свободы участники опроса из двух выборок называют, прежде всего, финансовую независимость, зависимость от некоторых людей и, в первую очередь, – от родителей, от государства и вредных привычек.

Для воспитанников привлекательных летних детских учреждений характерно понимание свободы как возможности реализовать личностный потенциал, а участники обычных летних детских учреждений понимают свободу как независимость от внешнего принуждения.

Анализируя представления группы о сущности феномена свободы, следует отметить, что в группах высокого уровня развития совпадения индивидуального и группового мнения встречаются чаще, чем в группах с недостаточно высоким уровнем развития. Для первых характерны высказывания: «Свобода для меня – возможность выбора, реализовать себя. В нашей группе имеется свобода личности, каждый имеет право на отстаивание своей точки зрения»; «Свобода для меня – это личная независимость, способность делать что-либо самому, что искренне сам хочешь, а для моей группы – „свобода“ = „не-

зависимость“». Для групп с недостаточно высоким уровнем развития характерны следующие представления о свободе: «По мнению моей группы, свобода – это возможность ничего не делать и получать за это бонусы и всяческие радости жизни»; «Для моей группы свобода – это полная свобода от каких-либо поручений и обязательств».

Конкретизируя свои представления о свободе группы, школьники отмечали членов своей группы, способных актуализировать личностную свободу: «У нас в отряде все свободные, потому что все участвуют во всех общелагерьных мероприятиях и мы всегда выигрываем». Такие представления о свободе личности отмечаются в группах достаточно высокого уровня развития (коллективах), при высокой включенности членов группы в совместную деятельность. В процессе обсуждения вариантов реализации деятельности учитывается мнение каждого члена группы. Причем все члены группы свободно высказывают собственные убеждения и стремятся услышать других. Актуализация свободы личности в группе достигается за счет широкого веера деятельности: каждый член группы имеет возможности для реализации личностных возможностей. Являясь «асом» в какой-то деятельности (рисование, танцы, стихосложение, организация коллективных дел, инициирование идей и т. д.), пользуются уважением других членов групп.

В группах-коллективах иногда встречается и другое представление о свободе личности: «Юля З. является свободным человеком потому, что она знает, чего она хочет, аргументированно отстаивает свою точку зрения, лучше всех отстаивая интересы группы». Однако такое представление о свободе личности встречается и в группах-кооперациях. В этих достаточно организованных и сплоченных группах актуализировать личностную свободу могут многие члены группы. Актуализация свободы происходит в виде узкогрупповых интересов, реже – эгоцентрических. Для групп-коопераций также характерен высокий уровень персонализации.

Свободными для молодежи также представляются и одnogруппники, являющиеся профессионалами в какой-либо области и при этом игнорирующие другие виды совместной деятельности группы, т. е. реализующие личностную свободу импульсно, в зависимости от склонностей к определенной деятельности. («Витя Л. свободен в том, что никогда не дежурит в столовой и, хоть он спортсмен, в спортивных мероприятиях участвует, когда ему захочется».) При реализации групповой деятельности активность у таких школьников проявляется импульсно, чаще проявляется эгоцентрическая актуализация свободы личности, иногда в противовес другому мнению.

В группах недостаточно высокого уровня развития свободными личностями в группе для молодежи представляются одnogруппники

ки-лидеры. («Маша Р. – единственно свободный человек в нашем отряде, потому что только с ней вожатая, как со старостой, со всем соглашается и поощряет ее».) При этом большинство членов группы проявляют низкую мотивацию к групповой деятельности. В сознании группы персонализируются только лидеры по принципу власти и привлекательности. При решении групповых вопросов члены группы редко прислушиваются к мнению друг друга и лидеров, в результате чего эффективность деятельности группы становится минимальной. Лидеры актуализируют свободу личности посредством непосредственного личного выполнения групповой деятельности. Для остальных членов группы характерно конформное поведение.

В молодежных группах, в которых совместная деятельность характеризуется периодичностью, для школьников представления о свободе сводятся ко вседозволенности, безнаказанности и произволу: «Свободным человеком я считаю себя, так как я делаю все, что мне хочется и группа мне не указ»; «Роман Ш. ведет себя свободно: делает, что захочет и когда захочет: хочет отдыхает, а хочет идет в ларек за чипсами». В таких группах чаще имеет место «свобода от» группы, деятельности, других членов групп. Проявления свободы личности носят эгоцентрический характер. Молодежь, актуализируя личностную свободу, ориентируется в основном только на личностные желания и стремления, иногда импульсные. Следует также отметить, что для групп, где наблюдаются такие представления о свободе личности, характерна персонализация личности по принципу привлекательности.

Таким образом, для большинства членов молодежных групп привлекательных летних детских учреждений характерно представление о себе как о свободных личностях, по сравнению с членами молодежных групп обычных летних детских учреждений, которые воспринимают себя как несвободных личностей.

Известно, что этический признак свободы как основной показатель представления о феномене проявляется через отношение молодежи к нравственным категориям и соответствующим нравственным качествам: ответственности, коллективистской направленности, самокритичности, совестливости, принципиальности, чуткости, справедливости (С. Л. Рубинштейн).

Нами установлено, что в группах привлекательных и обычных летних детских учреждений сложились многоуровневые, достаточно различимые нравственные аспекты феномена свободы. Согласно этим данным, в молодежных группах с развитой социальной средой преобладают индивиды с достаточно высоким (75,2%) и высоким

(16,1%) представлением об уровне нравственности. В то время как количество респондентов со средним уровнем представления о развитии нравственности составляет 8,7%. Необходимо отметить, что в группах привлекательных летних детских учреждениях практически не встречаются лица с низким уровнем нравственности.

В молодежных группах второго типа летних детских учреждений преобладают индивиды со средним уровнем представлений о нравственности – 64,2% и только 20,5% составляют лица с достаточно высоким уровнем нравственности. Низкий уровень представлений о нравственности наблюдается у 15,5% членов молодежных групп. Высокий же уровень нравственности наблюдается только у 9,8% человек.

Данные критерия Стьюдента показали, что средние значения двух выборок статистически достоверно различаются с вероятностью допустимой ошибки 0,1.

Итак, члены молодежных групп привлекательных летних детских учреждений имеют более высокий уровень сформированности нравственных представлений по сравнению с членами молодежных групп обычных летних детских учреждений. Можно полагать, что члены молодежных групп привлекательных летних детских учреждений понимают свободу как возможность реализовать свой творческий потенциал, осознавая при этом ответственность за свою деятельность, а члены молодежных групп обычных летних детских учреждений воспринимают себя как несвободных личностей, не всегда принимающих ответственность за результаты своей деятельности.

Таким образом, понимание свободы в позитивном или негативном аспекте, сформированность нравственных категорий определяют поведение личности в сложных жизненных ситуациях, требующих выбора определенной стратегии поведения в зависимости от состояния социальной среды.

Таким образом, структура представлений о свободе у современных подростков и юношей характеризуется значительно выраженной вариативностью количественных и качественных различий.

## ЛИТЕРАТУРА

- Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1992. Т. 13, №6. С. 3–12.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Академия наук СССР, 1957.
- Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980.
- Чернышев А. С. Психологическая школа молодежных лидеров / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, Ю. Л. Лобков, С. В. Сарычев. М., 2005.

## ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

*И. Л. Матасова (Самара)*

Духовные ценности личности всегда выступали в качестве идеала, к которому стремились лучшие представители человечества. Становление человека предполагает не только развитие его умственных возможностей, но и усвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу его культуры.

В современной России осознается падение нравственности молодежи, что означает смену ценностных ориентаций людей под влиянием различных обстоятельств, в том числе и экономической неустроенности. Философы, психологи, социологи, педагоги отмечают, что в стране складывается новая морально-нравственная атмосфера, идет переоценка ценностей, их переосмысление.

Поиск новых приоритетов идет преимущественно в двух направлениях: по пути формирования традиционных российских ценностей, имеющих сверхличностное значение, и в направлении западных ценностей, связанных с расширением и улучшением сферы наличного бытия человека.

По данным ряда ученых, поколение российской молодежи в последние десятилетия по основным показателям социального и физического развития заметно уступает предыдущим. Такое положение вещей может иметь неконтролируемые последствия в будущем: отсутствие осмысленности целей дезорганизует всю систему ценностей, делая поведение человека или «автоматизированным», основанным на ожиданиях окружающих, или нецеленаправленным, зачастую противоречивым, девиантным. Неопределенность личностных смыслов мешает человеку занять свое место в социальной системе, что, в свою очередь, еще более дезорганизует их.

Изучение литературы по теме исследования показывает, что проблема становления ценностных ориентаций как строго научное явление в его историческом, социальном, психологическом и технологическом плане, не была предметом специального изучения. Недостаточно разработан в существующих исследованиях и такой важный в теоретическом и практическом отношении аспект, как психологические основы развития ценностных представлений учащихся. Потребность в такого рода исследованиях не вызывает сомнения.

Прежде чем приступать непосредственно к описанию эксперимента, необходимым является описание самого феномена «ценность» во всем многообразии его трактовок.



Ценности – одна из наиболее часто встречающихся категорий, которой на протяжении всей истории, и особенно в последнее время, отводят значимое место в различных научных трудах и монографиях. Категория ценностей относится к числу междисциплинарных понятий, причем трактуемых по-разному не только в психологии, педагогике, философии, социологии, но и внутри каждой из этих наук. Анализируя различные теоретические источники, можно отметить наличие достаточного количества разнообразных определений и классификаций ценностей.

Наиболее основательной, на наш взгляд, кажется следующая трактовка феномена, предложенная А. Д. Александровым: «Ценности – это материальные или идеальные предметы, обладающие значимостью для данного социального субъекта с позиций удовлетворения его потребностей и интересов» (Александров, 2006, с. 96). В такой обобщенной формулировке можно представить те многочисленные определения ценностей, которые существуют в отечественной науке.

Наряду с категорией «ценности» в научной литературе достаточно часто используется понятие «ценностные ориентации». Ценности личности образуют систему ее ценностных ориентации, под которыми имеется в виду совокупность важнейших качеств внутренней структуры личности, являющихся для нее особо значимыми. Эти ценностные ориентации и образуют некую основу сознания и поведения личности и непосредственно влияют на ее развитие.

Анализируя эти феномены, можно отметить, что чаще всего базовая суть этих категорий не разводится и такое разделение призвано, скорее, подчеркнуть, что ценности – это стимуляторы деятельности человека, его движения вперед, саморазвития. Однако зачастую они представляют собой не строгий план действий, однозначно определенный, а лишь образ желаемого результата, ориентир. Отсюда и название – «ценностные ориентации».

Ценностные ориентации личности формируются и развиваются в процессе социализации. На различных этапах социализации их развитие неоднозначно и определяется факторами семейного взаимодействия, обучением, профессиональной деятельностью, общественно-историческими условиями и т. п. Психологическими механизмами формирования и развития ценностных ориентаций выступают индивидуально-психологические особенности протекания психических процессов и прежде всего – мышления, памяти, эмоций и воли (Ольшанский, 1996)

Проблема исследования ценностных ориентаций личности достаточно глубоко представлена в работах отечественных психоло-

гов и социологов: М. И. Бобневой, А. Г. Здравомыслова, Н. И. Лапина, И. О. Мартынюка, Н. Ф. Наумовой, В. Б. Ольшанского, А. А. Ручки и др.

Остановимся на наиболее существенных моментах данных исследований. Ценностные ориентации – сложное образование, в котором можно выделить три основных компонента: когнитивный, эмотивный и поведенческий. Когнитивный есть элемент знания, эмотивный – эмоциональная составляющая (ценностные представления), вытекающая из оценки; поведенческий связан с реализацией ценностных ориентаций в поведении личности.

*В рамках представленной статьи внимание будет сконцентрировано на развитии эмотивной составляющей в процессе взросления ребенка. Такой подход позволяет выяснить отношение человека к ценностям (ценностные представления) посредством ряда оценочных суждений относительно тех ценностей, которые являются приоритетными на протяжении всего этапа личностного развития школьника.*

Действительно, в последнее время появилось достаточное количество исследований, направленных на анализ ценностной структуры и ценностных представлений в различных возрастных группах: изучение структуры ценностей детей 6–11 лет (Титаренко, 2006); исследование ценностей подросткового возраста (Достанова, Кнорре, Кривцова, 2007) и др. Тем не менее, анализ становления ценностей, их изменения во временном контексте на современном этапе в существующих исследованиях представлены недостаточно.

Именно такое положение вещей стало причиной проведения эксперимента, который позволил проследить не только изменение со временем ценностных представлений ребенка, но и выявить, в каком возрасте формируются конкретные ценности как социально-психологический феномен.

Представленное исследование осуществлялось в рамках деятельности лаборатории профессионального и личностного развития Самарского филиала Московского городского педагогического университета. Это исследование – часть большего международного проекта, координатором которого является доктор Бонни Настаси, Университет Walden, США (полное название проекта: «Поддержка психологического благополучия в условиях глобализации»). Проект в целом направлен на изучение факторов счастья и несчастья ребенка, актуализацию способов решения проблем, которые встают перед ним.

Целью методики, проводимой в рамках этого исследования, является выяснение представлений ребенка об общегражданских, макросоциальных и микросоциальных ценностях. Методика представляет собой набор вопросов следующего плана: что такое хороший

(нехороший) ученик; что такое хороший (нехороший) друг; что такое хороший (нехороший) гражданин; что такое хороший (нехороший) родитель; что такое хороший (нехороший) учитель. Сбор информации происходит в режиме «свободных ответов». В процессе эксперимента ответы респондентов письменно фиксировались помощниками, затем классифицировались на основе смысловых единиц. Далее осуществлялся перевод в проценты.

В исследовании принимало участие 260 детей в возрасте от 6 до 17 лет. Все учащиеся были разделены на 4 возрастные группы. В первую группу вошли дети 6–8 лет, вторая группа – 9–11 лет, третья группа – 12–14 лет, четвертая – 15–17 лет.

После обобщения полученных результатов удалось установить следующее.

Главное место в определении хорошего ученика в 1 и 2 возрастных группах занимает позиция «хорошо учиться» и «получать пятерки». Эти характеристики не могут быть причислены к разряду «ценностей», поскольку представляют собой внешние показатели результативности. К началу подросткового периода (в 3 группе) наблюдается большее осмысливание категории «хороший ученик», поскольку здесь речь идет уже о качестве деятельности самого ученика, а не оценивания его со стороны взрослого (учителя или родителей). Т. е. можно говорить уже о начале формирования ценностного представления об учении. А в 4 возрастной группе можно говорить уже о действительной актуализации и формировании ответственности как качества личности, являющегося ценным для обучения.

Прослеживаются тенденции, характерные для определенных возрастных групп. Так, в предподростковый период для ребенка становится важным то, как он выглядит, отсюда и характеристика хорошего ученика: «следит за внешним видом». Для подростков принципиальным является общение, поэтому в определении хорошего ученика присутствуют «участие в жизни школы», «жизнь по правилам школы». В старшем подростковом возрасте можно говорить о росте самосознания учащегося, его нацеленности на профессиональную деятельность, на самореализацию, поэтому в ответах появляются мнения об «умении пользоваться своими знаниями», о необходимости «многого заниматься».

Таким образом, *ценность ученика формируется в старшем подростковом возрасте.*

Анализируя ответы на вопрос «что такое плохой ученик», можно заметить следующее. В 1 группе самым распространенным является ответ, как и в предыдущей ситуации, отражающий позицию оценивания внешних моментов обучения («получает двойки»). Далее во всех

других группах присутствует ответ на вопрос о плохом ученике: это тот, кто «не хочет учиться». Т. е. здесь происходит изменение оценивания с внешних моментов на позиции желания и нежелания самого ученика (т. е. анализируются внутренние характеристики самого человека). Стоит заметить, что в ответе на этот вопрос также можно отследить влияние возрастных особенностей на ответы респондентов. Так, в подростковой (3) группе появляется ответ «не соблюдает школьные правила», а в 4 группе присутствует мнение о «неспособности к обучению», что отражает наличие юношеских тенденций: более терпимого отношения к людям и их недостаткам.

При ответе на вопрос «что такое хороший друг» можно отметить, что, как и в ответах на предыдущие вопросы, в 1 группе оцениваются внешние характеристики: настоящий друг – «гуляет и играет вместе», а в старшем подростковом возрасте у «настоящего друга» указывается уже личностная характеристика.

Также в 4 группе появляется ответ, подчеркивающий общность интересов настоящих друзей, что можно расценивать как новообразование в оценивании категории «хороший друг».

Анализируя ответы респондентов каждой группы, можно увидеть процесс качественного изменения в оценке категории «нехороший друг». Так, для младших школьников опять определяющим являются внешние характеристики проявления («дерется и обижается»), в пред-подростковом возрасте (2 группа) в равной степени присутствуют и внешние оценочные компоненты, и более качественные, а в подростковом возрасте актуализируется личностная характеристика («предатель»).

Оценивая ответы на вопрос «что такое хороший гражданин», можно сделать вывод, что категория гражданской ценности в младшем школьном возрасте не является актуальной и определенной. Так, 31,2% школьников затруднились ответить на этот вопрос. Чаще звучал ответ «помогает людям», что также предполагает внешнее, действенное оценивание характеристики.

Несмотря на то что во 2 группе самым распространенным также явился ответ «помогает людям», тем не менее, все ученики этой группы смогли дать ответ на вопрос «что такое хороший гражданин». Этот факт можно расценивать как определенный прогресс в процессе формирования общегражданских ценностей. В подростковом возрасте в 3 и в 4 группах тоже можно отметить похожесть ответов, но в старшем подростковом возрасте, наряду с ответами «патриот» и «законопослушный», можно увидеть ответ, отражающий активную жизненную позицию: «активный деятель». Это также может говорить о непрерывности процесса становления ценности «гражданин».

Таким образом, *ценность гражданина формируется в подростковом возрасте, а в дальнейшем качественно насыщается новыми смыслами.*

При обсуждении вопроса о нехорошем гражданине младшие школьники в качестве основной оценки выдвинули «универсальную» характеристику «плохого человека» – злой. Дети 9–11 лет в качестве «нехорошего гражданина» называли людей, совершающих конкретные антисоциальные действия («террорист», «бандит», «изверг»). Подростки выдавали более обобщенный ответ – «преступник». Старшие подростки наряду с «преступником» также называли и «безразличного» человека, таким образом, они причисляли к антигражданским ценностям не только «действия против закона», но и «бездействие в интересах закона» – это демонстрирует более глубокое понимание проблемы старшими подростками, в отличие от своих сверстников.

Обсуждая проблему хороших родителей, были получены следующие ответы.

Как и во всех предыдущих случаях, младший школьник оценивает «хорошего родителя» с точки зрения внешних проявлений, внешних показателей благоприятных отношений (добрый, не ругается, всё покупает). Интересной представляется ситуация, когда дети 9–11 лет в качестве основного показателя хорошего родителя определили «вовремя приходит домой». Скорее всего, в процессе перехода от учебной деятельности (в младшем школьном возрасте) к общению (в подростковом) ребенок как никогда испытывает дефицит общения с родителями. А родители чаще всего, полагая, что к этому возрасту ребенок уже достаточно взрослый и самостоятельный, должного взаимодействия с ребенком не обеспечивают. У подростков на первом месте находится ответ «понимает ребенка». Это свидетельствует о том, что, несмотря на потерю авторитета родителя в глазах ребенка, тем не менее, ребенок нуждается в понимании со стороны взрослого, переживает из-за возникающих конфликтов. Это еще раз подтверждает действие «двойных стандартов» по отношению к себе и другим в подростковом возрасте. Таким образом, *ценность родителя формируется в подростковом возрасте.*

В оценивании «нехорошего родителя» можно заметить разноплановость ответов. Скорее всего, вопрос для детей любого возраста является эмоционально окрашенным, поскольку социально желаемая позиция – «родителя нужно любить», и ребенок, отвечая на этот вопрос, чаще выдает личные переживания по этому поводу. Единственно, можно заметить большую определенность и осмысленность ответов старших подростков.

Обсуждая вопрос о «хорошем учителе», можно заметить следующую качественную динамику наиболее распространенных ответов детей. В младшем школьном возрасте присутствуют снова внешние оценочные характеристики («ставит пятерки», «не ругает»), в предпубертковом возрасте – внешние оценки и личностные характеристики преподавателя («понятно объясняет» и «справедливый»), в подростковом возрасте – профессиональные характеристики («профессионал в области знаний», «может заинтересовать предметом»).

Таким образом, *ценность учителя формируется в подростковом возрасте.*

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

В ценностных представлениях учащихся различных возрастных групп существуют как общие черты, так и различия.

При оценке категорий «друг», «ученик», «родитель», «гражданин», «учитель» дети 6–8 и 9–11 лет опираются на внешние показатели результативности, а подростки 12–14 и старшие подростки 15–17 лет оценивают в большей степени личностные качества. Т. е. ценности для младших школьников формируются на основе внешних проявлений, а подростков – на основе личностных характеристик.

При оценивании каждой категории различными возрастными группами можно отследить динамику качественных изменений ценностных представлений. Анализируя отдельные позиции можно сказать, что:

- ценностные представления о дружбе формируются в 9–11 лет;
- ценностные представления о родителях и учителях формируются в 12–14 лет;
- гражданские ценности формируются в 12–14 лет, а в дальнейшем качественно насыщаются новыми смыслами;
- ценностные представления о хорошем ученике формируются в 15–17 лет.

В процессе формирования ценностей от 6 до 17 лет прослеживается влияние возрастных особенностей ребенка.

Актуальность изучения ценностных ориентаций молодежи обусловлена появлением целого ряда работ, посвященных разным аспектам этой проблемы. Мы ставили своей целью рассмотреть лишь некоторые пути формирования общечеловеческих ценностей учащихся, считая это одной из важнейших проблем в нашем современном обществе. Вместе с тем в ходе опытно-экспериментальной работы обнаружено, что проблема формирования общечеловеческих ценностей требует продолжения изучения. В этом смысле представленное нами исследование нельзя считать исчерпывающим. Оно представ-

ляет собой лишь один из возможных вариантов решения большой и многоаспектной проблемы.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Абульханова-Славская К. А.* Жизненные перспективы личности // Психология и образ жизни личности. М., 2007.
- Александров А. Д.* Истина как моральная ценность // Аксиология частное и общее. Новосибирск: Наука, 2006.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в младшем возрасте. М., 1999.
- Здравомыслов А. Г., Ядов В. А.* Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в России. М.: Мысль, 1993.
- Мартынюк И. О.* Проблема жизненного самоопределения молодежи / Опыт прикладного исследования. СПб., 1999.
- Моральный выбор / Под общ. ред. А. И. Титаренко. М.: Изд-во МГУ, 2006.
- Наумова Н. Ф.* Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 2005.
- Ольшанский В. Б.* Личность и социальные ценности // Социология в СССР. М.: Мысль, 1996.
- Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1987.

## **ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

*О. А. Миненко (Кировоград)*

**О**пределение современного постсоветского общества как «кризисного» характерно последние 15–20 лет для разных областей научного знания. Психология также не является в данном случае исключением. Огромное количество научных работ говорят нам о духовно-нравственном кризисе современного общества, кризисе семьи, кризисе идентичности, о психологических последствиях кризиса в социальной сфере и т. д. При этом достаточно часто в качестве причин столь затяжного и глубокого кризиса называют политическую, экономическую, социальную нестабильность постсоветского общества. Бесспорно, вышеназванные виды нестабильности определенным образом влияют на психологию как отдельной личности, так и общества в целом. Однако наша отечественная история с ее практически постоянными кризисами дает нам уникальные и неоспоримые факты того, что, прежде всего, не «бытие определяет

сознание», а сознание определяет наше бытие. Ведь, как отмечал С.Л. Рубинштейн: «Сознание – это не только отражение, а и отношение человека к воспринимаемому» (Рубинштейн, 1976). Следовательно, первопричину этих кризисных явлений следует, по нашему мнению, искать в духовно-нравственной сфере – как отдельной личности, так и общества в целом. Об этом свидетельствуют не только активно развивающиеся в последнее время духовно ориентированная психология и психотерапия, но и обращение психологов и психотерапевтов к духовному наследию нашего народа – святоотеческой православной традиции душевной помощи (П. А. Флоренский, Б. С. Братусь, Т. А. Флоренская, Б. В. Ничипоров, М. Я. Дворецкая, В. В. Рубцов).

Одним из главных характерных признаков кризисного общества является значительное возрастание запроса на психологическую помощь, яркой иллюстрацией чего служит популярность психологических специальностей в высших учебных заведениях, открытие центров психологической помощи населению и т. д. Однако, учитывая вышеизложенный тезис о том, что первопричина большинства психологических проблем лежит в духовно-нравственной сфере человека, возникает весьма сложный вопрос о духовно-нравственном состоянии тех, кто оказывает психологическую помощь – практических психологов. Таким образом, целью данной работы является анализ требований, которые выдвигает перед специалистом-психологом духовно ориентированная психотерапия и экспериментальное исследование одного из компонентов духовно-нравственной сферы личности будущих психологов – их ценностных ориентаций.

Под ценностными ориентациями мы понимаем «направленность интересов и потребностей личности на определенную иерархию жизненных ценностей, склонность предпочитать одни ценности другим в разных жизненных ситуациях, способ дифференциации личностью объектов и явлений по их личностной значимости» (Психология личности..., 2001). Ценностные ориентации определяют содержательную сторону направленности личности, избирательность поведения и деятельности человека, детерминируют его мотивацию, влияют на стиль его мышления и жизни. В разработанной С.Л. Рубинштейном структуре личности направленность, понимаемая как мотивационно-потребностная сфера, является одним из триединых компонентов личности (Рубинштейн, 1976). Следовательно, изучать личностные параметры, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности практического психолога без учета системы его ценностных ориентаций, как нам кажется, невозможно. В то же время именно этот личностный компонент не находит должного внимания в работах, посвященных личности практического психолога.



Как было отмечено выше, наиболее благоприятным в условиях современного кризисного общества направлением оказания психологической помощи нам кажется духовно ориентированная психология и психотерапия. Наиболее яркой в данном направлении является духовно ориентированная психотерапия, разработанная Т. А. Флоренской (Флоренская, 2006). В основе данного направления лежит культуuroобразующая для восточных славян и поэтому близкая на уровне родовой сущности сознания и самосознания православная психология и святоотеческая психотерапия. Основываясь на православном учении о триединстве духа, души и тела в человеческой сущности и их строгой иерархичности (тело подчиняется душе, душа – духу), Т. А. Флоренская на богатом практическом опыте психологической помощи доказывает, что достаточно часто причиной душевных проблем являются духовно-нравственные проблемы и что душевные трудности снимаются при разрешении духовных проблем. Поэтому в основу своего подхода Т. А. Флоренская ставит именно духовную сущность человека, выделяя два вида «Я» личности: духовное и наличное. При этом духовное «Я» не поддается строгому научному определению, оно неизмеримо превосходит наличные возможности человека. Духовное «Я» включает в себя совесть человека (нравственная интуиция), творческую интуицию, а самое главное – способность к самопожертвованию и истинной, бескорыстной любви к другому человеку как абсолютной ценности. При этом речь идет не об избирательной любви к отдельным людям, которая достаточно часто эгоцентрична, а о способности к альтруистичной любви ко всем и каждому. Эта способность, как пишет С. Л. Рубинштейн, «состоит в том, чтобы в близком рассмотреть и вызвать к жизни далекого человека, идеал человека, но не в его абстрактном, а в его конкретном преломлении» (Рубинштейн, 1976, с. 373). Духовное «Я», по мнению Т. А. Флоренской, представляет собой «голос вечности» в душе человека, все те духовно-нравственные приобретения, которые накоплены человечеством. Однако, живя во времени, человек ограничен рамками своего опыта, среды, воспитания, наследственности и т. д. Следовательно, вторым видом «Я», выделенным Т. А. Флоренской, является «наличное «Я»», представляющее собой человека в его теперешнем, наличном состоянии, со всеми его качествами характера, склонностями, направленностью и т. д.

Духовным «Я» обладает каждый человек, вопрос только в том, насколько оно может проявить себя, «пробиться» через наличное «Я». Следовательно, целью духовно ориентированной психотерапии является помочь клиенту открыть свое духовное «Я», которое всегда позитивно по своей природе и благодаря этому способно произво-

дить позитивные изменения в душе человека. Способом достижения данной цели является, во-первых, признание в собеседнике, клиенте духовного «Я». Признание духовного «Я» клиента обеспечивает его истинное принятие, так как принятие клиента в данном случае основывается на убеждении в духовном достоинстве человека независимо от его наличного состояния. Во-вторых, познание духовного «Я» возможно лишь в процессе диалогического контакта с клиентом. Т. А. Флоренская отмечает, что к духовному «Я» «возможно лишь благоговейное, трепетное отношение. Приблизиться к нему можно лишь путем чистой бескорыстной любви» (Флоренская, 2006, с. 56). Такое отношение к клиенту созвучно понятиям «доминанты на Собеседнике» А. А. Ухтомского (Ухтомский, 1973) и «внезаходимости» М. М. Бахтина (Бахтин, 1979). Такое общение носит название «альтруистичного», которое в отличие от «прагматичного», где субъекты рассматривают друг друга как средство удовлетворения своих целей, несет в себе бескорыстное отношение к другому (Бех, 2003). Подобное общение уже само по себе терапевтично, поскольку, ощутив себя абсолютной ценностью для другого, человек может и к другому отнестись как к абсолютной ценности. Именно в процессе соприкосновения духовных «Я» психолога и клиента между ними возможно эффективное психотерапевтическое взаимодействие.

Из вышеизложенного логично следует одно из главных условий успешной духовно ориентированной психотерапии – наличие контакта самого психолога со своим духовным «Я», что выражается в способности к бескорыстной, альтруистичной любви к людям и вере в то, что у другого человека также есть духовное «Я». Следовательно, альтруистичное отношение к другим людям и человечеству в целом является необходимым компонентом системы ценностей психолога.

С целью изучения направленности личности будущих психологов нами было проведено экспериментальное исследование ценностных ориентаций по методике М. Рокича. В исследовании участвовали студенты-психологи 3 и 5 курсов (возраст от 19 до 23 лет) Кировоградского государственного педагогического университета им. Владимира Винниченко количеством 102 человека. Для удобства анализа мы выделили ценности, которые при ранжировании занимают у исследуемых 1–3 ранговые номера как самые значимые и 18–16 ранговые номера как самые незначимые. Далее нами были выделены ценностные ориентации, наиболее часто встречающиеся у студентов-психологов на уровне 1–3 ранговых номеров и 16–18 ранговых номеров. Анализ наиболее часто встречающихся ценностных ориентаций производился отдельно по каждому ранговому номеру (соответственно 1, 2,

3, 16, 17, 18), а далее показатели обобщались в пределах двух групп ценностей: наиболее значимых (ранговые номера 1, 2 и 3) и наиболее незначимых (ранговые номера 16, 17 и 18) ценностных ориентаций. Процедура проводилась идентично в отношении как терминальных, так и инструментальных ценностей. Существенных отличий в результатах исследования между студентами 3-го и 5-го курсов нами не было выявлено, поэтому результаты поданы обобщенно.

Результаты полученных данных по терминальным ценностям представлены в таблицах 1 и 2.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что наиболее значимыми терминальными ценностями для студентов-психологов являются: здоровье (физическое и психическое), любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), счастливая семейная жизнь, уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений), свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках). Полученные данные свидетельствуют о преимущественно эгоцентрической направленности ценностной системы будущих психологов, что не соответствует заявленному положению о необходимости доминиро-

**Таблица 1**

НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМЫЕ ТЕРМИНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Ценности	Количество выборов по ранговым номерам (в процентах)			
	1 ранг	2 ранг	3 ранг	Совместно по 1, 2 и 3 рангам
Здоровье (физическое и психическое)	36,2	7,8	7,8	51,8
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	12,7	23,5	10,8	47
Счастливая семейная жизнь	12,7	12,7	15,7	41,1
Уверенность в себе	6,8	6,8	7,8	21,4
Свобода	6,8	3,9	9,8	20,5

**Таблица 2**

НАИБОЛЕЕ НЕЗНАЧИМЫЕ ТЕРМИНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Ценности	Количество выборов по ранговым номерам (в процентах)			
	18 ранг	17 ранг	16 ранг	Совместно по 1, 2 и 3 рангам
Счастье других	22,5	5,9	17,6	46
Развлечения	13,7	18,6	7,8	40,1
Красота природы и искусства	18,6	10,8	9,8	39,2
Творчество	9,8	14,7	3,9	28,4

**Таблица 3**  
**НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМЫЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ**  
**СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Ценности	Количество выборов по рангам (в процентах)			
	1 ранг	2 ранг	3 ранг	Совместно по 1, 2 и 3 рангам
Воспитанность	9,8	25,5	0	35,3
Аккуратность	19,6	7,8	7,8	35,2
Жизнерадостность	7,8	14,7	7,8	30,3
Твердая воля	7,8	9,8	7,8	25,4
Честность	22,5	0	0	22,5
Образованность	9,8	0	9,8	19,6
Смелость в отстаивании своего мнения	0	7,8	9,8	17,6

**Таблица 4**  
**НАИБОЛЕЕ НЕЗНАЧИМЫЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ**  
**СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Ценности	Количество выборов по рангам (в процентах)			
	18 ранг	17 ранг	16 ранг	Совместно по 1, 2 и 3 рангам
Непримиримость к недостаткам в себе и других	29,4	22,5	0	51,9
Высокие запросы	22,5	12,7	9,8	45
Альтруизм	9,8	7,8	9,8	27,4
Чуткость (заботливость)	7,8	9,8	0	17,6

вания альтруистической направленности личности практического психолога.

Подтверждает данные выводы и анализ наиболее незначимых терминальных ценностей, среди которых выделены: счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом), развлечения (приятное, необременительное времяпровождение, отсутствие обязанностей), красота природы и искусства, творчество (возможность творческой деятельности). Особенно прискорбным является тот факт, что именно альтруистическая ценность «счастье других» получила наибольшее количество выборов как незначимая ценность (46%). Возможно, данная тенденция является защитной реакцией на жесткость и агрессию современного общества, однако сложно недооценить деструктивное

влияние на личностное и профессиональное становление будущих психологов отсутствие данной ценности.

Результаты, полученные по инструментальным ценностям, представлены в таблицах 3 и 4.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что наиболее значимыми инструментальными ценностями для студентов-психологов являются: воспитанность (хорошие манеры), аккуратность, жизнерадостность, твердая воля, честность, образованность, смелость в отстаивании своего мнения. Данные инструментальные ценности также мало соответствуют положению о необходимости доминирования альтруистической направленности личности практического психолога. Подтверждением этого факта является анализ наиболее незначимых инструментальных ценностей, среди которых будущие психологи выделили: непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы, альтруизм и чуткость (заботливость). И если незначимость ценности «непримиримость к недостаткам в себе и других» могла бы стать положительным элементом ценностных ориентаций психологов, давая место принятию другого и терпимости, то в сочетании с отсутствием альтруизма и чуткости, она может превратиться в безразличие и равнодушие к людям.

Таким образом, проведенное нами исследование ценностных ориентаций будущих психологов позволяет говорить о непроявленности у них одного из главных компонентов духовного «Я» личности практического психолога – альтруизма и любви к человеку как необходимого условия духовно-нравственного становления личности – и клиента, и самого психолога. Данная проблема требует более детального и глубокого исследования, однако и представленные в данной работе данные свидетельствуют о необходимости сосредоточения внимания специалистов в области практической психологии на этом аспекте личностного и профессионального становления психологов.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
- Бех И. Д. Воспитание личности. В 2-х кн. Кн. 1: Личностно-ориентированный подход: теоретико-технологические основы. Киев, 2003.
- Психология личности: Словарь-справочник / Под редакцией П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Киев: Рута, 2001.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
- Ухтомский А. А. Письма // Пути в незнаемое. М., 1973.
- Флоренская Т. А. Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем. М., 2006.

## **ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

*А. В. Морозов, Л. Е. Радченко (Арзамас)*

**В** условиях развития и становления Российского государства вопросы, связанные со средствами массовой информации (далее по тексту – СМИ) и новыми информационными технологиями приобретают весьма проблематичный характер. Сила их влияния на духовно-нравственное становление человека в современном обществе возрастает бесконтрольно.

В век стремительного прогресса, когда объемы информации удваиваются за несколько лет, с появлением новых высокоскоростных и объемных электронных носителей стираются границы и формируется единое информационное пространство. Повсеместное применение и роль Интернета вряд ли подлежат обсуждению. Сегодня информация может попадать из одного конца земного шара в другой в реальном времени. Наступила эпоха глобализации и информатизации.

Средства массовой информации, в силу своей доступности и разнообразия, обладают широчайшими возможностями. Они, наряду с другими факторами, занимают значительное место в деле формирования общественного мнения, настроения, традиций и образований, таких как знания, привычки, ценности, мотивы и мировоззрение в целом.

Влияние СМИ осуществляется через влияние на разум и чувства человека. Рациональная модель массовых коммуникаций рассчитана на убеждение людей с помощью информации и аргументации, построенной в соответствии с законами логики. Однако различные политические силы широко применяют методы эмоционального воздействия для пропаганды своих идей и ценностей. Слово и зрительный образ обладают большой силой эмоционального влияния на личность, которое может затмить рациональные доводы и аргументы. Этим широко пользуются руководители СМИ, обильно насыщая передачи эмоциональным содержанием, подавляющим разум человека.

Опыт истории показывает, что СМИ способны служить различным политическим целям: как просвещать людей, развивая у них чувство собственного достоинства, стремление к свободе и социальной справедливости, способствуя и помогая их компетентному участию в политике, так и духовно порабощать, дезинформировать и запутывать население, разжигая массовую ненависть и сея недоверие и страх.

Наибольшую опасность для людей представляет использование СМИ в целях манипуляции. Необходимо помнить о том, что механизму использования манипуляций всегда отводилось особое место

в системе профессиональных знаний. В современном мире теория и практика политического манипулирования получили достаточно глубокую научную разработку и широкое практическое применение. Общая технология глобального, общегосударственного манипулирования обычно основывается на систематическом внедрении в массовое сознание социально-политических мифов – иллюзорных идей, утверждающих определенные ценности и нормы и воспринимаемых, преимущественно, на веру, без рационального, критического осмысления. Поскольку манипуляция общественным сознанием стала технологией, появились профессиональные работники, владеющие этой технологией (или ее частями). Возникла система подготовки кадров, научные учреждения и научно-популярная литература.

Таким образом, современные СМИ представляют собой учреждения, созданные для открытой, публичной передачи с помощью специального технического инструментария различных сведений любым лицам. Это относительно самостоятельная система, характеризующаяся множественностью элементов: содержанием, свойствами, формами, методами и определенными уровнями организации (в стране, в регионе, на производстве).

СМИ в то же время оказывают огромное психологическое влияние на сознание и подсознание ребенка. Та реальность, которую нам предлагают сегодняшние СМИ, безусловно, опосредствована чьим-то мнением, она упрощена и не предлагает размышления, анализа. В некоторых случаях эта информация может быть опасна, так как ребенок принимает ее готовой, не задумываясь. Зачастую ребенку легче окунуться в поток информации, чем критично ее воспринимать. СМИ сегодня – это мощный фактор влияния на психическое состояние, который проявляется в совершенно различных сферах, выполняя свою определенную функцию (информационную, социальной связи, рекреативную и др.). Использование этих коммуникационных средств повлекло к возникновению нескольких его направлений: печать, радио, телевидение, Интернет, каждое из которых состоит из огромного числа каналов – отдельных газет, журналов, альманахов, книжной продукции, программ радио и телевидения, информационных сайтов, чатов, блоков, способных распространяться как по всему миру, так и в локальных регионах (Морозов, Радченко, 2009).

Глобализация информационного пространства и технические достижения превратили СМИ в мощнейший фактор воздействия на картину мира со своими основными чертами и особенностями.

Во-первых, развитие средств массовой коммуникации как массива масс-медиа породило феномен «дефицита от избытка». При огромном объеме информации, из которого намеренно убираются причинно-

следственные связи, у человека теряется ее восприятие и усиливается чувство недоверия. И в результате этого человек оказывается в информационном вакууме.

Вторая особенность – это «перфоманность» (от англ. «performance» – представление), когда человек испытывает тягу к развлечениям, сенсациям, массовым зрелищам. Подача информации все чаще приобретает характер шоу в повседневной жизни человека, что побуждает стремиться стать участником какого-либо феерического действия.

Третье – это визуализация или зрительная коммуникация между людьми, ставшая основой человеческого общения. Визуальные образы и коды стали основными способами передачи информации (язык, жестикуляция и т. д.). В этой связи телевизор и Интернет выходят на первое место по популярности. В результате человек утрачивает способность образно, творчески мыслить и в его сознании создаются образы, с помощью которых осуществляется управление его сознанием (Конвенция о защите прав человека..., 1950, 1992).

Сегодня не менее актуален вопрос о стандартах средств массовой коммуникации (далее по тексту – СМК). Основными из них являются:

- 1 СМК, особенно пресса и телевидение, должны полностью обеспечивать людей текущими новостями и комментариями о событиях в обществе и мире.
- 2 Информация должна быть объективной в смысле точности, откровенности, правды о реальности, надежности, разделения фактов и мнений.
- 3 Информация должна быть сбалансированной и беспристрастной, отражать альтернативные точки зрения, которые подаются в не-сенсационной манере.
- 4 СМК должны обеспечивать каналами взаимного общения и поддержки те группы, на которые ориентирована их деятельность (на национальном, локальном уровнях).
- 5 СМК могут способствовать социальной интеграции, уделяя особое внимание индивидам и группам, находящимся в социально невыгодном или подчиненном состоянии.
- 6 СМК не должны подрывать состояние законности и порядка посредством символического поощрения преступлений и социального беспорядка.
- 7 Содержание СМИ должно отражать и выражать язык и современную культуру тех людей, которых эти средства обслуживают (национально, локально, регионально).
- 8 Некоторое преимущество должно быть отдано образовательной роли этих средств, а также отражению ими лучших материалов в культурном наследии страны.



- 9 СМК должны способствовать проявлению культурного творчества, оригинальности и созданию работ высокого качества (соответствующих эстетическим, моральным, интеллектуальным, профессиональным критериям) (Декларация принципов..., 2003, 2005).

Потенциально опасная для психики несовершеннолетних информационная продукция, в частности устрашающего, жестокого, порнографического характера, дискредитирующая семью и родителей, провоцирующая детей к потенциально опасным поступкам, а также содержащая ненормативную лексику, частично ограничивается к распространению в соответствии с возрастной классификацией. И именно государство должно выработать критерии «вредной» информации, определиться с органом, который будет контролировать содержание СМИ в части информации, способной нанести вред несовершеннолетним, с различными технологиями защиты. Например, в отклоненном Президентом РФ Федеральном законе «О государственной защите нравственности и здоровья граждан и об усилении контроля оборота продукции сексуального характера» предложена трехуровневая классификация продукции сексуального характера.

*Первый уровень* – это эротические произведения, которые Закон характеризует как отображение в художественной форме в произведениях литературы, искусства и иных областях культурной деятельности сексуального влечения и сексуальных действий.

*Второй уровень* – продукция сексуального характера, т. е. любая печатная и аудиовизуальная продукция, целью которой является изображение и (или) описание сексуальных действий и которая служит удовлетворению сексуального влечения. К ней напрямую относятся произведения некоторых средств массовой информации.

*Третий уровень* – это порнографическая продукция, под которой законопроект понимает любую печатную, аудиовизуальную продукцию, целью которой является натуралистическое, циничное изображение и (или) описание сексуальных действий с несовершеннолетними, насильственных действий сексуального характера, а также сексуальных действий, связанных с надругательством над телами умерших или совершаемых в отношении животных (Федеральный закон..., 2004, 2007).

Таким образом, общественная опасность порнографии заключается не столько в предмете изображения, сколько в его характере и целях (для сравнения: в ратифицированной Россией Международной конвенции «О пресечении обращения порнографических изданий и торговли ими» от 1923 г. под порнографией понимается изображение или описание интимной жизни в цинично низменном духе (Постановление ГД ФС РФ..., 2005); в Комментариях к УК РФ

говорится, что порнографическими материалами или предметами признаются живописные, графические, литературные, музыкальные и иные произведения, основным содержанием которых является грубо натуралистичное детальное изображение анатомических и (или) физиологических подробностей сексуальных отношений (Морозов, Радченко, 2009)).

Данный законопроект принят Государственной Думой 7 апреля 1999 г., отклонен президентом Российской Федерации (Указ № 603 от 10 мая 1999 г.).

В проекте Федерального закона «О защите детей от информационной продукции, причиняющей вред их здоровью, нравственному и духовному развитию», говорится, что на территории Российской Федерации ограничено распространение любыми способами в доступное для детей время и в доступной для детей форме следующих видов информации, наносящей вред здоровью и развитию детей: демонстрирующей насилие или жестокость; дискредитирующей семью и родителей; устрашающего характера; провоцирующей детей к потенциально опасным поступкам; провоцирующей детей к потреблению веществ, товаров и услуг, опасных для жизни и здоровья; провоцирующей детей к антиобщественному поведению; содержащей ненормативную лексику; криминогенного характера; эротического и порнографического характера; иной информации, способной причинить явный вред здоровью и развитию детей (Федеральный закон..., 2004, 2007).

Таким образом, в настоящее время общественностью активно изучаются последствия влияния СМИ, в частности, на духовно-нравственное становление человека. Рассматриваются физиологические, когнитивные, установочные, поведенческие последствия воздействия СМИ.

В серии исследований, в которых сравнивались когнитивные эффекты радио и телевидения, связанные с умением рассказывать истории, дети придумывали более оригинальные окончания к незавершенным историям в тех случаях, когда они слышали их по радио, чем тогда, когда они видели и слышали их по телевизору (Харрис, 2004). Эти результаты служат подтверждением интуитивному предположению, что радио способствует развитию воображения в большей степени, чем телевидение. Дети лучше запоминали вербальную информацию, переданную по радио, но визуальная, событийная и общая информация воспринималась ими лучше, когда ее передавали по телевидению.

СМИ могут привить нам целый комплекс установок по отношению к какому-то объекту. К примеру, посмотрев волнующий художествен-

ный или документальный телефильм о СПИДе, люди могут принять ближе к сердцу эту проблему и начнут больше сострадать жертвам болезни. Предназначенные для взрослой аудитории фильмы ужасов, в которых женщины испытывают сексуальное возбуждение, когда на них нападают или когда их насилуют, могут привести зрителей на мысль, что женщины получают скрытое удовольствие, становясь жертвами сексуального насилия. Установки оценить легче, чем поступки, и иногда они приобретают огромное значение, поскольку влияют на последующее поведение и на то, как мы станем в дальнейшем обрабатывать информацию.

Воздействие установок не ограничивается формированием нашего мнения о том или ином объекте. Под влиянием набора установок может сложиться образ мышления, который будет определять все наше мировоззрение. Такие установки накладывают отпечаток на наше восприятие мира и то, как мы его интерпретируем.

К средствам психологического воздействия на личность можно отнести печатную продукцию, радио- и телевидение, кино, видеофильмы, аудиоматериалы и другие носители аудио- и видеoinформации, компьютерные телекоммуникационные сети, даже предметы повседневного обихода, продукты питания и игрушки. С помощью этих средств человек уводится в вымышленный мир как активный участник разыгрывающихся виртуальных событий, оказываясь беспомощным и легко управляемым в мире реальном. Наиболее уязвимы при этом люди духовно и нравственно неразвитые, дети и подростки.

Таким образом, ставшие неотъемлемой и весьма значимой частью нашей жизни, СМИ таят в себе мощный потенциал негативного влияния как на общество в целом, так и на каждого конкретного человека в частности. Призванные выполнять позитивные функции, информировать и позволять каждому члену общества формировать свое собственное отношение к происходящему вокруг, они, напротив, зачастую дезинформируют и моделируют поведение, манипулируя человеческим сознанием. Особенно остра эта проблема, когда речь идет о еще не сформировавшемся сознании ребенка.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Декларация принципов / Всемирный Саммит по Информационному обществу (Женева 2003 г. – Тунис 2005 г.), [www.content-filtering.ru](http://www.content-filtering.ru).
- Закон Российской Федерации «О средствах массовой информации» от 27.12.1991 г. № 2124–1 (редакция от 24.07.2007) «О средствах массовой информации» // Российская газета. № 4199. 18.10.2006.
- Конвенция о защите прав человека и основных свобод (Рим, от 4.10.1950), с изменениями и дополнениями 25.03.1992, [www.zakon.kuban.ru](http://www.zakon.kuban.ru).

- Морозов А. В., Радченко Л. Е. Влияние средств массовой информации на нравственное, психическое, физическое здоровье и воспитание несовершеннолетних. М., 2009.
- Постановление ГД ФС РФ от 02.11.2005 г. № 2336-IV ГД «Об обращении Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации «К руководителям телевизионных каналов, подписавшим хартию телеведущих «Против насилия и жестокости», о соблюдении ее положений», [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru).
- Федеральный закон от 21.12.2004 г. № 170-ФЗ «О внесении изменений в федеральный закон „Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации“» (принят ГД ФС РФ 26.11.2004) // Российская газета. № 4404. 04.07.2007.
- Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВЕСТИ В РАЗНЫХ ГРУППАХ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

*Л. Ш. Мустафина (Москва)*

Духовно-нравственное становление личности невозможно представить в отрыве от проблемы совести. Совесть является ключевым понятием в вопросах нравственного сознания человека. Многие исследователи считают, что совесть выступает высшей формой развития сознания личности. Исследование непосредственно феномена совести представляется трудноосуществимым и этически спорным. Между тем представления о нравственных категориях играют важную роль в состоянии развитости сознания и самосознания людей, участвуют в становлении личности. В связи с этим мы считаем, что работа в русле концепции социальных представлений имеет оптимальные возможности для изучения понимания совести в современном обществе.

В настоящее время социальным представлениям отводится одно из ведущих мест в раскрытии феноменов общественного сознания, самосознания и становления личности как в зарубежной социальной психологии (Ж. Абрик, В. Вагнер, Г. Брейквелл и др.), так и в отечественной (К. А. Абульханова, Т. П. Емельянова, М. И. Воловикова, Е. В. Улыбина и др.). Изучив особенности представлений о совести, можно попытаться спрогнозировать основные тенденции изменения нравственных ориентиров современного общества.

Цель нашего исследования состоит в выявлении особенностей социальных представлений о совести в разных группах молодежи.

Мы разделили выборку из 333 респондентов на 8 групп по следующим основаниям: по полу (юноши, девушки), уровню образования (школьники, студенты) и региону проживания (Москва, Казань). Для каждой группы мы выявили структуру социальных представлений о совести, т. е. ядро и периферию.

Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале, в какой степени предложенные им высказывания о совести совпадают с их представлениями. В опросном листе использовалась порядковая шкала, вследствие чего было осуществлено вычисление коэффициента позитивных ответов (ТСП) (Емельянова, 2006, с. 243).

Общими для всех групп явились представления о том, что совесть связана с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими. Отмечалось, что совесть у разных людей развита в разной степени и закладывается в человеке воспитанием.

Содержательно более полным оказалось ядро социальных представлений в группе девушек-студенток из Казани. В это ядро вошло 12 утверждений о совести. Кроме общих для всех групп представлений, ядерными элементами являются представления о совести как о форме самосознания и самоконтроля человека; о том, что совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать; мнение, что человек сам у себя воспитывает совесть; студентки из Казани убеждены, что совесть вызывает страдание и раскаяние при нарушении нравственных законов и др. Только у них (и еще у казанских юношей-студентов) в ядро представлений о совести входит утверждение, что совесть помогает уважать других и самого себя. А выражения, говорящие о том, что совесть независима от мнения окружающих и что она есть у всех людей, только не все ее слушают, не вошли в ядерную часть представлений о совести казанских девушек-студенток.

Второе место по содержательной полноте ядра представлений о совести заняли девушки-студентки из Москвы. Кроме высоких коэффициентов по общим для всех групп утверждениям, они отметили: совесть вызывает страдание и раскаяние при нарушении нравственных законов; она является внутренним голосом человека, который подсказывает, как правильно поступать и помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного и др. Большинство московских девушек-студенток согласно с утверждением, что человек сам у себя воспитывает совесть. У школьников девушек и юношей в Москве и Казани, а также у казанских юношей-студентов ядерные элементы представлений почти идентичны по количеству и содержанию (варьируется от 7 до 9 утверждений). Только в группе московских девушек-школьниц, в отличие от всех остальных

групп, представление о том, что совесть закладывается воспитанием, не входит в ядро представлений о совести. А утверждение, что совесть независима от мнения окружающих, состоит в числе ядерных элементов представлений только в 2-х группах – школьников Казани и Москвы.

Самым бедным по содержанию оказалось ядро социальных представлений в группе юношей-студентов из Москвы. По многим утверждениям, входящим в ядро в других группах, у них довольно низкие коэффициенты. Кроме тех, которые характерны для всех групп, в ядре представлений о совести московских юношей-студентов содержатся высказывания о том, что совесть помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного, а также о том, что совесть – регулятор поведения и человеческих поступков.

Таким образом, социальные представления в разных группах учащейся молодежи имеют как общие особенности, так и свою специфику.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ**

*Э. Н. Ольшевская (Минск, Беларусь)*

**М**етодологические основы анализа проблемы нравственного развития личности определяются современными представлениями о личности, развитии личности и нравственности. Системный подход к изучению личности (С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин, Б. Г. Ананьев) признает многоплановый характер психического, наличие многозначных связей между свойствами и проявлениями личности в контексте реальной жизнедеятельности индивида. Указанные авторы рассматривают личность как включенную в широкую систему социальных отношений. С. Л. Рубинштейн определяет личность в качестве субъекта в основных отношениях – к миру, к другим людям, к себе (Рубинштейн, 1998). Б. Г. Ананьев характеризует личность как общественного индивида, через социальную ситуацию его развития, статус, образ жизни, социально-психологические условия. Личность при этом выступает как объект общественного развития (Ананьев, 1969, с. 276). Как совокупность отношений к миру рассматривает личность В. Н. Мясищев (Мясищев, 1995). А. Н. Леонтьев, являясь продолжателем традиции Л. С. Выготского, признает ведущую роль социальной детерминации личности, саму ее определяя через деятельность (Леонтьев, 1997). Этот подход применим к исследованию морально-нравственной сфе-

ры личности, которая должна изучаться во взаимосвязи с другими сферами личности, системно в деятельности и общении.

Современная отечественная психология характеризуется сближением психологии личности и этики, обращением исследователей к нравственно-ценностным аспектам поведения, мышления и мотивации. Исследования не просто констатируют наличие определенных морально-этических принципов, но и выявляют закономерности разрешения нравственных проблем личностью (А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, О. П. Николаева).

*Цель нашего исследования:* выявить общее и специфическое в содержании когнитивного и эмоционально-оценочного (аффективного) компонентов морального сознания личности студента.

В данной статье отражены результаты изучения общего в психологическом содержании когнитивного компонента морального сознания студентов.

*Когнитивный компонент* включает в себя нравственные представления, знания, понятия, принципы, суждения, ценности, степень осознаваемых личностью собственных моральных качеств и нравственных представлений.

*Выборку* составили студенты гуманитарных и экономических специальностей первого и четвертого курса обучения, всего 427 человек. Из них у 120 человек – специальность «психология», у 105 человек – специальность «международные отношения», у 115 человек – «коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления», у 87 человек – специальность «бухгалтерский учет, анализ и аудит».

*Методы исследования.* Для изучения когнитивного компонента морального сознания студента был использован метод постановки моральных дилемм Л. Колберга и авторская анкета на выявление нравственных представлений студентов.

С помощью метода контент-анализа (выделение смысловых единиц) было выделено четыре типа моральных суждений, содержательный анализ которых представлен ниже.

### **Личностно значимый тип моральных суждений (характеризует 15,69% студентов)**

В качестве важного или основного условия выдвигается любовь к жене как самому близкому человеку, наличие подлинных чувств; часть таких рассуждений содержит указание на ответственность мужа перед женой. В последнем случае поведение мужа расценивается как должное, и это долженствование вытекает из супружества. Например, на вопрос дилеммы Колберга о том, должен ли муж украсть

лекарство для смертельно больной жены следует такой ответ: *«Да, должен, если любит жену. Если он ее любит, то, как говорится, все средства хороши. А уже если стоит выбор: идти на воровство или дожидаться смерти близкого человека, то и вопросов не должно возникнуть: из двух зол выбирают меньшее. Тем более, если он не попытается ее спасти, потом всю жизнь будет винить себя в ее смерти».*

Особенностью личностно значимых суждений является ссылка на последствия: не только уголовные, но и на моральные (*жена впоследствии будет страдать от одиночества*). Личностно значимые суждения содержат указание на противозаконность воровства и возможность его оправдания с моральной точки зрения – звучит мысль о необходимости возмещения материального ущерба аптекарю, использования всех легальных средств.

### **Социально ориентированный тип моральных суждений (выявлен у 16,16% студентов)**

Данный тип суждений всегда содержит ссылку на закон, на оценку действий героя задачки Колберга, по имени Ганс, с точки зрения права, негативную оценку аптекаря как жадного, бессердечного, злого человека. При этом есть два противоположных варианта ответа: нет, не должен, это противозаконно, необходимо искать другие легальные способы решения проблемы; второй вариант ответа оправдывает кражу только с моральной стороны и предлагает Гансу обязательно возместить ущерб или отбыть заслуженное наказание. *Пример первого типа суждений: «Наверное, должен украсть. Он спасет свою жену, но при этом он может заплатить 2000 \$, что и так больше, чем действительная стоимость лекарства. И вообще, зло влечет за собой зло. И изначально неправ был доктор». Пример второго типа суждений: «Я думаю, что нет, так как за такие поступки сажают в тюрьму. Любую проблему надо пытаться решить законным путем, без грабежа и других нарушений».* И в первом, и во втором случае отсутствуют признаки автономной морали, общественная система выступает как исчерпывающая для принятия столь важного личного решения.

### **Морально ориентированный тип суждений (характерен для 45,67% студентов)**

Решая дилемму, студенты руководствуются принципами общепринятой морали, оценка поступка Ганса и поведения аптекаря осуществляется с помощью моральных критериев: «морально–аморально», «хорошо–плохо», «благородно–подло». Поведение аптекаря интерпретируется как поведение эгоистичного, жестокого, бессердечного



человека, который давал клятву врача, а поступка Ганса – как благородного, гуманного, спасающего жену. *Пример: «Да, он должен. Хотя красть нехорошо, но это дело принципа. Раз человек не проявляет доброты, сочувствия, то нужно его проучить. Может, поймет тогда, что из-за жажды денег позволяет человеку умирать. Это нехорошо».*

Студенты подключают другие виды мотивации – оценку кражи с точки зрения закона, соотношение ценности человеческой жизни и закона. Как правило, такие суждения включают процесс принятия решения, т. е. нравственный выбор осуществляется личностью в ходе решения дилеммы. Этот выбор отличается полимотивированностью, столкновением различных точек зрения, борьбой мотивов. Такие суждения персонализированны, эмоциональны, противоречивы, стремятся быть убедительными за счет нескольких обоснований. Морально ориентированный тип суждений содержит и признаки автономной морали, и ссылку на закон, но на первый план выдвигается общепринятая мораль – мораль осуждения поведения аптекаря, мотивация его бесчеловечности, жажды наживы.

### **Нравственно автономный тип суждений представлен 22,48%**

Нравственно-автономные суждения содержат единственный тип мотивации, выступающий в качестве общечеловеческого нравственного закона: «выше человеческой жизни нет ничего». Такой тип суждений, по Л. Кольбергу, соответствует шестой стадии – высшей стадии нравственного развития. *Пример: «Я считаю, что должен. Жизнь человека – самая большая ценность, которая нам дана... Кража Хайнца – это благородный поступок, основанный на сочувствии, цель которого – спасение жизни. Я поступила бы так же».*

Отметим, что главным критерием разграничения морально ориентированных и нравственно автономных суждений явилось однозначное и первичное по выдвинутым видам мотивации указание на безусловную ценность человеческой жизни. Такие суждения отличаются зрелой позицией, отсутствием борьбы мотивов. Данные суждения лаконичны и однозначны. *Пример: «Да, должен. Жизнь человека бесценна».* Независимость нравственной позиции выражается в том, что личность берет на себя ответственность за принятое решение, которое свободно от общепринятой морали, законности или другого авторитета.

*Пример 1: «Если он так считает нужным и берет на себя всю ответственность за это. Личные интересы превыше общественных, поэтому в таких исключительных случаях можно и преступить закон».* Автономная оценка поступка с точки зрения закона приводит к убеждению, что закон несправедлив и его можно нарушить.

Анализ корреляционных связей между типами моральных суждений показал наличие прямой связи личностно значимых и морально ориентированных суждений ( $p < 0,05$ ). Ориентация на личные последствия, чувства и взаимность положительно связаны с общепринятой моралью, осуждением поступка Ганса с точки зрения нарушения моральных норм. Обратная связь личностно ориентированных и нравственно автономных ( $p < 0,05$ ), социально ориентированных и нравственно автономных ( $p < 0,05$ ) суждений свидетельствует о независимости автономной, внутренней морали от эгоистических интересов и законопослушания.

Нравственно автономный тип суждений выделен как наиболее высокий уровень развития морального мышления личности студента, и в целом – уровень нравственного развития.

### **Результаты изучения когнитивной составляющей нравственных представлений**

**Представление о морали.** 35,12% студентов рассматривают мораль как неcodифицированную систему общепринятых норм, традиций и правил поведения, как «совокупность представлений о добре и зле», как «ценностный критерий определения правильности поступков». Типичные ответы студентов данной группы: *«мораль – устоявшиеся правила и нормы поведения, – нравственность»*; *«мораль – это, то, что не прописано ни в одном законодательном акте, но соблюдается людьми, живущими в обществе»*; *«мораль – свод законов и правил, предопределяющих поведение, критерии добра и зла»*. 38,87% студентов понимают мораль только в узком значении, оценивая ее как урок в конкретной жизненной ситуации, так же как воспитательную меру со стороны взрослых, общества: *«мораль – урок, помогает не повторять свои и чужие ошибки»*.

В содержательной трактовке самой морали наметились некоторые различия. 7% студентов отмечает существование общественной и индивидуальной морали, связывая последнюю с совестью, с областью свободных и ответственных поступков: *«мораль равна совести»*, *«мораль – личные ценности, понятия, устои. У каждого свое понимание морали»*. Такие суждения о морали подчеркивают ее внутренний характер, существование «своих», а не навязанных критериев оценки себя, других и социальной жизни. Автономное отношение к морали характеризует закономерную, более высокую стадию в развитии морального мышления студентов, и в целом уровня морального развития: *«Мораль – это мои собственные принципы жизни, которые соотносятся в некоторых моментах с пожеланиями других и не мешают жизни других людей»*.

**Представление об универсальных ценностях.** В структуре универсальных, общечеловеческих ценностей преобладают ценности нравственные – 70,25%. Иные ценности, включая интеллектуальные и отражающие активность личности, составили 18,26%. Часть студентов – 11,47% выделили только прагматические ценности или оставили вопрос без ответа.

Самый большой удельный вес в студенческих ответах занимает ценность «доброта» (14% от всех названных универсальных ценностей). Это отражает характерную особенность нравственных представлений, выявленную рядом других исследований: более значимым, положительным и предпочтительным осознается то качество, ценность которого в реальной жизни снизилась, девальвировалась. Результаты изучения универсальных ценностей соотносятся с выводами современных исследований в области жизненных ориентаций студентов, где также показано, что на первом месте стоят такие ориентации, как доброта, любовь и уважение, в минимальной степени представлено ценностное отношение к вещам, материальные ценности (Низовских, 2008, с. 82–83).

**Представления о стыде, совести.** 55,97% студентов правильно разграничили понятие *стыда* как эквивалента «морали» («стыд перед другими»), и *совести* как эквивалента нравственности («внутренний стыд»). Стыд в понимании студентов – это нарушение общепринятой нормы, это стыд перед другими, это чувство, возникающее за совершенный проступок. Главный критерий стыда – это осуждение другими. Совесть как эквивалент нравственности рассматривается студентами как внутренний стыд, как эмоциональная реакция на нарушение собственной внутренней нормы. Типичные ответы студентов: «Стыд – это сделал то, что в обществе не приветствуется, за что будут судить, совесть – мера душевного состояния, которая отгораживает людей от плохих поступков»; «Стыд – чувство неправомерного, антиобщественного, антиморального».

29,27% студентов нечетко разграничивают понятия стыда и совести: «Стыд – чувство вины, навязанное обществом, совесть – совокупность норм, навязанных обществом». 14,75% студентов отказались отвечать на поставленный вопрос, или отрицают наличие стыда и совести, считая их пережитками прошлого, отголосками умершей морали.

Среди **основных нравственных категорий** 20,6% студентов обозначили честь, долг, совесть, справедливость, добро, зло, достоинство. В то же время ряд категорий был расширен студентами за счет включения понятий, отражающих нравственные качества личности: доброты (на первом месте), порядочности, любви, уважения, понимания,

доброжелательности, отзывчивости (41,45%). Показательным является тот факт, что 37,93% студентов не смогли ответить на этот вопрос.

Таким образом, на основе метода постановки моральных дилемм Колберга и с помощью авторской анкеты нами был выделен когнитивный компонент морального сознания личности студента. Когнитивный компонент представлен типом моральных суждений и когнитивной составляющей нравственных представлений.

Содержание когнитивного компонента морального сознания студента включает тип морального суждения и уровень развития представлений о морали, совести, стыде, нравственных категориях и универсальных ценностях. В студенческом возрасте доминирует морально ориентированный тип морального суждения, отличительными особенностями которого являются ориентация на общепринятую мораль, относительный характер суждений, борьба мотивов в ситуации морального выбора, персонализация и эмоциональная окраска суждений. В то же время определенная часть студентов демонстрирует признаки автономной морали: критически оценивает нормы права и общепринятую мораль, способна выносить свободные от личной выгоды суждения.

Социально ориентированный тип суждений характерен для студентов, которые оценивают поступки личности с точки зрения соблюдения законов, защиты прав собственности.

Личностно значимый тип моральных суждений в наименьшей степени представлен в студенческой выборке. Для данной части студентов в ситуации морального выбора на первом месте стоят утилитарные (в том числе материальные) последствия поведения; ценность личность учитывается в том случае, если она представляет определенный интерес, способна отплатить взаимностью.

В представлении о морали доминирует ее понимание в узком значении, как урок в конкретной жизненной ситуации. В то же время значительная часть студентов дает многозначное определение морали. Они расценивают ее как некодифицированную систему общепринятых норм, традиций и правил поведения, «совокупность представлений о добре и зле», критерий определения правильности поступков. Иерархия основных универсальных ценностей представлена такими ценностями, как доброта, честность, любовь, уважение к другим, семья. Наибольший удельный вес занимает ценность «доброта». В представлении о нравственных категориях доминируют представления о таких категориях, как честь, долг, совесть, справедливость, добро, зло, достоинство. Представления студентов о совести и стыде характеризуются высоким уровнем развития. Большинство студентов рассматривают стыд как нарушение общепринятой нормы, «стыд пе-

ред другими», т. е. как эквивалент морали. Совесть в представлениях студентов рассматривается как «внутренний стыд», эмоциональная реакция на нарушение внутренней нормы.

В целом когнитивный компонент морального сознания студентов отличается: ориентацией на общепринятую мораль в типе морального суждения с тенденцией к развитию нравственной автономности; наличием дифференциации в понятиях «мораль», «нравственность», «стыд», «совесть»; преобладанием в структуре универсальных ценностей, таких как «доброта», «честность», «любовь», «уважение к другим», «семья»; недифференцированным представлением о нравственных категориях.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969.
- Леонтьев А. А.* Психология общения. М.: Смысл, 1997.
- Мясищев В. Н.* Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1995.
- Низовских Н. А.* Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 73–82.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер ком. 1998.

### **ВНУТРЕННЯЯ/ДУХОВНАЯ КРАСОТА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

*Д. В. Погонцева (Ростов-на-Дону)*

**П**роблема соотношения внешнего и внутреннего в человеке интересовала ученых различных областей знаний на разных этапах становления истории. В последние десятилетия тематика тела и телесности в истории и культуре продолжает вызывать большой интерес. В современной психологии также наблюдается всплеск изучения различных аспектов телесности, в то же время, до сих пор изучение внутренней красоты человека в различных социальных контекстах остается на периферии научных интересов многих наук, в том числе и психологии. Однако необходимо отметить, что эта тема заслуживает большего внимания, особенно в современном обществе, когда наблюдается духовно-нравственный кризис. Современные СМИ и, в частности, реклама создают определенный стереотип внешности, который считается модным, при этом внутреннее наполнение такой внешней формы практически отсутствует.

Нами была предпринята попытка рассмотреть данную проблему сквозь призму представлений современной молодежи о внутренней

красоте женщин. В исследовании приняло участие 464 человека; из них 232 юноши и 232 девушки, в возрасте от 16 до 25 лет, студенты ростовских вузов. Студентам предлагалось дать свободное описание внутренне красивой женщины. Ответ на этот вопрос не дали 11 мужчин и 6 женщин. Таким образом, в нашем исследовании представлений о внутренней красоте женщине анализу были подвергнуты 447 анкет (221 анкета, заполненная мужчинами, 226 анкет, заполненных женщинами).

На первом этапе был проведен количественный анализ полученных высказываний. Необходимо отметить, что мужчины, описывая свое представление о внутренне красивой женщине, указывали в среднем 3,96 характеристик, в то время как женщины использовали более пяти (5,08) характеристик. Всего при описании внутренне красивой женщины участниками исследования было названо 553 различные характеристики. Мужчины использовали 316 характеристик, женщины указали 353 характеристики. «Общими» являются 116 характеристик. При анализе полученных результатов нами также было отмечено, что и мужчины, и женщины давали схожие картины, называя одни и те же характеристики.

Внутренне красивую женщину описывают как добрую (222 упоминания), умную (174), понимающую (77), с чувством юмора, отзывчивую, нежную, веселую.

При анализе всех полученных описаний нами были выделены три основные группы характеристик внутренней красоты: это «эмпатичность», «ум», «доброта». В категорию «эмпатичность» нами были включены такие характеристики, как понимающая, умеет поддержать, заботливая, может помочь, всегда придет на выручку и т. д. В категорию «ум», помимо «умная», нами также были включены характеристики: образованная, мудрая, интеллектуальная. Следует отметить, что категория ума в российской действительности имеет культурный контекст, поскольку проблема соотношения ума и красоты затрагивается в пословицах и поговорках: *красота без разума пуста; красота – до венца, а ум до конца; ученье – красота, а неученье – сухота; бог красоте ума не привязал; сила да разум – краса человека; красавица без ума – что кошелек без денег; на красивую глядеть хорошо, а с умной жить легко* и др. В категорию «доброта» нами были включены два понятия: добрая и добросердечная. Следует отметить, что самой частой категорией в ответах была категория «ума», более 56% указали данную характеристику. Около 53% отметили характеристики эмпатичности и 49% указали на доброту. Говоря о доброте и эмпатичности, необходимо отметить, что, хотя в толковом словаре С. И. Ожегова (Ожегов, Шведова, 1992) под добротой понимается «отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим», мы не стали объединять категории добрая/доброже-

лательная с категориями эмпатичности. Поскольку, несмотря на схожесть, в данном контексте наполнение категории «эмпатичность» носило характер действенной помощи. В связи с этим два данных понятия относятся к разным категориям, хотя в другом контексте могут быть синонимичны. В то же время «доброта» имеет особое культурное наполнение для России. Доброту связывают с красотой как в пословицах и поговорках («Не ищи красоты, а ищи доброты»; «Красота до вечера, а доброта навек»; «Не одежда красит человека, а добрые дела» и др.), так и в сказках: «Было у крестьянина три дочери. Старшая и средние завистливые и злые, а младшая Машенька добрая, ласковая, работающая, неписанной красоты» (Чудесные русские сказки, 2005). Можно говорить о том, что в сказочном фольклоре красота объединяет красоту поступков, чувств, желаний и мыслей и является синонимом понятий доброта, смелость, трудолюбие, сила.

Помимо представленных выше характеристик, нельзя не выделить и другие часто повторяющиеся описания, в том числе (частота появления менее 50%): веселая, верная, душевная, с богатым духовным миром, женственная, искренняя, нежная, скромная, уверенная в себе, улыбчивая, обаятельная, обладающая чувством юмора.

Интересно отметить появление таких характеристик, как «душевная» и «с богатым духовным миром». Несмотря на малый удельный вес, следует особо подчеркнуть сам факт появления данных характеристик.

Таким образом, несмотря на существующий духовно-нравственный кризис, активно подогреваемый отечественными СМИ, необходимо отметить наличие у представителей молодого поколения 16–25 лет сформированного представления о внутренней красоте женщины, которое конкретизируется в следующих характеристиках: *умная, добрая, эмпатичная.*

## ЛИТЕРАТУРА

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Изд-во «АЗЪ», 1992.

Чудесные русские сказки. М.: Эксмо, 2005.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИДЕАЛАХ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

*Т. Б. Рязанова, В. В. Ефремова (Москва)*

**В** настоящей статье проводится сравнение представлений об идеалах, характерное для современных подростков с различной направленностью интересов: старшеклассников массовых средних

государственных школ г. Москвы, а также старшеклассников и первокурсников вузов, входящих в неформальные молодежные объединения «панки» и «готы».

Современный социум сложен, противоречив; становление современных подростков протекает в условиях глобальных политических, экономических и социальных преобразований. Это существенно осложняет решение ими задач взросления. Актуальность изучения представителей неформальных объединений определяется повышением интереса подростков к различным неформальным объединениям в условиях глобальных изменений в экономической, политической и идеологической сферах, которые привели к потере реальных жизненных ориентиров, разрушению старой системы ценностей, трудностям поиска новых идеалов. Кроме того, снятие ряда ограничений на объединения граждан способствовало мгновенному возникновению различных неформальных движений, в которых, по данным социальных исследований, в настоящее время участвуют миллионы молодых россиян. Поэтому изучение особенностей представлений об идеалах у молодых людей с различной направленностью является актуальной психологической задачей.

Мы понимаем идеал как центр или вершину системы идентичности человека. Идентичность имеет сложную структуру, в которой имеются неосознаваемые и осознаваемые компоненты. Мы полагаем, что одним из центральных образований этой системы является идеал-прототип.

Слово *идеал* происходит от греческого слова *idea*, которое означает одновременно и образ, и понятие. С. Л. Рубинштейн так писал о значении идеала в процессе становления личности: «*Идеал* может выступать в качестве совокупности норм поведения; иногда это образ, воплощающий наиболее ценные в этом смысле привлекательные человеческие черты, – образ, который служит образцом. <...> Это предвосхищенное воплощение того, чем он может стать. <...> Наличие определенного идеала вносит четкость и единство в направленность личности. <...> В идеалах человека ярко проявляется его общая направленность. Проявляясь в них, она через них и формируется» (Рубинштейн, 1989, с. 119–120). Л. Н. Гумилев связывал идеалы с прогнозами, перспективами развития целых этносов. По мнению этого автора, при отсутствии идеалов этнос обречен на жалкое существование (Гумилев, 1990, с. 232).

В соответствии с таким пониманием мы считаем необходимым рассматривать идеалы, по крайней мере, на двух уровнях: образа-образца (прототипа) и более интеллектуализированном уровне совокупности различных характеристик-дескрипторов – норм, ка-



честв, желаемых черт характера и др. Здесь анализируются данные о прототипическом уровне идеалов – несколько менее осознанном, более эмоционально насыщенном, выступающем чаще в виде образа-образца – человека, героя произведения искусства и т. д.

Исследование старшеклассников массовых государственных школ Москвы проведено в 2007–2008 учебном году методом сплошного опроса целых классов. Опрошено 120 подростков (средний возраст – 16 лет). Исследование подростков, принадлежащих к неформальным молодежным объединениям «панки» и «готы», проведено в 2008–2009 учебном году. Опрошено 27 подростков (средний возраст – 16,5 лет), принадлежащих к этим неформальным объединениям, исследование проводилось индивидуально. Поиск испытуемых происходил через знакомых, принадлежащих к этим субкультурам.

Использовалась методика описания образа-прототипа, используемая М. И. Воловиковой в исследованиях образа порядочного человека (Воловикова, 2005). Эта методика была модифицирована, в результате чего в ней появились не косвенные, а прямые вопросы об идеале человека, на которого испытуемый хотел бы быть похож, с просьбой описать характер и поступки этого лица. Опросники с прямо поставленными вопросами восходят к исследованиям Н. А. Рыбникова (Рыбников, 1911, 1926), Н. И. Судакова (Судаков, 1970), показавших, как представления об идеалах существенно эволюционировали в течение периода их изучения от дореволюционного до раннесоветского периода и в советское время.

Сравним особенности ответов подростков с различной направленностью.

В Таблице 1 представлены обобщенные данные ответов подростков об индивидуальном идеале-прототипе. Около 60% респондентов-старшеклассников массовых средних школ отметили, что индивидуального идеала у них нет. Среди подростков, принадлежащих к неформальным молодежным объединениям, процент не имеющих представления об идеале меньше: для представителей групп «панки» и «готы» это, соответственно, 50 и 33%. Описания идеалов, данные подростками, обобщены по типам названных людей и представлены в процентах от числа респондентов из опрошенной группы. Поскольку старшеклассники, не принадлежащие к неформальным объединениям, в некоторых случаях описывали более чем один идеал, сумма процентов в первой графе превышает 100.

Данные таблицы наглядно показывают, что в группе старшеклассников массовых школ, не принадлежащих к неформальным объединениям и описавших свой индивидуальный идеал, довольно часто это человек из ближайшего окружения (отец, мать, друг, подруга) – 21%

**Таблица 1**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПО ТИПАМ ИДЕАЛОВ ОПИСАННЫХ ПОДРОСТКАМИ С РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ (в % от числа подростков из опрошенной группы)

	Индивидуальный идеал-прототип, «к которому хочется стремиться»		
	Подростки вне неформальных объединений	Подростки-«панки»	Подростки-«готы»
Нет представления об идеале	59,3	50,0	33,3
Лицо из микросоциального окружения	21,0	0	6,7
Публичная фигура (кино-, рок- звезда, политик)	12,9	41,7	53,6
Историческое лицо	3,2	0	6,7
Литературный герой, киногерой	2,4	8,3	0
Религиозно почитаемая личность	1,6	0	0
Называются только требуемые качества	8,1	0	0

ответов. Следующим по важности источником идеалов является круг публичных фигур.

При сравнении данных по группам подростков видно, что среди подростков из групп «панки» и «готы» идеал человека чаще всего обнаруживается среди представителей шоу-бизнеса – это, как правило, музыканты, певцы, телеведущие (значения, соответственно, 42% и 54%). У старшекласников, не входящих в неформальные объединения, наряду с представителями шоу-бизнеса описываются политики. Интересно также, что подростки из групп «панки» и «готы» крайне редко описывают в качестве идеала лицо из микросоциального окружения: только двое подростков из группы «готы» называют в его качестве свою мать, у подростков-панков этот вид идеала отсутствует.

Для объяснения полученных результатов можно обратиться к исследованию личностных особенностей и отношений с родителями подростков, принадлежащих к молодежным субкультурам (Ефремова, 2009). По фактору «Близость матери» теста «Подростки о родителях» (русскаяязычная версия теста ADOR) между «готами» и «панками», с одной стороны, и испытуемыми контрольной группы подростков, не входящих в неформальные объединения, с другой, имеются статистически значимые различия ( $p \leq 0,05$ ). Фактор близости образуется из разности баллов по шкалам «Позитивного интереса» и «Враждебности» у подростков, представляющих неформальные объединения, оценки по фактору близости самые низкие.

Возможно, именно этот недостаток близких, доверительных отношений с матерью, ощущения безусловного и безоценочного принятия, эмоциональной теплоты, побуждают подростка, который

испытывает в этом острую потребность, искать их вне семьи, в среде сверстников, в том числе и в различных неформальных группах. Это может ускорять процесс деидеализации родителей, их обесценивание и поиск идеала вне семьи.

Таким образом, по полученным данным, характеристики идеалов-прототипов у подростков с различной направленностью интересов существенно различаются. Во всех изученных группах довольно высок процент подростков, не имеющих выраженного представления идеала, что выражается в отказе его описывать. Это можно интерпретировать и как показатель состояния поиска, и как результат наличия очень высоких требований к идеалу.

Варианты семейной ситуации развития современных подростков, более характерные для неформалов, включающие наличие враждебности родителей к детям и отсутствие личностной близости, обуславливают поиск подростками ресурсов своего развития вне семьи. Это выражается повышенной привязанностью к различным публичным фигурам у обследованных представителей неформальных молодежных объединений «панки» и «готы».

## ЛИТЕРАТУРА

- Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период. Л.: Наука, 1990.
- Ефремова В. В. Исследование личностных особенностей и отношений с родителями подростков, принадлежащих к молодежным субкультурам. Дипломная работа, на правах рукописи. М.: ВШП ИП РАН, 2009.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии в 2 т. Т. 2. М., 1989.
- Рыбников Н. А. Деревенский школьник и его идеалы. // Русская школа. Июль, август, сентябрь 1911.
- Рыбников Н. А. Идеалы современного ребенка. М., 1926.
- Судаков Н. И. Сравнительные характеристики идеалов современных советских учащихся и учащихся дореволюционной России // Вопросы психологии. 1970. № 5. С. 131–140.

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К МИРУ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Т. А. Серебрякова (Нижний Новгород)

Одной из актуальных проблем психологического знания вот уже на протяжении не одного десятилетия остается изучение психологической сущности личности.

Как одна из значимых личностных характеристик исследователями рассматривается уровень развития ценностной культуры личности, ценностного отношения человека к окружающему миру, которое, по мнению С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1973), во многом определяет место и «назначение» человека в мире.

Особо актуальна проблема феномена ценностей в настоящее время. И это не случайно. Коренные преобразования, произошедшие в нашей стране в последние десятилетия, привели не только к изменениям экономических и политических условий, но и к изменению социокультурной ситуации в целом. Многое подверглось переоценке. В итоге оказались утраченными духовные, нравственные, этические нормативы и ценностные ориентиры, которые на протяжении не одного столетия обуславливали гармонизацию жизни и деятельности людей, всю систему взаимоотношений человека с миром.

Задачи формирования у подрастающего поколения нового мировоззрения, новой системы принципов, взглядов, идеалов, убеждений, создания условий для их трансформации в систему ценностей, определяющих коэволюционный характер взаимоотношений, взаимодействия каждого человека с окружающей его действительностью, определяются основополагающими во многих современных нормативных документах, касающихся сферы образования (Закон Российской Федерации «Об образовании», Национальная доктрина образования Российской Федерации, Концепция модернизации российского образования и пр.). И если методологическую основу построения системы работы по формированию ценностной культуры личности составляет опыт, накопленный философским знанием, то именно психологическая наука призвана определить механизмы становления системы ценностей с позиции рассмотрения их как важнейшего структурного личностного образования.

Обращаясь к истории возникновения и решения проблемы становления ценностного отношения человека к миру, необходимо отметить, что вопросы духовности, нравственности, ценностных ориентиров личности решались еще прогрессивными мыслителями прошлого. Идея духовного совершенствования человека, развития его ценностного отношения к миру вошла в историю психолого-педагогической мысли вместе с древнегреческими этическими учениями. Еще много веков тому назад основополагающими становятся сократовские вопросы о смысле жизни и смерти, добре, красоте и истине; идеи Платона и Аристотеля о том, что именно духовное является истинным содержанием жизни человека. Идеи ответственности личности высказываются мыслителями эпохи Возрождения (В. де Фельтре, Ф. Рабле, Т. Мор).

Продолжая ретроспективный взгляд на разработку проблемы ценностной культуры личности, необходимо отметить, что в тех или иных аспектах ее изучения она отражена в работах прогрессивных западных психологов.

Так, интерес для разработки механизмов развития ценностного отношения личности к миру представляет теория самоактуализации А. Маслоу (Maslow, 1954), согласно которой каждый человек способен к полноценному всестороннему развитию, раскрытию личностных возможностей, талантов и способностей. Ученый «выстраивает» иерархию высших ценностей, которые, по его мнению, и являются стимуляторами процесса самоактуализации личности. К таким ценностям А. Маслоу относит правду, красоту, цельность, принятие себя и других, альтруизм и некоторые другие.

А. Адлер как основную цель работы на ранних этапах развития личности выделяет воспитание общественных ценностей. По мнению ученого, уже на этапе дошкольного детства человек способен самостоятельно определять цели своей жизнедеятельности, и именно эти целевые установки будут способствовать его дальнейшему личностному становлению.

Обращаясь к анализу отечественных психологических исследований в области проблемы ценностей (работы А. М. Архангельского, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна и др.), необходимо отметить, что, в первую очередь, ученые определяют сущность данного понятия. Под ценностями исследователи предлагают понимать то, что значимо для человека в окружающей его действительности. Так, по мнению С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1973), ценности «производны» от соотношения мира и человека и выражают непосредственно то, что в этом мире для человека имеет определенное значение. По мнению ученых, ценности непосредственно «включаются» в жизнедеятельность человека, постепенно становясь частью его внутреннего мира. Не случайно категория «ценности» очень тесно связывается с категорией «отношение».

Употребляя понятие «ценностное отношение», Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн и другие ученые предлагают рассматривать ценности как один из важнейших структурных компонентов личности, характеризующий ее социальные установки, поскольку, являясь интегративным, комплексным образованием, система отношений оказывает непосредственное воздействие на поведение, переживания и действия человека.

Также следует отметить, что ценностное отношение рассматривается учеными как отношение значимости объекта относительно потребностей и интересов субъекта. Не случайно С. Л. Рубинштейн

отмечает: «Отношение человека к миру, к бытию и отношение человека к человеку рассматривается в их взаимосвязи и взаимообусловленности» (Рубинштейн, 1973, с. 261). Основой проявления человеком своего отношения к окружающей действительности исследователь считает его этические взгляды и проявления и говорит об отношении как характеристике субъектной позиции человека по отношению к чему-либо. «Человек <...> находится в определенном отношении к миру <...> относится к миру сам и определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека. Важна не только его обусловленность объективными условиями, но и различие позиции субъекта» (там же, с. 357).

Отношение к миру учеными рассматривается как важнейший компонент сознания, тесно взаимодействующий со знаниями и деятельностью человека, в которых сознание, с одной стороны, формируется, а, с другой – находит непосредственное отражение. Более того, исследователи устанавливают взаимосвязь между процессом становления ценностного отношения личности к миру и формированием системы знаний и «чувственной картины» этого мира. Т. е. ценностное отношение, по мнению исследователей (В. Н. Мясищев, Н. Н. Никитина, С. Л. Рубинштейн и др.), есть не что иное, как сплав аффекта и интеллекта, поскольку процесс познания невозможен без связи с эмоциями и чувствами. Одновременно с этим утверждается и мысль о том, что без познания невозможен процесс формирования отношения человека к миру, а значит, невозможен и процесс становления системы ценностей.

Именно эти идеи позволили ученым выделить те компоненты, которые, по их мнению, составляют сущность ценностного отношения к окружающей действительности. К таким компонентам относятся эмоциональная сторона отношения, интерес и ответственность. По мнению Н. Н. Никитиной, «ценностные отношения человека определяют его эмоционально-психологическое состояние, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл <...> система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности» (Никитина, 2000, с. 65). Она отмечает, что лишь высокий уровень развития ценностного отношения позволит человеку избирательно взаимодействовать с окружающими предметами и явлениями, адекватно воспринимать и оценивать их субъективную и объективную значимость, ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

Исследуя ценности как структурное личностное образование, ученые (Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев,

С. Л. Рубинштейн и др.) устанавливают тесную связь между ценностным отношением и направленностью личности. Характеризуя направленность как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, ученые считают, что именно в направленности личности ценности и находят реальное выражение и проявление.

Также необходимо отметить, что ценностное отношение к миру исследователи представляют как целостную систему связей личности с различными сторонами реальной действительности, с одной стороны, выражающую личный опыт человека, а с другой – внутренне определяющую, обуславливающую его действия и поступки. Не случайно ценностное отношение к миру они рассматривают и как специфический регулятор поведения и деятельности человека, регулятор всей системы его отношений с окружающей действительностью.

Регулятивную сторону ценностного отношения, по мнению исследователей (работы Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович и др.), объективно обуславливают такие личностные характеристики, как личностная позиция и внутренние убеждения человека, т. е. проявления его волевой сферы. По мнению Б. Г. Ананьева (Ананьев, 1978), позиция личности представляет собой не что иное, как сложную систему, включающую отношение личности к миру, труду, окружающим людям, себе самому и т. д., установки и мотивы, которыми человек руководствуется в своей жизнедеятельности, а также целей и ценностей, на которые эта деятельность направлена.

Разрабатывая проблему становления ценностного отношения личности к окружающей действительности, ученые касаются и вопросов генезиса системы ценностей человека. Так, С. Л. Рубинштейн склонен считать, что приобщение к ценностям должно осуществляться с ранних этапов онтогенетического развития, когда только лишь начинает складываться духовный мир личности, когда человек, в силу особенностей развития его психики, особенно чуток и восприимчив ко всему прекрасному. По мнению Рубинштейна, необходимо с детства научить человека жить «в ладу» с окружающим миром, как жили наши предки, которые живо воспринимали его красоту и переносили эту красоту в свой быт, обычаи, мысли, ритм жизни, труд и т. д.

Ориентируясь на возрастные особенности и возможности детей раннего и дошкольного возраста, необходимо отметить, что точка зрения С. Л. Рубинштейна вполне правомерна. Именно ранние этапы онтогенеза являются максимально сензитивными периодами для становления основ личностного развития, включая и систему ценностей. Дошкольное детство – это период, когда человек делает первые шаги по достаточно сложной дороге постижения всех таинств окружающего

мира. В этом возрасте в процессе общения с предметами, объектами, явлениями окружающей действительности у ребенка формируется не только система представлений о мире. Взаимодействуя с предметами, объектами окружающей действительности, он учится видеть прекрасное и безобразное, понимать и ценить добро и противостоять злу. Вместе с тем возрастная специфика дошкольного возраста объективно обуславливает эмоциональную основу всех проявлений ребенка. Это возраст, когда эмоции «господствуют» над всеми сторонами его жизни, управляют и регулируют многие его психические процессы и функции. Именно эмоции, эмоциональный интерес стимулируют ребенка к познанию мира, в котором он живет. Однако на этом возрастном этапе знания о мире важны лишь как средство формирования ценностного отношения к окружающей действительности во всех ее проявлениях. Накопление знаний, расширение личного поведенческого и оценочного опыта способствует становлению и упрочению, углублению нравственных представлений детей. Постепенно, по мере овладения этим опытом, формируются «понятийные правила поведения», которые постепенно трансформируются в один из важнейших регуляторов поведения, стимулируя проявление детьми таких качеств, как инициативность, самоорганизация, самоконтроль, сострадание, сочувствие, сопереживание, ответственное, ценностное отношение ко всему окружающему миру.

Таким образом, обобщая некоторые позиции исследователей по проблеме воспитания основ ценностного отношения к миру, можно сделать *следующие выводы*.

Ценности выступают как характеристика значимости предмета или объекта для человека. При этом значимость во многом определяется тем, насколько удовлетворены потребности личности. Следовательно, и ценности будут определяться потребностями и степенью их удовлетворения, что обуславливает субъектность ценностей.

Субъектная основа ценностей обуславливает их взаимосвязь с убеждениями, личностной позицией и отношением человека.

Ценностное отношение, проявляясь в деятельности, выступает как характеристика активности и направленности личности.

В структуре личности ценности представляют собой совокупность эмоций, знаний и поступков.

Основы ценностного отношения к окружающей действительности можно сформировать уже на начальных этапах личностного становления – на этапе дошкольного детства. И именно на этом возрастном уровне наиболее важна реализация системного и комплексного подходов к развитию всех компонентных составляющих ценностного отношения к миру.



## ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М., 1978.
- Анисимов С. Ф. Официальные документы в образовании // Частное образование. 2002. №4. С. 15–45.
- Никитина Н. Н. Развитие ценностного сознания учителя // Педагогика. 2000. №6. С. 65–70.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Maslow A. Motivation and personality. 1954. P. 47–61.

### ПРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В СРЕДЕ ПОДРОСТКОВ

*М. Б. Сивкова (Дивеево)*

Межличностные конфликты играют большую роль на протяжении всей жизни человека, но наибольшую эмоциональную окрашенность они приобретают именно в подростковом возрасте, так как интимно-личностное общение занимает главное место в жизни подростков. Проблемой психолого-педагогических конфликтов в отечественной науке занимались такие видные психологи и педагоги как Л. С. Выготский, А. С. Залужский, Б. Т. Лихачев, Л. А. Петровская, О. Н. Лукашенко, Н. Е. Щуркова, Н. И. Шевандрин, В. М. Афонькова, Е. А. Тимоховец, Г. М. Болтунова, Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская, Т. В. Драгунова, Е. В. Первышева, Л. С. Славина, В. И. Журавлев, О. Н. Громова, Г. М. Андреева, А. Я. Анцупов., А. И. Шипилов и др. В изучении психолого-педагогических конфликтов можно выделить следующие направления:

- конфликты в коллективе школьников (В. М. Афонькова, Е. А. Тимоховец);
- сущность конфликтов, их причины в подростковых коллективах (Б. С. Алишев, Т. А. Чистякова);
- конфликты между учениками и учителем (О. Н. Лукашенко, Н. Е. Щуркова);
- исследование подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов (Г. М. Болтунова).

Наиболее подробно в отечественной конфликтологии изучены столкновения между учителем и учеником. Специфика межличностных подростковых конфликтов исследована в меньшей степени. Отдельные авторы считают конфликт средством выявления и формирования

нравственной зрелости подростков. В. М. Афонькова, Л. И. Божович отмечают, что внутренние конфликты усложняют психическую жизнь, способствуют ее переходу на новый уровень функционирования. В свою очередь, Ф. Е. Василюк считает, что для внутреннего конфликта характерно ценностное переживание. Ввиду того, что подростки еще не достигли высших этапов ценностного совершенствования, ценностные переживания в этот период сопровождаются изменением ценностно-мотивационной системы. В данном случае оптимизация внутреннего конфликта становится основой для нравственного развития. Проводимое нами исследование позволило заметить, что у многих подростков, демонстрирующих высокую конфликтность в межличностной сфере, ценностные переживания носят настолько латентный характер, что требуют актуализации в сознании подростков нравственных ценностей.

Исследование проводилось на базе 7–9 классов МОУ Дивеевская средняя школа Нижегородской области, в нем приняли участие 242 подростка, возраст от 12 до 16 лет, из них 94 девочки и 148 мальчиков. Из 242 учеников 68 относятся к категории «дети из верующих семей». С помощью социотеста А. Я. Анцупова была проведена комплексная диагностика взаимоотношений и межличностных конфликтов во всех классах с 7-го по 9-й. Качественный и количественный анализ результатов диагностики позволил установить обратную связь между коэффициентом конфликтности каждого учащегося и полученными им со стороны одноклассников оценками по критерию «Нравственные качества». Коэффициент корреляции по Спирмену во всей выборке составляет  $-0,51$ , что свидетельствует о высокой статистической значимости ( $p < 0,01$ ) связей между показателями «нравственные качества» и коэффициентом конфликтности. Т. е. чем выше оцениваются нравственные качества ученика, тем менее он конфликтен и тем выше его статус в группе. Дополнительно был проведен анализ статуса верующих детей по всем модулям теста в отдельности и статуса в целом. Сгруппированные частоты по модулям «Поведение в классе» и «Нравственные качества» у этой категории детей лежат в диапазоне от 1-го до 6-го места. Кроме того, распределение в данной выборке испытуемых по модулю «Нравственные качества» характеризуется правосторонней (отрицательной) асимметрией  $A = -0,74$ , что свидетельствует о наличии высоких значений в выборке. Т. е. одноклассники оценивают детей из верующих семей как более нравственных, честных, порядочных и добрых. Распределение же значений персонифицированного индекса конфликтности, напротив, имеет левостороннюю (положительную) асимметрию  $A = 1,17$ , следовательно, представлено более низкими значениями. Таким

образом, дети из верующих семей имеют невысокие показатели персонифицированного индекса конфликтности.

Дополнительно во всей выборке испытуемых была проведена диагностика интерактивной направленности личности с помощью методики Н. Е. Щуркова в модификации Н. П. Фетискина. Авторы рассматривают направленность личности как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности. Направленность проявляется в мировоззрении, духовных потребностях и практических действиях. Авторы методики выделяют три типа ориентации личности:

- 1 Ориентация на эгоистические интересы связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия. Интересы и ценности одноклассников чаще всего игнорируются или рассматриваются исключительно в практическом контексте, что и обуславливает конфликтность.
- 2 Ориентация на взаимодействие, сотрудничество обусловлена потребностями в поддержании конструктивных отношений, эмпатией и интересом к окружающим.
- 3 Маргинальная ориентация отражается в склонности к импульсивному поведению, проявлению инфантилизма, неконтролируемости поступков, подражанию.

Первоначальный анализ полученных данных показал целесообразность выделения из всей выборки учащихся с высоким коэффициентом конфликтности и низкими показателями по критерию «Нравственность». Эти учащиеся составили первую группу (60 человек), во вторую группу вошли все остальные участники эксперимента (182 человека).

**Таблица 1**

Результаты исследования интегральной направленности личности у учащихся с высокими (группа 1) и низкими (группа 2) показателями конфликтности

Уровень личностной направленности	Эгоистическая ориентация		Ориентация на сотрудничество		Маргинальная ориентация	
	I Гр.	II Гр.	I Гр.	II Гр.	I Гр.	II Гр.
высокий	0%	0%	2%	3%	0%	0%
средний	12%	5%	51%	47%	17%	15%
низкий	88%	95%	46%	50%	83%	85%

Как видно из Таблицы 1, ярко выраженная направленность отмечена только у 2% в группе конфликтных детей и у 3% подростков с нор-

мальными показателями конфликтности, что является закономерной возрастной особенностью подростков. В качестве положительного момента следует отметить, что в обоих случаях ярко выраженной оказалась направленность на сотрудничество. Косвенным показателем отсутствия негативных тенденций в процессе становления личностной направленности подростков могут служить низкие показатели по эгоистической и маргинальной направленности и наличие более высоких значений в категории «направленность на общение». Этот факт является необходимым, но недостаточным показателем положительной динамики процесса развития нравственной сферы личности. С помощью критерия Фишера было установлено, что доля лиц с низкими показателями эгоистической направленности выше в выборке учащихся с низким коэффициентом конфликтности ( $p < 0,01$ ). Установить статистически значимые различия между двумя выборками по признакам «направленность на общение» и «маргинальная направленность» не удалось, что объясняется возрастными особенностями подростков. Более высокие показатели по критерию «направленности на общение» обусловлены не столько проявлением альтруистических черт, сколько тем, что общение со сверстниками является ведущим видом деятельности для подросткового периода. Несмотря на то что маргинальная направленность не является ярко выраженной у 100% опрошенных в обеих выборках, следует отметить, что тенденция к формированию этой направленности весьма ощутима и не может оставаться без внимания. Период подростничества, как известно, характеризуется сензитивностью к усвоению нравственных категорий. Однако сочетание личностной незрелости с неблагоприятным влиянием социальных факторов зачастую обуславливают дальнейшее развитие именно маргинальной направленности личности.

Для проведения формирующего эксперимента из I группы были выделены учащиеся с большими показателями по эгоистической и маргинальной направленности, чем у остальных. У 87% участников до начала формирующего эксперимента были обнаружены высокие показатели по эгоистической и маргинальной направленности, и 73% участников имели низкий показатель ориентации на сотрудничество. С целью изучения преобладающего стиля поведения в конфликтной ситуации применялся тест К. Томаса, который позволяет выявить репертуар поведенческих тенденций в противоречивых ситуациях. Было выявлено, что в ярко выраженной степени стратегия соперничества присуща 36% испытуемых, избегание – 25%, приспособление – 21% из 30 участников. При реализации нами формирующего эксперимента учитывались такие важные аспекты повышения конфликтологичес-

кой компетентности, как управление собой и ситуацией, разрешение конфликтов и их профилактика, индивидуальный стиль и общие закономерности конфликта, однако приоритетным направлением было раскрытие темы конфликта через осмысление подростками нравственных понятий. В качестве средств достижения поставленной цели использовались приемы и методы, заимствованные из различных направлений терапии искусством, в частности мультфильм как арт-метод.

Предлагаемая подросткам программа «О самом главном» состояла из 10 занятий продолжительностью 45–60 мин. каждое. Обязательным элементом каждого занятия был просмотр мультфильма, соответствующего заявленной теме, обсуждение увиденного, выполнение упражнений творческого характера (рисование, лепка, моделирование, раскрашивание шаблона, придумывание историй). Некоторые занятия включали в себя теоретические блоки по теме «Конфликт», которые рассматривались на примере предложенного анимационного материала. Ввиду того, что цель по оптимизации конфликтного поведения участников достигалась опосредованно, т. е. через восприятие и обсуждение сюжета мультфильма и поступков героев, удалось обеспечить у подростков чувствую личностной защищенности и безопасности. Это условие является необходимым при работе с данной возрастной категорией, особенно при обсуждении вопросов нравственного выбора. Внимание членов группы всякий раз акцентировалось не просто на содержании и структуре отраженного в мультфильме конфликта, но и на нравственных аспектах, лежащих в его основе (зависть, ложь, злобность, алчность и т. д.). В данном случае мульттренинг оказывается весьма удачным средством, позволяющим корректно и ненавязчиво актуализировать в сознании участников нравственные ценности, избегая назидательности и морализаторства. Мультфильм как арт-метод не только обеспечивает знакомство с различными социальными типажам и обучает взаимодействию с ними, он позволяет совершенствовать навыки эмпатии, расширять поведенческий репертуар, развивать навыки рефлексии в категориях нравственности, учит замечать символику обыденной жизни.

По итогам формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика интегральной направленности личности и стиля поведения в конфликтных ситуациях. Как и предполагалось, произошли изменения предпочтений поведенческого репертуара в ситуациях конфликта. Достоверность изменений определялась с помощью метода  $\chi^2$  (хи-квадрат) и составила ( $p < 0,01$ ). В целом наблюдается снижение показателей по категориям «соперничество» (от 36%

до 23%), «избегание» (от 25% до 18%) и рост приоритетов по категории «сотрудничество» (от 21% до 32%) и «компромисс» (от 32% до 36%).

Ярко выраженная направленность по-прежнему отсутствует у 98% подростков. Наблюдается снижение показателей эгоистической и маргинальной направленности. На 6% снизились показатели по эгоистической и на 10% по маргинальной направленности. Статистическую значимость этих изменений удалось подтвердить с помощью метода  $\chi^2$  (хи-квадрат), она составила ( $p < 0,01$ ). Рост показателей ориентации на сотрудничество оказался незначительным. Если до начала эксперимента «ориентация на сотрудничества» имела средние значения у 51% подростков, то к завершению эксперимента этот показатель увеличился только на 5%, т. е. составил 56%.

Незначительные изменения в сфере личностной направленности свидетельствуют о реалистичности полученных результатов и в очередной раз подтверждают стабильность и внеситуативность направленности как устойчивой системы мотивов. Кроме того, ориентацией на сотрудничество, эгоистической или маргинальной направленностью не исчерпывается понятие «нравственность». Существующие на сегодняшний день психологические методики могут с той или иной степенью достоверности констатировать состояние не столько сферы нравственности, сколько сферы морали как совокупности норм поведения людей в социуме, норм их взаимодействия. Реальным отражением нравственного состояния личности выступает альтруистическое поведение человека, его действия, направленные на благополучие других людей, оказание им помощи. В этой связи было бы необоснованным ожидать осязательного влияния занятий на нравственную сферу участников тренинга. Если такое влияние и имеет место, то оно неизбежно будет носить отсроченный характер. Рассматривая нравственность как субъективное психологическое образование, в основе которого лежат механизмы отношения человека к человеку, альтруистическое отношение к другим людям, следует помнить и о ее динамическом характере, который проявляется на протяжении всей жизни человека.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М., 2004.  
Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб., 2008.  
Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. М., 2007.  
Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: Теория и практика. М., 2003.  
Рыбакова С. Г. Арт-терапия для детей с ЗПР. СПб., 2007.

## **КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКОМ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

*Т. В. Скучина (Красноярск)*

**И**деи становления человека через отношение к нему другого, сопричастности меня и другого, утверждения подлинной человеческой сути другого через отношение к нему как фундаментальные основы этики сформулированы С. Л. Рубинштейном в труде «Человек и мир», завершающем его творческий и жизненный путь.

«Открытие» и сознательный выбор отношения к другому как уникальному и самоценному существу, а не как «вещи среди вещей», особенно в критических жизненных ситуациях, не является природной данностью – осуществляется всю жизнь, и в подростковый период особенно важен.

В младшем подростковом возрасте складываются предпосылки овладения глубинными формами межличностного общения. Интенсивно развивается, выделяется в особую сферу жизни интимно-личностное общение с близким другом своего пола (Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова, И. С. Кон и др.). Становящееся интимно-личностное общение подростков чрезвычайно значимо, эмоционально насыщено, что в сочетании с недостатком опыта приводит к многочисленным конфликтам, за которыми нередко следует прекращение общения и разрыв дружеских отношений. Преодоление конфликтов, напротив, ведет к развитию общения и построению более зрелых отношений (Giordano, 1995; Ardington, 2006).

С этой позиции важным ресурсом развития межличностного общения выступает конфликтная компетентность, понимаемая как система внутренних ресурсов, позволяющая человеку быть «посредником самому себе» в конфликте – занимать управляющую, рефлексивно-эмпатийную позицию и удерживать взаимодействие в режиме продуктивного разрешения исходного противоречия (Хасан, 1996). В конфликтной компетентности как сложном личностном образовании выделяют уровни: ценностей, мотивов и установок, умений (Петровская, 1997). Основным гуманистическим критерием конфликтной компетентности полагается «такое завершение конфликта, такой выход из него, который сопровождается личностным развитием участников, их самореализацией» (Петровская, 1997).

Приобретение конфликтной компетентности происходит в течение всей жизни, в тесной связи с возрастным развитием. Однако к настоящему времени не разработан вопрос о психологическом содержании и становлении конфликтной компетентности как о ресурсе,

т. е. возможном средстве развития общения в подростковом возрасте. Это затрудняет проектирование образовательных условий и оценку эффективности программ, ориентированных на приобретение ресурсов позитивного личностного развития в подростковом возрасте и общения как фактора, обеспечивающего данное развитие.

Конфликты в близком дружеском общении не столь часто привлекают настороженное внимание исследователей, как яркие и подчас жестокие групповые конфликты. Разворачиваясь как «внутренняя драма», они затрагивают «ядро личности», глубокие основы становящейся идентичности подростка. В отличие от конфликтов в подростковой группе, предметом конфликтов с близкими друзьями, как правило, выступает соблюдение норм «кодекса товарищества» – норм, касающихся внутренней стороны «сугубо личных взаимоотношений» (Драгунова, Эльконин, 1967). Большинство моральных дилемм, решаемых подростками, тесно связано с конфликтами в отношениях друзей (Johnston, Brown, Christopherson, 1990). Подростки часто испытывают острую боязнь потери близких отношений и поэтому могут прилагать большие усилия, чтобы сохранить их, учатся компромиссам, работе с проблемами (Giordano, 1995).

Специфическое содержание конфликтной компетентности в интимно-личностном общении определяется, с нашей точки зрения, его главным законом – взаимностью (Степанский, 1991; Скрипкина, 1999, Vaquera, Као, 2007) доверия, принятия и сопереживания, а также психологической близостью, значимостью участников. Известно, что этические, ценностные компоненты присутствуют в любом акте общения, явно или неявно представленные в виде отношения к другому человеку, участнику взаимодействия, определяя его характер (Гришина, 1997). Следовательно, важным показателем компетентности в личностном общении выступает способность и в ситуации конфликта сохранять отношение к другому как равному и равноценному. Это предполагает выраженную ориентацию на партнера и способность к восстановлению и поддержанию диалога в ситуации конфликта, так как именно диалог соответствует субъект-субъектному общению и условию взаимности (Н. В. Гришина, Л. А. Петровская, С. Л. Братченко и др.). «Диалог как принцип общения придает межличностному конфликту конструктивный смысл, позволяет конфликту стать источником развития личностных смыслов, ценностей, формирования межличностной культуры (культуры событийности, культуры „границ“» (Братченко, 1990). Особенности интимно-личностного общения в большей мере отражает понятие «межличностный диалог» (Братченко, 1997), включающее, помимо равноправия, равноценности, свободы участников, в качестве действительной основы глубинного



контакта процесс сопереживания, т. е. эмоционально-интуитивное постижение собеседниками внутреннего мира друг друга, создающее единство встречи индивидуальных переживаний.

В качестве рабочей модели конфликтной компетентности в интимно-личностном общении мы выделяем следующие составляющие:

- способность обнаруживать, адекватно понимать и готовность преодолевать противоречия, «разрывы» в общении;
- способность занимать разрешающую рефлексивно-эмпатийную позицию в конфликте;
- способность удерживать в конфликте отношение к сверстнику, отвечающее принципу субъект-субъектности;
- ориентация на сверстника и учет его позиции, интересов, мотивов, возможностей в конфликтном взаимодействии;
- готовность и способность восстанавливать и поддерживать межличностный диалог.

Необходимым психологическим механизмом конфликтной компетентности в общении мы полагаем децентрацию, обеспечивающую взаимопонимание и координацию действий.

В эмпирическом исследовании мы искали ответы на следующие вопросы: 1) выдерживает ли субъектное (личностное) отношение подростка к близкому другу-сверстнику «испытание конфликтом» и 2) способствует ли опыт интимно-личностного общения в младшем подростковом возрасте более компетентному разрешению конфликта в старшем?

На предварительном этапе конфликтные ситуации в общении с близкими друзьями изучались по материалам проективных рассказов «Конфликты близких друзей», написанных подростками 11–14 лет по шести картинкам модифицированного контурного ТАТ (в модификации Б. И. Хасана) (Хасан, 1996), и свободных бесед. Относительно каждого рассказа, объединенного единым сюжетом и персонажами, выделялись: представления о причинах конфликтов, конфликтное поведение, соответствие намерений полученному результату, переживания конфликта, позиция участников конфликта, отношение к сверстнику, ориентация на него; оценивалась компетентность конфликтного поведения. Мы проанализировали более четырехсот проективных рассказов подростков и более ста бесед.

Было установлено, что для младших подростков (11–12 лет) в ситуации конфликта с близкими друзьями характерна поглощенность собственными чувствами, эгоцентрическая претерпевающая позиция. Это мешает им ясно увидеть другого участника ситуации в его самобытном существовании, понять основания его действий и определяет

интенсивное, но внутренне противоречивое – «неконгруэнтное», непоследовательное конфликтное поведение. Например: *«Мы гуляли с подругой, но вдруг между нами забушевала ссора, мы очень сильно поссорились, но в душе нам не хотелось ссориться, но никто не хотел просить прощения. Я шла очень опечаленная, а когда я оборачивалась, я видела, как моя подруга хватается за голову – мы так не хотели ссориться»* (Катя Р., 12 л.).

Подростки 12–13 лет способны совершать ряд итераций по разрешению конфликта, преодолевая неудачные попытки, которые часто приводят к эскалации конфликта, окончательному развалу отношений, вопреки замыслу на восстановление. Но случаи разрешения все-таки выглядят не внезапными и самопроизвольными, а предстают как результат целенаправленных действий участников, попыток установить диалог. Например: *«Когда они встречались на улице или в школе, то отворачивались друг от друга и старались не показывать, как им плохо друг без друга. Вдруг Галя сказала Иде, что ей плохо без их дружбы. Ида сказала то же самое, и они решили быть друзьями. Но, встретившись на следующий день, они снова поругались. Эта ссора была серьезнее, чем та. Они решили больше не разговаривать... Через пару месяцев Ида пришла домой к Гале и сказала: „Галя, я умираю от тоски, извини, что я была такой плохой подругой“... и т. д.»* (Алина М., 12 л. 11 м.).

К 13–14 годам эмоциональное «перенапряжение», амбивалентность чувств, отражающих сверхценность общения с близким другом, судя по текстам рассказов, спадает. Становятся выраженными признаки конфликтно компетентного поведения: способность «размышлять и чувствовать за другое лицо»; понимание своих действий как причины эмоциональных переживаний сверстника и исходящих из этих эмоций ответных действий; способность к реконструкции конфликтной динамики; способность к целенаправленным, последовательным действиям по восстановлению взаимопонимания и разрешению конфликта. Например: *«Он пытается выяснить, почему его лучший друг стал его избегать, был очень опечален безразличием друга... потом они поговорили, подумали и поняли, что у каждого могут быть свои секреты, личные какие-то мысли, которые не надо знать никому»* (Дима Р., 13 л. 7 мес.).

Таким образом, прогресс в реализации в конфликтном взаимодействии субъектного отношения к сверстнику происходит на основе рефлексивного отношения к «стихии конфликта», тесно связан со способностью занять активную разрешающую позицию в конфликте, а также с развитием децентрации – способности увидеть ситуацию глазами другого и понять его потребности и интересы, отличные от собственных.

Отвечая на второй вопрос, мы предположили, что старшие подростки, получившие в младшем подростковом возрасте опыт интимно-личностного общения с близким другом, обладают ресурсом компетентно действовать в конфликте с неблизким сверстником. Они способны адекватно понимать исходное противоречие и разрешать его активно, децентрированно и диалогически в соответствии с принципами субъект-субъектных отношений, в отличие от подростков, не получивших такого опыта.

Гипотеза была проверена путем сравнения конфликтного поведения и субъективной картины конфликта старших подростков 13–14 лет, которые развили в младшем подростковом возрасте интимно-личностное общение с близким другом своего пола (экспериментальная группа), и тех, кому это не удалось (контрольная группа «подростки без друзей») – по 27 девочек и 21 мальчику в каждой (Скутина, 2008).

В эксперименте моделировались две ситуации конфликта, характерные, как показал предварительный этап исследования, для дружеского общения: «Конфликт понимания», по одноименной методике, и «Конфликт интересов», по методике «Эксперимент для изучения переговоров» (Хасан, 1996). Компетентность конфликтного поведения участников оценивалась на основе видеозаписи по параметрам, заданным в рабочей модели.

«Конфликт интересов» определяет взаимная детерминированность действий участников, направленных к индивидуальной цели: надо собрать как можно больше «рожиц» на своей половине игрового поля, передвигая полоски, на которых изображены части этих «рожиц». Игровые поля участников разгорожены «экраном», так что они не видят и не сразу понимают, что, собирая свои «рожицы», они разрушают их у партнера. Собрать все рожицы на обеих сторонах одновременно невозможно. Понять суть заданного противоречия можно, анализируя взаимодействие, а разрешить – только в диалоге.

«Конфликт понимания» задан разницей в позициях сторон, он позволяет проявить роль децентрации как детерминанты его продуктивного разрешения. Экспериментальная ситуация организована так, что участники сидят спиной друг к другу. Один из них (индуктор) получает несложную геометрическую композицию и описывает его другому, задача которого рисовать с его слов. Обратная связь с индуктором запрещена, тем самым «разрыв» во взаимопонимании усилен.

Обе экспериментальные ситуации требовали для своего продуктивного разрешения совместного действия участников. Его условиями в данном случае являлись как предметная рефлексия (интеллект) – ориентация на реальные предметные условия осуществления действия,

так и ориентация на другого, на социальный смысл действия (аффект). Как показывают данные по обеим процедурам, подростки экспериментальной группы обладают значимо большими ресурсами, во-первых, в ориентации на партнера по взаимодействию как во внутреннем плане, так и в непосредственном взаимодействии – они значительно более децентрированы и диалогичны. И во-вторых, в готовности разрешать затруднения, противоречия в общении, причем разрешать их совместно с партнером. Более низкая конфликтная компетентность «подростков без друзей» детерминирована не развитием предметной рефлексии, определяющей способность понять суть «разрыва» в предметном материале, а, прежде всего, готовностью «предъявлять себя» и понимать партнера, т. е. готовностью решать конфликт как совместную задачу, строить диалог в поисках взаимоприемлемого решения, т. е. не «отношением к вещам», а «отношением к людям».

Обнаруженные различия были особенно выражены в парах «подростки с друзьями» – «подростки без друзей». Подростки с опытом интимно-личностного общения чаще занимали более активную, ведущую позицию. Они на протяжении игры пытались как-то «вытянуть» партнера на взаимодействие, понимая, что исход игры зависит от обеих сторон в равной степени. И это им, как правило, удавалось. Хотя случалось, что подросток, более успешный в общении, занимал обвинительную, подавляющую позицию в отношении своего партнера, пользуясь его пассивностью и уязвимостью. Это провоцировало усугубление пассивности, закрытости «подростка без друзей». Таким образом, ярко выраженная ориентация на сверстника, активность в совместном преодолении трудностей, инициативность и «умелость» в организации общения и взаимодействия на субъект-субъектных принципах в ситуации конфликта – всё это выступает ресурсом дальнейшего развития отношений с далеким сверстником, открывая также перспективу для его развития как субъекта конфликтного общения. Тем более в подростковом возрасте, когда общение носит выраженный личностный характер. Пассивность же или агрессия в адрес сверстника, исходящие из эгоцентрической позиции, восприятие его как «помехи» к достижению своей цели, характерные для контрольной группы, напротив, перспективы дальнейшего развития межличностного общения, скорее, закрывает.

Проделанная работа дала основания сделать вывод о том, что конфликтная компетентность может рассматриваться как ресурс развития межличностного общения лишь при условии, если в ней, помимо способности обнаруживать и адекватно понимать противоречия в общении и готовности их преодолевать, задано этическое содержание: ориентация на сверстника, субъект-субъектное отношение

к нему в конфликтной ситуации, стремление и способность к межличностному диалогу. Полученные результаты также дают основания ставить вопрос о необходимости создания образовательных условий развития внутренних ресурсов ценностного, мотивационного и операционально-технического уровней, направленных, прежде всего, не на предметные условия разрешения конфликта, а на сверстника, на установление взаимопонимания и сотрудничества с ним. Мы считаем эту линию развития конфликтной компетентности подростков в общении стратегической.

## ЛИТЕРАТУРА

- Братченко С. Л.* Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997.
- Братченко С. Л.* Межличностный конфликт как общение // Конфликт в конструктивной психологии: Тезисы докл. и сообщ. II науч.-практ. конф. по конструктивной психологии. Красноярск, 1990. С. 27–31.
- Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Элькониной, Т. В. Драгуновой. М., 1967.
- Кон И. С.* Дружба. Этико-психологический очерк. 2-е изд. М.: Политздат, 1987.
- Петровская Л. А.* К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник МГУ. Серия: Психология. 1997. № 4. С. 41–45.
- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
- Скрипкина Т. П.* Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 21–31.
- Скутина Т. В.* Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Степанский В. И.* Субъектность – предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 98–103.
- Хасан Б. И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996.
- Ardington A. M.* Playfully negotiated activity in girls' talk // Journal of Pragmatics. 2006, January. V. 38. Is. 1. P. 73–95.
- Giordano P. C.* The Wider Circle of Friends in Adolescence // AJS. 1995. V. 101. № 3. P. 661–697.
- Johnston D. K., Brown L. M., Christopherson S. B.* Adolescents' moral dilemmas: The context // Journal of Youth and Adolescence. 1990. December. V. 19. № 6. P. 615–622.
- Vaquera E., Kao G.* Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents // Social Science Research. In Press. Corrected Proof. Available online 18 January 2007.

## ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К РЕЛИГИИ

*О. В. Сулмина (Тверь)*

Россия на данном этапе развития проходит через сложнейшие социальные трансформации, происходят глубокие перемены в системе ценностных ориентаций, фундаментальные ценностные сдвиги, влекущие за собой обновление различных сторон общественной жизни. Многочисленные социологические исследования отмечают рост религиозности населения России от начала 90-х годов до наших дней.

Российская студенческая молодежь представляет собой поколение, вовлеченное в духовный поиск, поколение, активно ищущее собственную религиозную идентичность. Так как религия отражается и конструируется в соответствии с личностными смыслами в психике принявшего ее человека в виде религиозности, возникает научный интерес к изучению характера религиозности молодежи, механизмов ее возникновения, психологических последствий и ее роли в развитии личности молодого человека.

Особое значение в русле рассмотрения данной проблемы имеют такие фундаментальные психологические категории, как личность, ценности и смысл жизни, отношение к жизни и смерти, которые служат основой для формирования и развития гармоничной личности с приоритетом духовно-нравственных идеалов. Важность изучения данных феноменов состоит в том, что они сообщают направленность деятельности человека, придают ей ценности, содержащие смысл, позволяют занять определенную позицию, регулируют поведение, формируют способы самоактуализации, что и обуславливает актуальность проводимых исследований.

На базе лаборатории социально-психологических исследований факультета психологии ТФ МГЭИ было проведено исследование вышеуказанных категорий личности, в котором приняли участие 350 человек. Из общей выборки мы выделили три категории испытуемых в зависимости от степени религиозности:

- 1) категория юношей и девушек, считающих себя религиозными;
- 2) категория юношей и девушек, считающих себя в какой-то мере религиозными;
- 3) категория юношей и девушек, считающих себя совершенно нерелигиозными.

Мы получили наиболее интересные результаты исследования при сравнении первой и третьей категорий.

У религиозной студенческой молодежи по сравнению с молодежью, в какой-то мере религиозной или совершенно нерелигиозной, смысложизненные ориентации имеют более высокие показатели по всем параметрам, они в большей степени придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, а процесс жизни считают интересным и эмоционально насыщенным, наполненным смыслом. Смысл жизни для них состоит в самой жизни и в достижении определенных жизненных целей.

В целом, у религиозной студенческой молодежи по сравнению с нерелигиозной, ценностные ориентации имеют более высокие показатели. Материальные и духовные ценности гармонично и уравновешенно представлены в структуре их личности. Стремление к более высокому уровню материального благосостояния не является самоцелью, для них более важным является то, что приносит душевное удовлетворение в любой сфере деятельности. Они искренне желают сделать жизнь свою и окружающих людей как можно более благополучной, стремятся к глубокому взаимопониманию, ценят настоящую любовь, стремятся глубже познать свой собственный внутренний мир и мир, в котором живут. Это говорит о присутствии в их духовной сфере любви и сострадания.

У религиозных юношей и девушек ярко выражено стремление к самосовершенствованию, развитию себя, своего потенциала. При этом они считают важным творчески подходить к реализации этих возможностей и вносить разнообразие в жизнь.

Религиозная студенческая молодежь считает важным сохранять и отстаивать свою индивидуальность, неповторимость и своеобразие личности, взглядов, убеждений и собственного стиля жизни.

Религиозная молодежь характеризуется как более психологически зрелая и имеющая гуманистическую направленность в отличие от молодежи, не считающей себя религиозной. Психологическая зрелость выражается в понимании того, что человек является творцом своей собственной самоактуализации, в понимании жизни как возможности реализации «бытийных», духовных потребностей, а не только как возможность для удовлетворения «дефицитарной» мотивации.

Религиозные юноши и девушки в большей степени, нежели нерелигиозная молодежь, обладают чувством онтологической защищенности, что выражается в доверии к себе, другим и миру в целом. Это чувство имеет огромное значение для становления морально-нравственных и религиозных убеждений, является важным компонентом для формирования веры и идеи бессмертия души.

Студентам, считающим себя религиозными, в наибольшей степени свойственно понимание подчиненности жизни высшему смыслу,

а отношение к смерти и ее осознание непосредственно взаимосвязано с пониманием и нахождением смысла жизни. Они понимают смерть как переход, как посмертное существование души, а не смерть – как конец.

Религиозная молодежь имеет высокие показатели принятия собственных чувств по отношению к смерти, что свидетельствует о проделанной личностью внутренней работе, которая помогает сформировать осмысленное отношение не только к феномену смерти, но и к феномену жизни как возможности роста. Они более сознательно относятся к смерти, чем нерелигиозные и не стремятся избежать размышлений о ней.

Итак, исследование духовной сферы современной студенческой молодежи показало, что религиозная молодежь отличается от нерелигиозной большей сформированностью ценностных и смысловых ориентаций, философским и толерантным отношением к жизни и смерти, психологической и духовной зрелостью, что говорит о гармонично развитой личности, способной идти по жизни путем созидания, творчества и сострадания, что так необходимо современной России именно сейчас.

## **НОРМАТИВНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ РЕЛИГИОЗНОСТИ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ**

*О. В. Сучкова (Тверь)*

**С**овременная ситуация критического снижения нравственности в российском обществе становится предметом размышлений специалистов, ученых различных направлений социогуманитарного знания. Актуальна проблема духовно-нравственного становления человека. Научный интерес для психологии представляют детерминанты этого процесса, те индивидуальные особенности и многочисленные виды социального воздействия, оказываемого на личность. В настоящее время необходимо уделить исследовательское внимание такому немаловажному социальному явлению, как религия, и ее роли в этической стороне жизни человека.

Жизнедеятельность современной молодежи как социальной группы разворачивается в условиях отсутствия атеистической пропаганды, мировоззренческого плюрализма, большого количества информации религиозного плана и разнородных транслируемых ценностей. Возникает научный интерес к изучению характера религиозности молодежи, механизмов ее возникновения, психологических последствий.



Религия интерпретируется и оформляется человеком в виде такого свойства личности, как религиозность. *Религиозность* – это социально-психологическое свойство личности, субъективное отражение и интерпретация, степень усвоения элементов религии, проявляющаяся в сознании и поведении (В. П. Баранников, В. И. Веремчук, А. И. Демьянов, М. Ф. Калашников, В. Г. Пивоваров, Д. М. Угринович, Л. Н. Ульянов, И. Н. Яблоков).

Согласно аналитическому подходу, разделяемому отечественными и зарубежными исследователями, структура религиозности содержит компоненты: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, идентификационный и нормативно-ценностный.

Под *нормативно-ценностным* компонентом понимается интериоризация норм и ценностей, сообщаемых религией, стремление следовать им в повседневной жизни, стремление их распространять. Однако нормативно-ценностный компонент тесно связан со знанием догматических и концептуальных основ веры, обосновывающих для верующего его систему ценностей (Ходжаева, Шумилова, 2005, с. 197).

Одна из проблем, обусловивших появление гуманистической психологии, – это кризис ценностей (по Д. А. Леонтьеву). К числу явлений, изучаемых гуманистической и экзистенциальной психологией, относятся высшие ценности, бытие, нравственные поступки. В христианской религии, в заповедях содержатся нормы и ценности, которым должны следовать верующие, в том числе нормы, связанные с отношением к другому. Б. С. Братусь, как представитель нравственной психологии, называет отношение к другому центральной характеристикой человека (Братусь, 1997, с. 69).

Безопасное поведение в нашем исследовании рассматривается через ценности личности. Понятие «Безопасность» включает в себя: отсутствие опасности, угрозы, защиту от опасности, не причинение вреда. Ш. Шварц рассматривает универсальные типы ценностей, среди них есть просоциальные ценности, связанные с безопасностью для себя и по отношению к окружающим на микро- и макроуровнях: «Универсализм» и «Доброта», реализуемые в сознании (нормативный идеал) и поведении (индивидуальный приоритет).

*Универсализм* (Universalism). Мотивационная цель данного типа ценностей – понимание, терпимость, защита благополучия людей и природы. Мотивационные цели универсализма производны от тех потребностей выживания групп и индивидов, которые становятся явно необходимыми при вступлении людей в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении первичной группы (по: Карандашев, 2004, с. 29).

*Доброта* (Benevolence). Это более узкий просоциальный тип ценностей по сравнению с универсализмом. Лежащая в ее основе доброжелательность сфокусирована на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми. Этот тип ценностей считается производным от потребности в позитивном взаимодействии, потребности в аффилиации и обеспечении процветания группы. Его мотивационная цель – сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах (по: Карандашев, 2004, с. 29).

*Предметом* нашего исследования является взаимосвязь нормативно-ценностного компонента религиозности и ценностей безопасности молодежи. *Объект* – учащаяся молодежь. Объем выборки составил 305 человек, среди них 137 юношей и 168 девушек в возрасте от 16 до 23 лет. Эмпирическая база исследования: студенты Тверского государственного университета разных факультетов; учащиеся колледжей, в том числе члены организации «Православная молодежь» г. Твери.

*Гипотезой* выступило предположение о том, что более высокий уровень нормативно-ценностного компонента религиозности обуславливает большую выраженность ценностей безопасности (представленных в сознании и поведении) у религиозной молодежи.

*Методики*, применяемые в исследовании: «Религиозность» (авторская методика), «Методика изучения ценностей личности» (Ш. Шварц).

## **Результаты исследования и их обсуждение**

*Нормативно-ценностный компонент* религиозности молодежи исследовался по данным субшкалы методики «Религиозность» «нравственные нормы» и через взаимосвязи с просоциальными ценностями безопасности. Под религиозной молодежью понимаются лица, обладающие средним и высоким уровнем этого признака (религиозности) и отождествляющие себя с христианами. Лица с низким уровнем религиозности и не считающие себя верующими (атеисты) выступают как группа сравнения. Априорно уровень религиозности у респондентов был неизвестен.

Относительно небольшой процент для религиозных людей составляют лица с высоким уровнем 27,1%, они признают основные нравственные нормы, одобряемые христианством, и следуют им. Нормы касаются ответной реакции на причинение вреда человеку окружающими, прощения. Согласно теоретической модели (классификации по уровню религиозности, описанной В.И. Веремчуком и др.), у религиозной молодежи должен быть выше показатель, т. е. ценностно-нормативный компонент развит больше.

Отличия у атеистической молодежи проявляются в следующем. Всего у 6,5% человек среди атеистической молодежи наблюдается высокий уровень нравственных норм, одобряемых христианством. Низкий же уровень – у 30,4% опрошенных данной подгруппы. Различия статистически подтверждены по критерию Крускала–Уоллеса ( $p = 0,000$ ), нравственные нормы религиозной молодежи действительно более выражены (средние ранги 134,19 и 84,43).

В целом учащаяся молодежь показала себя как разделяющая нравственные нормы о не причинении вреда и прощении, нормативно-ценностный компонент преимущественно характеризуется средним уровнем.

Изучена степень согласованности между когнитивным и ценностно-нормативным компонентами религиозности через поиск взаимосвязи между ними. Результаты корреляционного анализа по критерию Спирмена показали, что у религиозной молодежи есть слабая взаимосвязь между конфессиональными верованиями и нравственными нормами  $r = 0,248$ , при  $p < 0,01$ . В группе нерелигиозной молодежи связь между данными переменными отсутствует.

В объяснении этого интересного феномена поможет оптимистичный взгляд Т. Парсонса на оценивание роли религии в современной жизни. Основание для этого он видит в том, что западная цивилизация сложилась на христианской основе. Следовательно, современный человек живет в социальной системе, впитавшей в себя христианские идеи и ценности, находится как под прямым, так и косвенным их влиянием.

Изучена роль *нормативно-ценностного компонента* религиозности для *социально безопасного поведения*. Проверка распределения на нормальность по одновыборочному критерию Колмогорова–Смирнова показала, что оно для всех переменных достоверно отличается от нормального ( $p$  от 0,000 до 0,004), поэтому применены непараметрические критерии. Различия в ценностях установлены с помощью критерия Крускала–Уоллеса (см. таблицу 1).

Молодежь, наиболее разделяющая нормы, одобряемые христианством (об ответной реакции прощения на причинение вреда человеку окружающими), в большей степени, чем другие, признает ценности доброты и универсализма и реализуют их в своем поведении. Хочется отметить, что самая сильная взаимосвязь ( $r = 0,485$  при  $p < 0,01$ ) именно этого компонента религиозности с добротой как индивидуальным приоритетом.

Респондентам, идентифицирующим себя с христианами, был задан вопрос: «Какие возможности дает Вам религия?» Он направлен на изучение психологической значимости религии для личнос-

**Таблица 1**

Различия в ценностях у лиц с разной выраженностью нравственных норм как ценностного компонента религиозности (разность рангов)

Параметр	Уровень нравственных норм			
	низкий	средний	высокий	p =
Универсализм как нормативный идеал	119	156	163	0,008
Универсализм в поведении	102	156	175	0,000
Доброта как нормативный идеал	108	154	175	0,000
Доброта в поведении	88	154	191	0,000

ти. На основе ответов молодежи выделена категория «Духовность» (собственно духовность и нравственность), отражающая ценности и этическое поведение. Ее вес небольшой – 14,5%, она располагается на четвертом месте относительно других (здесь преимущественно представлены ценности, а не нормы).

Религиозная молодежь видит, скорее, незначительную роль религии в нравственности. На наш взгляд, такие ответы можно объяснить спецификой объекта исследования – возрастом опрошенных. Тем не менее, можно оценить эти данные, скорее, позитивно, нежели негативно. Во-первых, такой ответ все же есть, здесь религия используется верующими не утилитарно. Во-вторых, религия не является и не должна являться единственным источником нравственности и регуляцией социального поведения.

В целом полученные в исследовании данные можно объяснить положениями нравственной (этической) психологии. Центральная характеристика человека – отношение к другому человеку. Здесь находится пересечение психологии и этики. Нормальное развитие человека – то, которое ведет его к обретению им родовой сущности. Условия и критерии этого – отношение к другому, как к самоценности (Братусь и др., 1997). И в нормативно-ценностном компоненте религиозности, и в ценностях доброты и универсализма как раз и проявляется отношение к другим людям, в безопасном отношении.

Задачей психологии нравственности является изучение психологических следствий принятия человеком того или иного мировоззрения (Веселова, 2002, с. 101). Нами эмпирически изучается, каким образом религиозное мировоззрение связано с нравственными ценностями личности, касающимися безопасного социального взаимодействия.

Тот факт, что нормативно-ценностный компонент обуславливает именно доброту и универсализм, на наш взгляд, объясним тем, что эти ценности отражают отношение человека к другим людям, к бли-

жайшему окружению, своей микросреде и к человечеству вообще. Рассмотренные нравственные нормы также отражают социальное взаимодействие, поэтому связи ценностно-нормативного компонента выявлены именно с этими двумя ценностями.

Религиозная этика дает верующему правила поведения, которые исключают межличностные конфликты, создают условия для партнерских отношений и сотрудничества. Религиозные правила ориентируют на саморефлексию, т. е. индивид осуществляет анализ своих действий, соотносит с ценностями (Смирнова, 2003, с. 138). У верующих более, чем у индифферентных к религии, выражена ориентация на общечеловеческие моральные ценности, они заметно законопослушнее (Писманик и др., 2003).

Л. Джиринг говорит об актуальности этизации религии в настоящее время. С ним солидарен Р. Белл: религия вынуждена искать почву в этической стороне жизни человека в «этом» мире. Речь идет не о ликвидации религии, а об изменении ее структуры и роли. Мы с помощью данных, полученных в эмпирическом исследовании, развиваем и конкретизируем положения авторов о роли христианской этики в социальном поведении верующих, в том, что она способствует безопасному поведению.

Следует отметить, что эмпирически в нормативно-ценностный компонент религиозности были заложены вполне «мирские» нормы, связанные с социальным взаимодействием, они касаются общечеловеческих ценностей, по содержанию секулярны. Результаты приводят к выводу о том, что просоциальное поведение, отраженное в христианской этике, можно развивать и не через религию; нормы поведения, касающиеся взаимодействия с окружающими, не обязательно усваивать в результате религиозного обращения. Просоциальное поведение можно развивать, обращаясь к общечеловеческим ценностям, с помощью институтов социализации, таких как семья, образовательные учреждения, СМИ.

Можно признать положительным тот факт, что более сильными являются взаимосвязи именно с ценностями, реализуемыми в поведении, а не просто находящимися на уровне нормативных идеалов, так как таким образом проявляется просоциальное, безопасное поведение религиозной молодежи, тем самым повышая объективную безопасность в обществе, в социальной интеракции. Нормативно-ценностный компонент религиозности детерминирует именно социально безопасное поведение.

Резюмируя сказанное, можно заключить, что религия, воплощаясь в свойстве личности «религиозность», в частности в ее нормативно-ценностном компоненте, обуславливает социально-безопасное пове-

дение религиозной молодежи по отношению к своему ближайшему окружению и человечеству в целом.

Напрашивается логичный, но упрощенный вывод о пользе религиозного обращения. Тем не менее, было бы ошибкой, и этической, и психологической, предлагать молодым людям становиться религиозными ради социально-безопасного поведения во благо общества. Речь идет больше о том, что общечеловеческие, просоциальные ценности, одобряемые христианством и интериоризированные личностью, обуславливают безопасное поведение, направленное на ближайшее окружение и общество в целом. Важно развивать у верующих именно нормативно-ценностный компонент религиозности. Помните, что в христианстве важно не только соблюдение ритуалов, идентификация себя с верующим, но и следование нравственным нормам.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Братусь Б. С.* Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Шур. М.: Смысл, 1997. С. 67–91.
- Веселова Е. К.* Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность личности. СПб.: Издательство Санкт-Петерб. ун-та, 2002.
- Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
- Смирнова (Дубова) Е. Т.* Введение в религиозную психологию: Учеб. пособие. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2003.
- Ходжаева Е. А., Шумилова Е. А.* Толерантность религиозного дискурса // Толерантность в обществе различий: коллективная монография / Под ред. В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова, А. Ю. Зенковой. Вып. 15. Екатеринбург: Полиграфист, 2005.

### **РОЛЬ ТРАДИЦИИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА**

*С. В. Тихомирова (Москва)*

**Д**уховно-нравственное развитие личности происходит в течение всей жизни, тем не менее, периоды детства и молодости имеют определяющее значение в духовно-нравственном становлении личности. Динамично развивающееся российское общество на рубеже столетий порождает множество социальных факторов, способных оказать влияние на мировоззренческую и духовно-нравственную

сферу молодого человека, тем более интересен феномен традиций и его социально-психологическая роль в духовно-нравственном становлении молодежи. Мы исходим из социологического определения традиции, которое дается в словаре «Культурология XX век»: «Социальное и культурное наследие, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. Традиция включает в себя объекты социокультурного наследия (материальные и духовные ценности), процессы социокультурного наследования и способы этого наследования. В качестве традиции выступают определенные культурные образцы, институты, нормы, ценности, идеи, обычаи, обряды, стили и т. д.» (Культурология, с. 408).

Традиции являются объектом изучения нескольких гуманитарных дисциплин – культурологии, социологии, истории, литературоведения, фольклористики, этнографии (Громыко, 1986). Особое значение в изучении традиций в перечисленных областях гуманитарного знания уделялось изучению праздничных традиций. В социальной психологии также изучается роль феномена традиции в жизни человека и общества (Воловикова, Тихомирова, Борисова, 2003). Продуктивным подходом является изучение социальных представлений о празднике в их динамике. Предпринятое нами исследование представлений о празднике у российской молодежи позволило предположить, что традиции социальных групп играют значительную роль в интериоризации духовно-нравственных ориентиров у российской молодежи (Тихомирова, 2008). На примере праздничных традиций исследована связь духовно-нравственного и мировоззренческого комплекса с социальными представлениями о празднике. Теоретическим основанием исследования послужило применение субъектно-деятельностного подхода к анализу психических явлений (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1999). В таком контексте человек рассматривается в качестве субъекта праздничной деятельности. Другим теоретическим основанием исследования послужило положение М. М. Бахтина о связи праздника с духовно-нравственным комплексом человека, с «миром идеалов» (Бахтин, 1990).

В праздничной деятельности практически каждое действие является символическим. Оно наполнено особым смыслом, и эти смыслы связаны с ценностной сферой человека, духовно-нравственной, этической и эстетической сферами, в конечном счете – с мировоззрением человека, его жизненными смыслами, и праздничное время в гораздо большей степени, чем время трудовой деятельности, дает возможность человеку осознать глубинные категории, относящиеся к смыслу жизни,

ценностям, цели жизни, стратегии жизни. Большое значение имеет активность субъекта праздничной деятельности.

Очевидна разница между пассивным созерцанием и активным творческим участием в празднике или в подготовке к празднику. Все этапы подготовки к празднику требуют от человека творческой деятельности – уборка, украшение помещения, перестановка мебели, застелание скатерти и расстановка посуды, салфеток, приборов, определение мест за праздничным столом, придумывание конкурсов, приготовление праздничных блюд, придумывание пожеланий. Следует различать степень активности участия в праздничной деятельности. Можно оставаться пассивным участником праздника, ограничившись лишь праздничным общением, а можно принять непосредственное участие в танцах, застольной песне, произнесении пожеланий. Праздничная деятельность обогащает человека не только глубокими позитивными эмоциональными переживаниями, но и оказывает формирующее воздействие на ценностные, духовно-нравственные, этические и эстетические сферы личности.

Предметом нашего исследования явилась динамика социальных представлений о празднике у современной российской молодежи. Выборку составили молодые люди от 17 до 25 лет из 4 городов России – Смоленска, Москвы, Нальчика и Элисты, представляющих регионы России с разными культурными и религиозными традициями. Динамика социальных представлений о празднике была показана на двух срезах – на рубеже 1999–2000 гг. и рубеже 2007–2009 гг. Контент-анализ свободного сочинения о том, какой праздник наиболее запомнился и чем именно запомнился, позволил выделить следующие ценностно-смысловые единицы: *духовно-нравственные ценности*: альтруизм, ценность семьи, ценность общения, ценность друзей, ценность религии, патриотизм, интернационализм; *символическое и ритуальное оформление праздника*: застолье, танцы, песни, игры, состязания, подарки, пожелания, выходной, алкоголь, сказка чудо, природа; *субъектность*: участие в подготовке к празднику, описание своей деятельности в процессе празднования. Отдельно оценивалась эмоциональная окраска описания запомнившегося праздника. Ввиду того, что исследование проводилось по двум срезам (рубеж 1999–2000 гг. и рубеж 2007–2008 гг.), возможным стало изучение динамики социальных представлений о празднике по смыслообразующим единицам, связанным с духовно-нравственной сферой. Динамика субъектности праздничной деятельности выявлена с помощью контент-анализа и сопоставлена с социальными факторами, влияющими на субъектность праздничной деятельности.



Проведенное исследование позволило сделать выводы о том, что психическая реальность социальных представлений о празднике не совпадает с социальной реальностью календарных праздников у современного молодого россиянина. Многие календарные праздники не оставляют следа в памяти молодого человека, не являются значимым событием, в то время как в социальной реальности проходят реальные празднования, сопровождаемые ритуальными действиями с участием респондентов. Причинами отсутствия некоторых календарных праздников (День России, День города, День Конституции, День Святого Валентина и др.) в психической реальности социальных представлений являются снижение субъектности человека, тенденция «потребления» праздника вместо традиционного активного участия в подготовке и праздновании, расхождение ценностно-смысловых ориентиров праздника и восприятия их молодым человеком, отсутствие ритуально-символического оформления праздников. В праздничных представлениях молодежи прослеживается тенденция индивидуализации: все более значимыми становятся праздники, связанные с личными событиями жизни: день рождения, поступление в институт, свадьба, различные достижения.

Эмоциональное переживание усиливает роль традиций в интериоризации духовно-нравственных ценностей. Социально-психологическое исследование позволяет выявить наиболее значимые праздники и сделать предположения о причинах того, почему тот или иной праздник упоминается чаще. Самым значимым праздником современного молодого человека, независимо от конфессиональной принадлежности и региона проживания, является Новый год. Именно с Новым годом связаны основные ценности и нравственные ориентиры молодого россиянина, особенно ценность хороших семейных отношений.

У молодежи идет интенсивный поиск нового праздничного ритуала. С одной стороны, продолжается разрушение праздничных ритуалов народной традиции, с другой стороны, молодежь активно ищет новые формы ритуалов для праздников, однако количество календарных праздников, которые празднует молодежь, в целом сокращается.

Региональная специфичность роли праздничного ритуала выявлена для Северо-Кавказского региона. Социальные представления о празднике здесь содержат в большей степени по сравнению с молодыми жителями Калмыкии и Смоленска моменты сохранения народной праздничной традиции. В Северо-Кавказском регионе отмечена особенность успешного введения новых праздников, принимаемых молодежью на имплицитном уровне. Новые праздники региона – Начало года русского языка, День присоединения к России,

и др. – позитивно принимаются молодыми людьми. Предполагаем, что именно опора на народные формы празднования позволяет руководству республики и города Нальчик успешно вводить новые праздники, оставляющие след в памяти человека. Для сравнения, молодые москвичи «не видят» праздника города, несмотря на широкое празднование со значительными финансовыми затратами.

В социальных представлениях о празднике современной молодежи значимо присутствует ценность семьи. Выявлена тенденция к увеличению значимости ценности семьи у молодежи России за последние 10 лет.

### ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М.: Наука, 1989.
- Бахтин М. М. Творчество Ф. Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1990.
- Воловикова М. И., Тихомирова С. В., Борисова А. М. Психология и праздник: Праздник в жизни человека. М.: ПерСЭ, 2003
- Громыко М. М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. М.: Наука, 1986
- Культурология XX век. Словарь / Под ред. Л. В. Скворцова и др. СПб.: Университетская книга, 1997. С. 408.
- Тихомирова С. В. Динамика социальных представлений о празднике у современной российской молодежи: Автореф дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

### АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОБОДЕ В СТРУКТУРЕ МИРООЩУЩЕНИЙ И ПОВЕДЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

А. С. Чернышев (Курск)

**П**еревод феномена «свобода» из абстрактной категории в статус психического явления как реального качества человека (Астафьев, 1989; Бердяев, 1989; Лосский, 1991) расширил направления исследований роли свободы в жизнедеятельности человека (Левицкий, 1995; Лазурский, 1997 и др.). Так, например, С. А. Левицкий связывал негативные явления современности с недостаточным осознанием людьми подлинной природы свободы (Левицкий, 1995).

\* Работа поддержана грантом РФНФ, проект 08-06-00 312а.

Наиболее полно решение проблемы «свободы» дано С. Л. Рубинштейном в рамках его теории человека как субъекта жизни, что позволило определить предмет и перспективы исследования феномена в наиболее значимых проявлениях человека, прежде всего в социальном самоопределении, предполагающем ответственность за себя и других людей, с которыми человек взаимодействует (Рубинштейн, 2003).

А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко значительно расширили пространство самоопределения молодежи, дополнив традиционные виды самоопределения: личностного, профессионального и коллективистического – экономическим самоопределением, наиболее актуальным в критические периоды развития общества, когда радикально изменяются системы ценностей в массовом, групповом и индивидуальном сознании. Используя уровневую модель самоопределения субъекта для исследования динамично развивающегося сознания субъекта в изменяющихся, нестабильных условиях, авторы убедительно показали, что экономическое самоопределение индивидуального и группового субъекта выступает важнейшим фактором его экономической активности (Журавлев, Купрейченко, 2003, 2007).

К. А. Абульханова-Славская считает, что самоопределение представляет собой осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений (Абульханова-Славская, 1999). С. Л. Рубинштейн выделил наиболее значимые элементы самоопределения: самодетерминацию, собственную активность, осознанное стремление занять определенную позицию и две характеристики самоопределения – самопознание (осознание своих внутренних свойств, своих потребностей, определение жизненных целей, ценностей и идеалов) и верность себе (сохранение и по возможности отстаивание этих ценностей и идеалов (Рубинштейн, 2003).

Из этого следует, что самоопределение как сознательный акт выявления своей позиции в значимой ситуации во многом определяется способностью человека адекватно открывать и отражать для себя окружающий его мир, т. е. зависит от его мироощущения, тем более, что современный человек, по мнению Д. И. Фельдштейна, по-новому воспринимает, открывает мир, который он изменил, и сам в нем изменяется (Фельдштейн, 2001). В отечественной психологии осознание личностью реального мира и себя в этом мире традиционно описывается феноменом «мировоззрение» как системы взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе.

Мироощущение как актуальная научная проблема была поставлена в 1990-е годы и эмпирически исследовалась авторским коллек-

тивом Института психологии Академии педагогических наук СССР (науч. рук. – И. В. Дубровина) в рамках Федеральной программы «Дети Чернобыля». Авторы рассматривали мироощущение учащейся молодежи как субъективное восприятие ею условий своего проживания в данном населенном пункте (конкретной среды жизнеобитания). Было установлено, что мироощущение проявляется в эмоциональном настрое определенной модальности (положительной, отрицательной, амбивалентной), что, в свою очередь, влияет на характер восприятия условий жизни. Через состояние рентной установки по отношению к обществу изучалось такое важное явление, как уровень осознания свободы личности (5), а свобода личности, согласно взглядам С. Л. Рубинштейна, возможна только в рамках общественной сферы (Рубинштейн, 2003).

И. В. Дубровиной и ее сотрудниками, изучавшими субъективное восприятие учащейся молодежью условий своего проживания, выявлена специфическая структура мироощущения подростков и юношей конца XX в. С одной стороны – почти абсолютное преобладание положительного эмоционального настроения в восприятии среды обитания, с другой – выраженность рентной установки и многообразии личных проблем (Дубровина, Андреева, Данилова, 1996).

В этой связи представляется важным выявление представлений о свободе современного подрастающего поколения и определение условий их оптимизации и реализации в поведении в условиях обычной и специально созданной социальной среды. Напомним слова Б. Ф. Ломова о том, что психологические знания использовать напрямую, по принципу «короткого замыкания» неэффективно, а надо на основе этих знаний создать такие условия жизнедеятельности для людей, такой образ жизни, в рамках которого и сформируются у человека заданные психологические качества (в соответствии с полученными знаниями) (Ломов, 1984).

В нашем исследовании мы исходили из гипотетического положения о влиянии уровня социально-психологической зрелости учебной группы и потенциальных воспитательных возможностей социальной среды основной организации на оптимизацию и актуализацию представлений о свободе у современных подростков и юношей. С этой целью применялся широкомасштабный (до 250 человек одновременно) естественный формирующий эксперимент, проведенный в 2005–2008 гг. в Международном центре «Славянские дети». В составе данного проекта выделяются три основных аспекта: а) создание духовной развивающей среды (социального оазиса); б) социально-психологическое обучение; в) стимулирование вхождения молодежи в указанную среду. В итоге определилась продуктивная

стратегия исследования, объединяющая все три аспекта: изучение социального самоопределения детей; особенностей социальной среды и малой группы; формирование социальной установки у молодежи на проживание в высокоразвитых социальных средах и готовности к их совершенствованию.

Психологические основания построения молодежной развивающей среды, т. е. среды с высокими духовными характеристиками совместной жизнедеятельности (первый аспект), находятся в логическом согласии с основными характеристиками социального обучения как основного канала раскрытия потенциала указанной среды (второй аспект). Кроме того, по своему существу социальное обучение рассматривается как фактор формирования у молодежи мотивации, знаний и умений конструктивного взаимодействия с людьми, а цель обучения определяется как создание условий для обретения личностью качеств субъектности в этом взаимодействии (Уманский, 2001; Чернышев, Сарычев, 2008).

В рамках данного подхода изучение представлений о свободе в обычных условиях дополнялось проектированием особых, так называемых развивающих социальных сред (социальных оазисов) с последующим включением в них молодежных групп. Развивающую социальную среду можно понимать как социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности. Роль психологов-педагогов заключается в основном в том, чтобы задать единые «правила игры». Обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих учащихся.

Периодическое включение индивидов и групп подростков и юношей в качестве субъектов совместной деятельности и общения в специально созданные реальные улучшенные социальные среды («социальные оазисы») на основе актуализации принципа сочетания социального знания и социального действия ведет к значительным личностным изменениям индивидов («социальному обновлению» личности) и повышению уровня социально-психологической зрелости групп (Чернышев, Сарычев, 2008).

Уровень социально-психологической зрелости группы (уровень развития группы) отражает качественные состояния ее социально-психологической структуры, включающей параметры: социальной направленности, организованности и подготовленности, интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности.

При высоком уровне развития параметров группа приобретает статус группового субъекта деятельности (Брушлинский, 1999) и является условием актуализации представлений о свободе личности ее участников в совместной деятельности (там же).

В рамках вышеуказанной теоретической схемы нашими сотрудниками Г. Н. Лариной и Н. В. Ивженко изучались подростки и юноши в обычных (школах) и развивающих социальных средах (международном детском центре).

## **Результаты**

Представление о свободе как элементе мироощущения у современных подростков имеет тенденцию к возрастанию его удельного веса в общей структуре и расширению дифференциации, однако этот образ заметно отличается по содержанию в зависимости от социально-психологических особенностей группы членства и основной социальной организации.

Предварительно можно условно выделить две особенности представлений о свободе в зависимости от вышеуказанных условий:

- а) для групп среднего уровня развития – это особенно четко проявилось в традиционных средах: большинство индивидов понимают свободу как «свободу от».

Для них свобода – это прежде всего «независимость», «возможность делать то, что хочу, без ограничений», «когда никто не указывает, человек сам решает, как ему жить», «когда ничего не надо делать». Т. е. свобода носит негативный характер (независимость от какого-либо внешнего принуждения, судьбы).

Содержание феномена у большинства сводится к приоритету финансового и материального благополучия, полученного легким, почти сказочным путем. Свободный человек в представлении этих школьников – это тот, кто богаче всех; живет в красивых коттеджах, ездит на дорогих иномарках; отдыхает на лучших курортах мира, элегантно одевается и т. д. Поэтому у них высокий авторитет; они не обременены никакими обязательствами.

Носители духовности группы лидеры-организаторы считают, что «свобода» – это «комфорт», «жить, не чувствовать себя чем-то стесненным, скованным, но не выходить за рамки закона», «неограниченность мыслей и действий». В представлениях данного типа заметно выражена экономическая составляющая потребительского характера, а духовно-нравственная сторона отличается примитивностью;

- б) в группах высокого уровня развития обычных школ и особенно в развивающих социальных средах наблюдалось преобладание тенденции «свободы для».

Большинство индивидов определяет свободу как «свободу для». Этот контингент подростков и юношей понимают «свободу» как «возможность выбора», «свободу мысли, слова, вероисповедания и передвижения». Для них свобода несет позитивный смысл, «свобода для» как способность и возможность самополагания, самоопределения. Среди ответов «свобода» – это быть собой; возможность проявить себя; заниматься тем, что нравится. Один из самых ярких лидеров определил «свободу» как «быть несвободным». «Свобода – уловка для глупых и романтических людей, призванная столкнуть их с правильного пути, а далее и свести с ума. Свободный человек – больной человек, отрицающий весь сложившийся порядок мироздания».

В содержание этих представлений достаточно полно вошли духовно-нравственные компоненты, поиск смысла жизни.

Размышления о роли феномена свободы в сознании и поведении оказались значимыми для абсолютного большинства испытуемых и вызвали повышенную мотивацию к обсуждению проблемы. В ходе дискуссий обнаружилось не только разноплановое понимание свободы, но и примеры достаточно широкого осмысления, с элементами философского и нравственного содержания.

Однако когнитивный аспект явно превосходит поведенческие стратегии, что свидетельствует о недостаточном опыте реализации личностных возможностей молодежи в совместной деятельности и общении в условиях, как неблагоприятных, так и благоприятствующих этому направлению.

Положение в определенной мере изменилось за счет проектирования личностной помощи молодежи в условиях развивающих социальных сред (социальных оазисов). В развивающих социальных средах индивиды и группы, благодаря включению в широкий диапазон совместной деятельности – учебной, трудовой, игровой, художественной, политической, – приобретали статус субъектности и возможность актуализации представлений о свободе как на уровне сознания, так и в поведении, так как имели возможность «творчески взаимодействовать с миром и изменять окружающую действительность и себя» (С. Л. Рубинштейн). Стали традиционными экспедиции в отдаленные деревни для оказания помощи престарелым людям не только по бытовым вопросам, но и в духовном аспекте, например демонстрация старых обычаев (свадеб, хороводов и т. д.), помощь в восстановлении храмов.

Особенности представлений о свободе и способов их актуализации наиболее полно проявлялись в таких личностных характеристиках, как социальное самочувствие (степень удовлетворенности жизнью, термин А. В. Брушлинского); авторитет и уровень персонализации личности в группе.

## **Выводы**

- 1 Представления о феномене «свобода» в структуре мироощущений современных подростков и юношей характеризуется личностной пристрастностью, значительным многообразием и достаточно выраженной рефлексией.
- 2 Различные по содержанию социально-психологические условия самоопределения современной молодежи – специфика социальных сред и уровень развития группы членства влияют на социальные установки к пониманию свободы: с одной стороны – позитивный этический детерминизм (чувствовать ответственность за свои поступки), а с другой – на эгоизм и индивидуализм.
- 3 Развивающие социальные среды (социальные оазисы) и высокий уровень социально-психологической зрелости группы являются ведущими детерминантами актуализации основных механизмов реализации свободы – лидерства и включенности индивидов в общественную жизнь, что является опосредующим звеном в актуализации свободы в сознании и поведении индивидов.
- 4 В качестве критериев реализации представлений о свободе в рамках данного исследования выступали следующие показатели: а) социальное самочувствие личности; б) авторитет и уровень персонализации личности в группе членства.
- 5 Духовно-нравственные и потребительские аспекты представлений о свободе детерминируются уровнем субъектности групп и индивидов в обычных и особенно в развивающих социальных средах.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Абульханова-Славская К. А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения // Психологический журнал. 1999. №5. С. 5–14.
- Астафьев П. Е. К вопросу о свободе воли. (Из трудов Московского Психологического Общества.) М., 1889.
- Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М., 1989.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской Академии Образования. М.: Магистр, 1999. С. 30–41.
- Дубровина И. В., Андреева А. Д., Данилова Е. Е. и др. Психологический мониторинг. Вып. 1. Мироощущение подростков и старшекласников. М., 1996.



- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Экономическое самоопределение. Теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Кузьмина Е. И.* Психология свободы. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 194.
- Лазурский А. Ф.* Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997.
- Левицкий С. А.* Трагедия свободы: Сочинения. М.: Канон, 1995. Т. 1. С. 512.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Лосский Н. О.* Условия абсолютного добра. М.: Правда, 1991.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Уманский Л. И.* Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избр. труды. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2001.
- Фельдштейн Д. И.* Приоритетные направления развития психолого – педагогических исследований // Бюллетень ВАК Министерства образования Российской Федерации. №6. Ноябрь 2005 г.
- Чернышев А. С., Сарычев С. В.* Динамика мироощущения и социального самоопределения подростков и юношей в изменяющейся России на рубеже XX–XXI веков: Программа социально-психологического исследования. Курск: Изд-во КГУ, 2008.

**ХРИСТИАНСКИЙ ГУМАНИЗМ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ  
ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ:  
О ВЗАИМОДОПОЛНЯЕМОСТИ НАУКИ И РЕЛИГИИ  
В НАРОДОСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЯХ**

*Е. А. Азарова (Ростов-на-Дону)*

Доминантой современной концепции отечественного образования декларировано воспитание духовно-нравственной личности гражданина и патриота. Воспитательные технологии имеют в своей основе знания психологических особенностей человека. Поэтому внедрение духовно-нравственной составляющей в отечественную образовательную систему предполагает некое изменение взглядов ортодоксальной психологии на природу и сущность человека. Основным условием, на наш взгляд, является осмысление предметного поля психологии с учетом существования, помимо материалистического, естественно-научного понимания, религиозно-философского, рассматривающего человека как духовное существо. Многие авторы прямо или косвенно признают, что в настоящее время невозможно трактовать предмет психологии и его сущность только лишь с точки зрения официальной материалистической науки (Б. С. Братусь, Т. И. Власова, С. Ю. Дивногорцева, В. П. Зинченко, Н. Д. Никандров, И. И. Панькова, Н. В. Силуянова, В. И. Слободчиков, И. А. Соловцова, Л. В. Сурова, О. Л. Янушкявичене и др.). Необходимо признать существование психической реальности (В. П. Зинченко), которую Аристотель называл душой. Что изучает современная психология и в чем заключается перманентный кризис ее предмета, насколько соответствует современный предмет изучения ее историческому аналогу? Ученые-психологи пытаются найти ответы на эти вопросы. Водоразделом мнений является материалистическое или духовное (религиозное) восприятие происхождения человека, сущности его души, соотношения духа, души и тела, деятельности мозга и сердца.

В настоящее время существует ряд объективных предпосылок, способствующих и оправдывающих возрождение традиций духовно-нравственного воспитания и образования и введения в образовательные программы средних и высших учебных заведений религиозного компонента. К ним можно отнести следующее:

- духовный вакуум, образовавшийся в воспитательной траектории образовательных учреждений;
- высокий уровень развития детско-подростковых зависимостей различной этиологии: физическая (алкоголь, наркотики, психоактивные вещества, энергетические напитки), психологическая (игровая, компьютерная, Интернет-зависимость, промискуитет), духовная (секты деструктивного, оккультного, псевдохристианского содержания);
- высокий уровень немотивированной детско-подростковой агрессии, переходящей в делинквентное поведение;
- высокий уровень разводов, рождения внебрачных детей, количество детей, оставшихся без попечения родителей (социальное сиротство);
- насилие над детьми в семье и в образовательных учреждениях, в учреждениях опеки и попечительства;
- насущная потребность в духовном просвещении, образовании и воспитании с целью ликвидации духовной, культурологической, исторической безграмотности;
- негативное воздействие СМИ, культа насилия и вседозволенности;
- общий уровень падения нравственности, рост преступности и безответственности.

Помимо имеющегося собственного опыта (теории и практики), накопленного в религиозной философии (И. А. Ильин и др.); религиозной антропологии (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский); духовной педагогике (В. В. Зеньковский, С. С. Куломзина); христианском богословии, основанном на святоотеческих творениях, можно обратиться к практике преподавания теологических дисциплин за рубежом. Например, в Австрии, Бельгии, Германии, Греции, Ирландии, Испании, Нидерландах, Норвегии, Португалии, Японии, в государственных общеобразовательных школах и государственных вузах, преподаются религиозные предметы, несмотря на наличие в конституциях большинства этих стран принципа отделения Церкви от государства. Во Франции, одной из первых провозгласившей указанный принцип, в школе отведен 1 час в неделю на изучение религиозных предметов. Еженедельно выделяется целый день для религиозных предметов вне

школы. В Германии религиозное обучение ведется на протяжении всего школьного обучения. С сентября 1989 г. официально разрешено преподавание курса «Православие» в государственных школах Фламандского сообщества Бельгии. В Великобритании, в соответствии с Законом о реформе образования 1988 г., в программе государственных школ «обязательно должно присутствовать религиозное образование, а также проводиться ежедневные молитвы».

К традиционной системе отношений между школой и Церковью возвращаются Сербия, Румыния, практически все государства Центральной Европы и Балтии, а также Армения и Грузия. И видно, для этого есть основания. Современное состояние народов, претерпевших иго атеизма, отличается падением нравственности, занесением добродетелей в арсенал раритетов, что в первую очередь отражается на семье, формировании личности ребенка, отношении к людям, к себе и к Родине. Практика российских школ показывает, что там, где введены православные факультативы, меняется атмосфера в классах: детей не привлекают безнравственные поступки, уменьшается агрессивность, формируется духовный иммунитет – дети начинают распознавать добро и зло, что хорошо и что плохо. Они начинают читать русскую классику, живо интересуются историей Отечества и края. У них меняется речь, внешний вид, отношение к себе, людям, учебе, родителям и педагогам. Через внутренне меняется внешнее. Состояние души формирует образ, и этот образ проявляется во внешнем облике, начиная с одежды, прически, манеры разговора, употребляемой лексики и заканчивая поведением и поступками, в которых, как известно, проявляется личность. Воспитание души – это тяжелый, систематический труд. Поэтому он должен быть непрерывным и преемственным, начиная с семьи, ДОУ, средних учебных заведений, высшей школы. Это и есть компонент народосберегающих технологий, о которых писал А. И. Солженицын.

С точки зрения религиозно-философского миропонимания, православной психологии и педагогики, человек рождается личностью и для подтверждения этого качества в течение жизни у него есть весь арсенал возможностей: разум, ум, свобода воли, нравственность, стыд, совесть, духовность, вера, любовь. Для эффективной реализации этих уникальных психологических конструктов есть два механизма – воспитание и образование. Игнорирование этих человеческих приоритетов грозит личностной деформацией, деградацией и распадом личности как системного, целостного, иерархически устроенного организма. Мысль о становлении личности, ее развитии заключается именно в постоянном подтверждении личностного статуса со всеми перечисленными атрибутами, а личностный рост и совершенствование – это

стремление соответствовать своему Творцу. Поэтому методологические основания, положенные в трактовку предмета психологии, имеют возможность влияния на весь спектр проблем, связанных с изучением человека, формированием и становлением его личности. Методология изучения личности человека соответственно формирует методы (способы) анализа, их прогностические, диагностические, коррекционные возможности. Составление программ образования, обучения и воспитания, с целью формирования духовно-нравственной личности, возможно только лишь при условии четкого осознания методологии (если угодно, идеологии), подходов к изучению человека, положенных в их основу. Подход к человеку как к духовному существу, созданному по образу и подобию Божьему, формирует соответствующее к нему отношение, не позволяющее проявлять пренебрежение и манипулирование, так часто используемые в современных психологических техниках. Христианский гуманизм предполагает сострадание, сопереживание, сотрудничество, понимание и любовь. Наполнение наук о человеке духовным знанием позволит ответить на многие вопросы. Опыт такой практики известен отечественной науке.

Наибольший интерес для светской науки представляет труд святителя Луки (Войно-Ясенецкого) «Наука и религия. Дух, душа и тело». Автор – человек удивительной судьбы, отличавшийся остротой ума, одаренный многими талантами. Он смог в тяжелое для страны время совместить служение людям (он – хирург, лауреат Сталинской премии за труды по гнойной хирургии) и служение Богу (окончил жизнь в сане епископа, пострадал за веру в лагерях, канонизирован РПЦ в 2000 г.). Работа «Наука и религия» посвящена раскрытию симфонии этих двух ветвей знания. Удивительным образом объединяя научные и религиозные факты, святитель Лука показывает, насколько они не только не противоречат, но и дополняют друг друга. Благодаря логическим рассуждениям, он приходит к убедительному выводу, что основной орган человека, вместилище его души – это сердце.

Обратимся к труду святителя «Наука и религия». Он, в частности, указывает на то, что «наука есть система достигнутых знаний о наблюдаемых нами явлениях действительности» (Лука (Войно-Ясенецкий), 2001, с. 34). Научная деятельность движется, она – процесс динамический, становящийся, который проходит через вопросы, искания, сомнения, предположения. Они, в свою очередь, могут оказаться и ложными. «И только знания, т. е. подлинные отражения действительности, составляют установленное, статическое содержание науки, знания, т. е. доказанные, общеобязательные, общепризнанные, объективные суждения, оправданные и логически, и эмпирически, и умозрением, и опытом» (там же, с. 35).

«Знание больше, чем наука. Оно достигается и теми высшими способностями духа, которыми не располагает наука. Это, прежде всего, интуиция, т. е. непосредственное чутье истины, которое угадывает, прозревает ее, пророчески предвидит там, куда не достигает научный способ познания. Эта интуиция все более занимает внимание философии. Ею мы живем гораздо больше, чем предполагаем. Она-то ведет нас в другую, высшую область духа, т. е. в религию» (там же, с. 36).

Святитель Лука отмечает, что в современной науке господствует заблуждение: «наука и религия противостоят друг другу». Это происходит от того, что мы мало знаем философию, особенно теорию познания. Мы забываем выявленное Кантом, что теоретический разум одинаково бессилён и доказать, и опровергнуть бытие Бога, бессмертие души и свободу воли. Эти вопросы и объекты потому и называют трансцендентными, т. е. выходящими за пределы науки. Мы можем познать разумом лишь внешний факт, но не вещь в себе. Мир, связанный с пространством и временем, объективно непознаваем, так как пространство и время – это субъективные формы нашего сознания, которые мы миру приписываем.

Второе заблуждение, отмеченное святителем Лукой, заключается в том, что мы смешиваем науку с мнением ученых. Дарвинизм, уже устаревший для науки, является гипотезой, противоречащей не только Библии, но и самой природе, которая стремится сохранить чистоту каждого вида и не знает перехода даже от воробья к ласточке.

Обратимся к исторической ретроспективе и отметим, что религия в жизни ученых играла далеко не последнюю роль. Профессор Деннерт пересмотрел взгляды 262 известных естествоиспытателей, включая великих ученых этой категории, и пришел к выводу: 2% были люди нерелигиозные, 6% – равнодушные, 92% – горячо верующие.

Святитель Лука приводит результаты опроса, проведенного автором книги «Религиозные верования современных ученых», вышедшей в 50-е годы XX в. Письменный запрос, разосланный 133 известным английским и американским ученым, содержал два пункта: 1. Противоречит ли христианская религия в своих основаниях науке? 2. Известны ли данному лицу ученые, которые подобное противоречие признавали? Было получено 116 благоприятных для религии ответов. Среди верующих христиан были названы Фарадей, Ом, Кулон, Ампер, Вольт, имена которых увековечены в физике как нарицательные для обозначения известных физических понятий. Список можно продолжить: Паскаль, Галилей, Бойль, Пастер, Ньютон, Пирогов. Н. И. Пирогов писал: «Веру я считаю психической способностью человека, которая более всех других отличает его от животных» (Пирогов, 1888, с. 175–182). Флери в работе «Патология души», гл. 4, отме-

чает: «И религия, и науки имеют каждая свой метод и свою область. Они отлично могут существовать рядом и обе выполнять свое назначение». Профессор-психиатр Крафт-Эбинг: «Счастлив тот, кто находит в религии верный якорь спасения против житейских бурь» (Крафт-Эбинг, 1895). Л. А. Кох в работе «Нервная жизнь человека», в главе «Причины нервных болезней», пишет: «Отчуждение души от Бога есть величайшее зло. В нем и для отдельных лиц, и для общества созревает самое едкое и ядовитое вещество, которое разрушает нервы» (Кох, с. 163). Кеплер, три года проучившийся на богословском факультете Тюбинского университета, помимо своей воли избранный преподавателем математики в Граце, писал: «Я хотел быть служителем Бога и много трудился для того, чтобы стать им; и вот в конце концов я стал славить Бога моими работами по астрономии... Я показал людям, которые будут читать эту книгу, славу Твоих дел; во всяком случае, в той мере, в какой мой ограниченный разум смог постичь нечто от Твоего безграничного величия» (Философия эпохи ранних буржуазных революций, 1983, с. 85). Лейбниц (создатель системы дифференциального исчисления) свой главный труд посвятил теодицее – «оправданию Бога» (Лейбниц, 1989). Ньютон писал толкования на библейские книги пророка Даниила и апостола Иоанна Богослова, и считал их главными трудами в своей жизни (Дмитриев, 1999).

Таким образом, огромное количество фактов императивно принуждает нас считаться с ними и признать наряду с материальной природой безграничный, гораздо более важный мир духовный. «Сердце есть орган высшего познания, орган общения с Богом и со всем трансцендентным миром. И оно никогда не спит. Самая важная и глубокая психическая деятельность происходит за порогом нашего сознания и никогда не прекращается» (Лука (Войно-Ясенецкий), 2001, с. 269). В состоянии нормального, сомнамбулического или гипнотического сна, при отравлении мозга наркотическими средствами, токсинами лихорадочных болезней угасает нормальная деятельность мозга и свет феноменального сознания, тогда вспыхивает свет сознания трансцендентного. Известно, что слепота углубляет работу мысли и нравственного чувства, значительно отодвигает порог сознания. Фехнер создал наиболее глубокие произведения, когда потерял зрение. Трансцендентальная жизнь духа была хорошо известна древним индийским мудрецам и греческим философам, особенно александрийской школы. О ней писали Плотин и Порфирий. У недостижимого по глубине мысли И. Канта наш трансцендентальный субъект безусловно признан. Его современники мало интересовались мистическими силами человеческой души и плохо в них верили. Но Кант, могучий логик, ни к чему не подходил с предвзятой мыслью

и считал невозможным только то, что содержит в себе логическое противоречие.

Психология – это уникальная форма синтезирования достижений фундаментальных и прикладных отраслей естествознания. Но от «чистого» естествознания психологию отличает то, что она работает не с «веществом», не с «полем» или «информацией», а с человеком, знания о котором не ограничиваются естествознанием, но предполагают нравственное, духовное измерение. Любая проблема имеет уровень физический и метафизический, духовный. Поэтому целесообразно сочетание, взаимодополнение науки и религии, как в воспитании, так и в образовании личности, на основе методологии христианского гуманизма. Реализация доминанты современной концепции непрерывного образования по воспитанию духовно-нравственной личности возможна при условии выработки методологически единой ценностной базы ориентированной на восприятие человека как духовного существа, начиная с его рождения и на всем пути его личностного становления.

### ЛИТЕРАТУРА

- Дмитриев И. С.* Неизвестный Ньютон. Силуэт на фоне эпохи. СПб., 1999.
- Крафт-Эбинг.* Судебная психопатология. СПб., 1895.
- Лука (Войно-Ясенецкий), свт.* Наука и религия. Дух, душа и тело. Ростов-на-Дону: Книга, 2001.
- Никандров Н. Д.* Духовность – залог свободы человека // Школа духовности. 1998. №2.
- Опыты теодицеи о благодати Божией, свободе человека и начале зла // Лейбниц Г. В. Соч. М., 1989. Т. 4.
- Пирогов Н. И.* Сочинения. СПб., 1888. Т. 1. С. 175–182.
- Слободчиков В. И.* Реальность субъективного духа // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.
- Философия эпохи ранних буржуазных революций. М., 1983. С. 85.

### **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ПОЗИТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ (РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД)**

*Л. И. Акатов (Курск)*

**О**бращение к проблеме самоопределения школьников с точки зрения практико-ориентированного психолого-педагогического подхода обусловлено тем, что реалии социально-экономической жизни рос-



сийского общества породили немало причин, требующих осмысления и определения новых подходов в организации воспитательной работы по подготовке школьников к современной социальной жизни. Происходят изменения в мировоззрении и в системе ценностных ориентаций молодежи, другими становятся стратегические ориентиры российского образования, изменилось отношение к проблеме самоопределения учащейся молодежи многих социально-экономических структур.

Нужны новые подходы и в изучении проблемы самоопределения. В настоящее время имеется не так много работ, которые опирались бы на экспериментальный подход, предполагающий, по определению Б. Ф. Ломова, необходимое единство теории, эксперимента и практики (Ломов, 1984). Чаще всего это работы эмпирической направленности, проведенные в рамках диссертационных исследований.

Особенность психолого-педагогического практико-ориентированного подхода, на котором базируется наше исследование, состоит в том, что при организации жизнедеятельности учащихся создаются такие условия, когда в реальном процессе функционирования образовательного учреждения центром внимания становится личность учащегося, когда на первое место выступает, по выражению А. Л. Журавлева, формирование «ценностно-смысловых образований самоопределяющегося субъекта» (Журавлев, 2007): престижности образования, духовно-нравственных основ, присущих природе человека, формирование гражданственности, патриотических чувств, культуры межличностных отношений, уважительного отношения к труду и к человеку труда и др.

В числе важнейших социальных институтов, в которых решаются проблемы самоопределения старшеклассников, на первое место входят образовательные учреждения. В прошедшие годы в их работе в этом направлении накоплен немалый опыт, и его, на наш взгляд, нельзя бездумно отбрасывать: на смену приходят другие люди, меняются стратегические ориентиры развития российского образования, но основные подходы, формы и методы этой работы могут быть полезными и в новых условиях общественного развития.

В данной статье предпринята попытка, используя ретроспективный подход, представить результаты деятельности коллектива Медвенской средней школы Курской области по созданию соответствующих условий для реализации задач по подготовке школьников к жизни и труду в обществе (социальному самоопределению), которую проводил автор в 1964–1969 гг., будучи ее директором. Интересно было посмотреть на результаты этой работы не по промежуточным данным, а по конечному результату, с отсрочкой более чем на сорок лет, т. е. по сложившемуся жизненному пути выпускников школы тех лет.

На протяжении последних десятилетий проблема самоопределения разрабатывалась К. А. Абульхановой, Л. И. Божович, А. Л. Журавлевым, А. В. Петровским, С. Л. Рубинштейном, В. Ф. Сафиним, Д. И. Фельдштейном, А. С. Чернышевым и др. Различные виды самоопределения изучались В. В. Гулякиной, М. Р. Гинзбургом, А. Б. Купрейченко, Е. В. Климовым, А. К. Марковой, Н. С. Пряжниковым, Т. А. Шульгиной и многими другими, что свидетельствует о ее актуальности не только с точки зрения теоретического осмысления, но и ее важности для практики.

Методологическую основу самоопределения личности как психологической категории заложил С. Л. Рубинштейн. Проблему самоопределения он рассматривает в рамках проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Внутренние же условия формируются в зависимости от предшествующих внешних воздействий. В данном контексте самоопределение личности выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации.

Согласно его взглядам, самоопределение личности наиболее полно и наглядно раскрывается в ее жизненном пути. Чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, подчеркивал он, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: «Чем я был? – Что я сделал? – Чем я стал?» Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. Именно в деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается (Рубинштейн, 2007).

В нашем исследовании мы исходили из понимания самоопределения, предложенного А. Л. Журавлевым. В его представлении самоопределение – это поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру и человеческому сообществу, а также собственной системы жизненных смыслов, ценностей, принципов, возможностей, способностей и ожиданий (Журавлев, 2007).

Опыт А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, почти полувековой опыт функционирования школы молодежных лидеров «Комсорг» (Л. И. Уманский, А. С. Чернышев, 1961–2007), наш опыт в должности директора средней школы (Л. И. Акатов, 1964–1969) убеждает в том, что процессы самоопределения личности будут эффективны лишь в том случае, если создать условия, направленные на активизацию творческой, созидательной деятельности всех участ-

ников учебно-воспитательного процесса с учетом требований времени.

Основным условием для позитивного самоопределения школьников выступает в данном случае улучшенная (развивающая) образовательная среда, способствующая повышению мотивации и активности участников образовательного процесса.

Под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

Ее специфичность обуславливается тем влиянием, которое оказывают на обучающегося, с одной стороны, условия образования, побуждая школьника быть активным и целеустремленным в различных видах деятельности, а с другой – влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс. Т. е. понятие «образовательная среда» включает в себя не только общую направленность образовательного пространства, но и личностно-ориентированный образовательный процесс, который и позволяет в большей мере реализовать имеющийся потенциал каждого ребенка (Панов, 2007).

Вместе с тем различные компоненты образовательной среды как в содержательном аспекте, так и в направленности воздействий оказывают на учащегося неодинаковое влияние. Если социальные институты, созданные для осуществления образовательных услуг, реализуют свои задачи целенаправленно, на основе образовательных стандартов и программ, то во всех остальных ее компонентах преобладает стихийность.

Чтобы уменьшить непредсказуемость и негативное воздействие окружающей социальной среды на личность ребенка, предпринимаются попытки сделать ее реально управляемой (Акатов, 2003; Чернышев, 2007).

Примером такой специальной образовательной среды можно назвать опыт развития личности ребенка, накопленный А. С. Макаренко (Макаренко, 1968) в организации обучения и воспитания беспризорных детей в условиях детской колонии. Важнейшим системообразующим компонентом специальной образовательной среды, созданной им, выступает, на наш взгляд, феномен «ответственной зависимости».

Представляет интерес форма развивающей образовательной среды, предложенная в 60-х годах Л. И. Уманским (Уманский, 2001) и реа-

лизуемая в организации лагеря старшеклассников «Комсорг». Идеи о специальной развивающей образовательной среде были развиты его учениками: А. С. Чернышевым, Л. И. Акатовым, С. В. Сарычевым и др. (Акатов, 2003; Чернышев, 2007). В настоящее время в Курске, наряду с лагерем «Комсорг», действующим с 1961 г., созданы и функционируют такие объединения молодежи и школьников, как: «Вертикаль», «Монолит», лагерь для детей с задержкой психического развития и др.

Создание развивающих социальных сред (социальных оазисов), адекватных субъектной природе развивающегося человека, вызвано необходимостью оказания практической помощи молодежи с целью оптимизации ее жизнедеятельности в условиях социального расслоения общества, неоднородности социальных сред. Развивающая социальная (образовательная) среда представляется в этих условиях как наиболее оптимальный вариант социальной помощи, адекватной субъектной природе развивающегося человека (Чернышев, 2007).

Основное отличие улучшенной образовательной среды от обычной состоит в более высоких по содержанию и интенсивности характеристиках совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосфере сотрудничества и созидания (Чернышев, 2007).

Попытка реализовать психолого-педагогический практико-ориентированный подход подготовки школьников к жизни и труду в обществе была предпринята автором данной статьи в 1964–1969 гг. в Медвенской средней школе Курской области.

В числе центральных задач, стоящих в то время перед коллективом школы была проблема подготовки школьников к жизни и к труду в обществе. Она и стала главной целевой направляющей его деятельности. Объектом исследования стали смоделированные и реализованные на практике условия жизни и деятельности учащихся школы (мы их определили как «улучшенная образовательная среда») и особенности их влияния на социальное самоопределение старшеклассников.

Подготовка школьников к жизни и труду в обществе (социальному самоопределению) в условиях общеобразовательной школы представлялась нам сложной многоаспектной проблемой формирования разносторонней, социально активной, интеллектуально и нравственно развитой личности, способной включаться в жизнь школы, а после ее окончания быть готовой успешно адаптироваться в социальную среду, работать и жить в сложном мире социально-политических, экономических и трудовых отношений.

Достижение поставленной цели предусматривало решение следующих задач:

- создание в коллективе школы атмосферы поиска эффективных форм для обеспечения творческой работы педагогического коллектива;
- обеспечение условий здорового образа жизни школьников;
- совершенствование учебно-познавательной деятельности школьников, формирование у них установки на «престижность образования», развитие самостоятельности и целеустремленности в приобретении знаний, уверенности в своих силах, чувства собственного достоинства, потребности реализовать себя и самоутвердиться в учебной и других социально одобряемых видах деятельности;
- ориентация на интенсификацию учебно-воспитательного процесса, предоставление учащимся возможностей для самораскрытия и самореализации с учетом их интересов, что способствует развитию у них социальной активности, привитию морально-нравственной воспитанности, культуры межличностных отношений;
- совершенствование трудовой подготовки как основы осмысления школьниками получаемых знаний и связи школы с жизнью, формирование у них уважительного отношения к труду и людям труда;
- создание благоприятных условий для того, чтобы ученик становился субъектом учебной деятельности.

Исходя из анализа опыта работы школы, факторов и условий, под влиянием которых формируется личность школьника, а также потенциальных возможностей педагогического коллектива, необходимых для реализации поставленных задач, в числе основных структурных компонентов развивающей среды, интенсивно влияющих на подготовку школьников к жизни и труду в обществе, мы выделили:

- А) Внутришкольные факторы формирования личности учащегося.
- Б) Факторы внешкольной социальной среды, влияющие на личность школьника.
- В) Личная активность школьника по усвоению социального опыта.

К компонентам внутришкольной жизни были отнесены:

- педагогический коллектив школы;
- учебно-познавательная деятельность учащихся;
- внеклассная и внешкольная деятельность учащихся;
- трудовое воспитание и производительный труд учащихся;
- досуг школьника.

Компонентами активных внешкольных влияний на личность и ее социальное самоопределение были выделены:

- семья;
- социально политические и экономические отношения и цели общества;
- художественная литература, массовая печать;
- кино, радио, телевидение.

Личная активность учащихся по усвоению общественно полезного опыта включала три аспекта:

- отношение школьников к учебной деятельности;
- отношение школьников к внеучебной и внешкольной деятельности;
- межличностные отношения школьника.

Анализ школьной документации, публикаций учителей школы в районной газете, воспоминаний учителей и выпускников школы, дневниковых записей и других материалов о жизни и деятельности школы тех лет и, прежде всего, анализ жизненного пути трехсот бывших школьников трех выпусков (1966, 1967, 1968), свидетельствует об эффективности усилий, предпринятых коллективом школы по созданию условий для подготовки школьников к жизни и труду в обществе.

Основной итог этой работы – состоявшийся жизненный путь выпускников. Абсолютное большинство бывших школьников реализовали себя в социальном, личностном, профессиональном, семейном отношениях. 82% из них закончили высшие и средние специальные учебные заведения и нашли свое призвание в различных социальных и экономических сферах: в промышленном производстве, сельском хозяйстве, юриспруденции, в правоохранительных органах, в вооруженных силах, в системе образования и здравоохранения, в строительстве, в региональных и местных управленческих структурах. Остальные избрали рабочие профессии.

Многие выпускники школы стали руководителями предприятий, социальных структур, получили социальное признание в обществе. У большинства выпускников состоялась семейная жизнь: 98% из них имеют детей: 10% – по одному ребенку, 9% – от трех до пяти детей, остальные – по два ребенка. Большинство стали дедушками и бабушками, воспитывают внуков: 46% выпускников имеют по два внука; у отдельных из них – от трех до пяти; у 23% выпускников – по одному внуку.

В числе основных факторов, позволивших реализовать задачи, которые поставил перед собой коллектив школы, можно назвать следующие:

- удалось создать атмосферу творчества и стремления учителей к повышению своего профессионального мастерства, поиску новых, более эффективных форм и методов работы с учащимися;
- специфическая особенность сложившейся в школе образовательной среды состояла в том, что она представляла собой такую структуру и содержание совместной деятельности учителей и учащихся, в которой были созданы условия для полноценного личностного развития подростков и старших школьников с учетом их возрастных и эмоциональных особенностей;
- у большинства школьников была сформирована познавательная потребность, самостоятельность, настойчивость и целеустремленность в приобретении знаний;
- школа для учащихся стала центром социализации, формирования личностных качеств, необходимых для вхождения в сложный мир человеческих отношений;
- участие школьников в производительном труде в школьной производственной бригаде, в школьных мастерских, на пришкольном участке позволило сформировать у них такие ценные качества, как потребность в физическом труде, умение преодолевать жизненные трудности, уважительное отношение к людям труда;
- для многих выпускников первой школой управления и первым опытом производственных отношений между людьми стало школьное самоуправление.

Итак, опыт работы по подготовке школьников к жизни и труду в обществе, сложившийся в 60-е годы XX в. в Медвенской средней школе Курской области, свидетельствует о том, что решающим условием выполнения такой задачи стало создание улучшенной образовательной среды, в которой наиболее полно учитывались возрастные и индивидуальные особенности подростков и старших школьников, а также все возможные и наиболее значимые факторы, способствующие возникновению у них положительно окрашенных эмоциональных переживаний, пробуждению интереса и активности к усвоению знаний и социального опыта в различных видах деятельности и общения, как в учебное, так и во внеучебное время.

## ЛИТЕРАТУРА

- Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М.: ВЛАДОС, 2003.
- Акатов Л. И., Шульгина Т. А. Формирующий эксперимент как показатель позитивного влияния специальной развивающей среды на личностное самоопределение старшекласников в условиях вариативного образования // Тенденции развития современной психологической науки: Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января–1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Ч. 1. С. 205–208.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение. Теория и эмпирическое исследование. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Макаренко А. С. Воспитание гражданина. М.: Просвещение, 1968.
- Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. М., СПб.: Питер, 2007.
- Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983.
- Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.
- Сафин В. Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа: Изд-во «Гилем», 2004.
- Уманский Л. И. Личность, организаторская деятельность, коллектив / Избр. труды. Кострома, 2001.
- Чернышев А. С. Социально-одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А. С. Чернышев, Ю. Л. Лобков, С. В. Сарычев, В. И. Скурятин. 2 изд. испр. и доп. Воронеж: Кварта, 2007.

### **ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

*С. Н. Башинова, М. Г. Матвеева, Э. Э. Ульянова (Казань)*

Современные дошкольные образовательные учреждения уделяют большое внимание духовно-нравственному воспитанию детей. Но усилия педагогов не приносят желаемого результата. Мы решили выяснить, с какими проблемами сталкиваются дети, посещающие детские сады, и как они эти проблемы решают. Совместно с педагогами-психологами дошкольных образовательных учреждений Казани мы продиагностировали детей 4–6 лет модифицированным



тестом О. А. Ореховой «Домики». Нами были обследованы 2000 детей, посещающих разные детские сады. Результаты диагностики выявили следующие затруднения.

Мальчики 4 лет имеют проблемы: со сверстниками – 40%, с родителями – 33,3%, с воспитателями – 16,9%, другие проблемы – 9,8%. Мальчики 5 лет: со сверстниками – 73,3%, родителями – 10%, воспитателями – 5%, другие проблемы – 11,7%. Мальчики 6 лет: со сверстниками – 60%, родителями – 13,5%, воспитателями – 11,7%, другие проблемы – 14,8%. Девочки 4 лет имеют проблемы: со сверстниками – 49%, родителями – 23%, воспитателями – 20,2%, другие проблемы – 7,5%. Девочки 5 лет: со сверстниками – 8,3%, родителями – 20%, воспитателями – 8,4%, другие проблемы – 3,3%. Девочки 6 лет: со сверстниками – 57%, родителями – 16,8%, воспитателями – 15%, другие проблемы – 10,4%.

Проанализировав данные диагностики, мы обобщили их и рассмотрели по возрастам. 41,9% детей в возрасте 4 лет самостоятельно находили выход из трудной ситуации, причем 11,5% детей слушались; 6,7% девочек давали сдачу; 6,7% мальчиков и девочек извинялись; 1,7% девочек умывались; 1,7% гуляли; 1,7% дарили подарок; 1,7% поджигали; 1,7% мальчиков звали кого-то; 1,7% красили; 3,3% мстили; 1,7% ели вкусное; 3,3% говорили воспитателю.

29,9% детей 5 лет активно проявляли себя в трудной ситуации: 3,3% девочек выходили из детского сада; 3,3% жаловались; 3,3% давали сдачу; 1,7% не скупали; 1,7% ложились спать; 3,3% мальчиков делали полезное дело; 1,7% нюхали цветы; 3,3% извинялись; 3,3% сами себя веселили; 3,3% хорошо себя вели.

Среди детей 6 лет 64,4% демонстрировали активный выход из трудной ситуации: 5% девочек говорили взрослым; 3,3% хорошо себя вели; 3,3% звинялись; 1,7% гуляли; 1,7% ели вкусное; 1,7% читали; 1,7% сами себя веселили. Среди мальчиков: 8,3% сказали взрослому; 5% слушались; 1,7% успокоились; 1,7% гуляли; 3,3% радовались; 1,7% остались веселыми; 1,7% съели пирожное; 6,7% сделали доброе дело; 1,7% легли спать; 1,7% исправили ошибку; 3,3% дали сдачи.

Таким образом, исследование показало, что к концу дошкольного возраста у детей растет количество вариантов выхода из трудной ситуации. У мальчиков вариантов больше и они разнообразнее. Несколько уменьшается процент эффективного поведения в общении в пятилетнем возрасте и у мальчиков, и у девочек. Полагаем, это связано с тем, что на первый план у детей выходит значимость социальных контактов, а арсенал стратегий, связанных с установлением межличностных отношений в группе сверстников, невелик. Отсутствие налаженных взаимоотношений со сверстниками является

наиболее стрессогенным в этом возрасте. Дети во многом не знают, как наладить эффективное взаимодействие в условиях детского сада, как со взрослыми, так и со сверстниками. Следовательно, важно помочь им наладить межличностное общение со сверстниками в группе (особенно детям пяти лет), показать примеры приемлемого поведения со взрослыми, подсказать приемы игровой деятельности (чем себя занять, увлечься) в ожидании родителей.

Нами разработана программа, целью которой является сохранение психологического и физического здоровья детей дошкольного возраста, в которую, в том числе, включены занятия, прорабатывающие духовно-нравственные аспекты. Данная программа была апробирована на базе центра развития ребенка МДОУ № 236 г. Казани. Результативность данной программы подтверждена следующими результатами: по окончании цикла занятий процент применения осознанных духовно-нравственных стратегий эффективного поведения с восстановлением положительного эмоционального фона настроения ребенка увеличился.

В связи с данными исследования, мы рекомендуем педагогам-психологам дошкольных образовательных учреждений больше уделять внимания развитию эмоциональных проявлений детей, учить их разнообразным способам выхода из трудных ситуаций, случающихся в ходе общения, особенно в пятилетнем возрасте.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*А. И. Белкин (Самара)*

**З**начение понятий «идентификация», «идентичность» в составе философского и психологического знания несколько видоизменяется в зависимости от того, в русле какого концептуального подхода они рассматриваются.

Как логическая категория идентичность означает отношение, члены которого тождественны друг другу. В качестве категории метафизики идентичность (тождество) есть характеристика бытия, более фундаментальная, чем различие. Так, для немецкого философа М. Хайдеггера идентичность есть всеобщность бытия. Всякое сущее тождественно самому себе и всякому другому сущему. Идентичность, таким образом, исключает различие.

Немецкий философ Т. Адорно дезавуирует господствовавшее на протяжении столетий философствование как «мышление идентичности». По его мнению, это мышление систематически игнорирует «неожесточенное» – непосредственность существования, не поддающуюся втискиванию в рамки той или иной самоожесточенной «тотальности». Подобным образом на критике фигуры идентичности построена философия Иного (Другого) у Э. Левинаса. По мнению психоаналитика Ж. Лакана, «Я-идентичность» и «Другой» принципиально неотделимы друг от друга (СЗФ, 1998).

Реабилитации «различия» и демонстрации его первичности перед идентичностью посвящены работы философов постмодернизма Ж. Делеза «Различие и повторение» и Ж. Деррида «Письмо и различие». Так, Ж. Делез указывает: «различие – не сама данность, но то, посредством чего задается данность» (Делез, 1998, с. 277).

Крупнейший философ «постсовременности» Ж. Деррида считает, что идентичность как знак принадлежности человека всегда адресована множеству получателей. Он пишет о том, что, несмотря на любые усилия, высказывающаяся личность никогда не сможет окончательно зафиксировать смысл, включая смысл собственной идентичности.

Другой видный философ постмодернизма М. Фуко считает, что идентичность формируется дисциплинарной властью, которая появилась в результате нового крупномасштабного регулирования институтов позднего модерна. Техники дисциплинарной власти включают в себя такое применение власти и знания, которое продолжает индивидуализировать субъект, более интенсивно влияя на его тело (Фуко, 1996).

В. С. Малахов подчеркивает, что «идентичность во всех этих случаях есть горизонт, в котором некоторая личность существует и действует как целое; к этому горизонту индивид может по-разному относиться, но без него нельзя обойтись. Идентичность здесь – характеристика отношения индивида к себе самому, его «самопринадлежность», тогда как в другом контексте идентичность характеризует принадлежность индивида к некоторому коллективу. В соответствии с типом коллектива, с которым идентифицируют себя индивиды, различают политическую, национальную, идеологическую, этническую, культурную идентичность. При этом, однако, нельзя забывать, что идентичность в строгом смысле может быть атрибутирована только индивидам и что выражение «коллективная идентичность» всегда нуждается в дополнительных оговорках» (Малахов, 1998, с. 161).

В психологической науке под идентичностью часто понимается чувство непрерывности своего бытия как сущности, отличной от всех других (Райкрофт, 1995).

С. Жижек отмечает взаимосвязь идентичности с идеологией: «идеологическое пространство содержит несопряженные, несвязанные элементы – «плавающие означающие», сама идентичность которых «открыта» и предопределяется их сочленением в цепочки с другими элементами» (Жижек, 1999, с. 93). Собственно имя как таковое – означающее придает идентичность объекту.

Следовательно, идентичность представляет собой характеристику переживания самопринадлежности, уникальности собственного бытия субъекта, которая определяется историческими факторами и формируется через его отождествление с определенными социальными группами.

Особую роль в понимании специфики феномена идентичности как явления дискурсивного, имеющего отношение к символизму в социальном взаимодействии сыграли работы С. Холла и Д. Мида.

Классическое понимание идентичности предложено С. Холлом, который замечает, что идентичности конституируются в рамках репрезентации, а не за ее пределами. При этом подчеркивается отсутствие сущностного «Я», которое впоследствии подвергается выражению или репрезентации. Напротив, субъективность и идентичность «конструируются в рамках дискурса». Нет никакого «единого», «постоянно идентичного себе» субъекта – идентичность всегда нестабильна, фрагментарна и случайна, так как она основана на исключении всего, что является «Другим». Далее автор пишет: «Под понятием „идентичность“ я понимаю точку пересечения, смычки, с одной стороны, между дискурсами и практиками, которые „интерпеллируют“, говорят с нами или пытаются поставить нас на место в качестве социальных субъектов тех или иных дискурсов, и, с другой – процессами, продуцирующими субъективности, которые конструируют нас в качестве субъектов и которыми можно „говорить“» (Hall, 1996, p. 4).

По мнению Холла, дискурсивные позиции субъекта выступают в качестве *априорных* категорий, по-видимому некритично принимаемых субъектами. Холл стремится дополнить дискурсивный аспект формирования идентичности соответствующей теорией психических процессов, сопутствующих этому формированию. Однако оба аспекта его понимания идентичности предполагают наличие внешних сил, конституирующих идентичность индивида. Он считает, что вопрос культурной идентичности – это вопрос как «становления», так и «бытия». Культурные идентичности не трансцендентны, а имеют свое происхождение, свою историю, претерпевают постоянные изменения. В современном мире объекты являются также и знаками, а наше отношение к миру вещей имеет не только инструментальный, но и символический характер. В мире, где остро ощущается недоста-

ток всех типов материальных ресурсов, люди, тем не менее, находят способы выражения не только того, что касается поддержания их материального существования, но и определенного ощущения своего символического места в мире, чувства того, кто они есть на самом деле, их идентичностей. По мнению Холла, нужно говорить, скорее, не об идентичности как о чем-то законченном, а об идентификации, рассматривая ее как постоянный процесс (Hall, 1996).

Особый взгляд на сущность и истоки идентичности и идентификации дает нам символический интеракционизм Дж. Мида (Социология, 2001 и др.). По его мнению, Я утверждается только в процессе социального взаимодействия с другими людьми. В понимании Мида, самость – определяющая человеческая способность, которая дает людям возможность осмысливать свою природу и социальный мир. Важную роль в этом процессе играют общение и язык. Социальная жизнь людей основана на обмене символами и принятии социальных ролей.

Для того чтобы наделять значением каждый момент деятельности, человек снабжен трехчастным психологическим механизмом. Он включает: переработанные, нормативные для личности представления о ней других людей; спонтанные ответы на социальные воздействия других; самость, координирующую предыдущие инстанции.

Обмены жестами и словами – важнейшие элементы символического взаимодействия, в процессе которого человек может представить себе результат воздействия символической коммуникации на других людей. В своем воображении человек принимает другие социальные роли и интернализует установки «обобщенного Другого», т. е. установки социальной группы, институциональные нормы. Когда человек занимает определенную позицию в обществе, его поведение определяется ожиданиями других людей в отношении занимаемой им позиции, а не индивидуальными личностными характеристиками.

Мид считал, что самость состоит из двух взаимосвязанных частей. Первая часть «Я-сам» (I) – это субъект, творческий и сознающий, активно вступающий во взаимодействия и меняющий среду вокруг себя. Вторая часть «Я-меня» (Me) – объект, то, что, согласно моему мнению, думают обо мне другие. Как считает Мид, «I» – это ответ человека на отношение к нему других, а «Me» – организованные отношения других, как представляет их себе данный человек. «Me» более тесно связано с идентичностью, через него мы принимаем себя как объект. Идентификация в данном случае – это процесс называния себя и помещения себя среди социально сконструированных категорий. Центральная роль в этом процессе отводится языку.

По мнению другого видного представителя символического ин-

теракционизма – И. Гоффмана, повседневные взаимодействия людей можно сравнить с театром, когда человек в каждой из социальных ситуаций играет предписанные ему роли. Следовательно, человеческое «Я» расчленяется на множество «представительных образов роли». Понятие «ролевая дистанция» обозначает в концепции Гоффмана отстраненность самого индивида от той роли, которую он исполняет. Гоффман отличает ожидания в отношении социальных ролей, исполнение роли и привязанность индивида к своей роли. Для характеристики ролевой дистанции вводятся понятия «честный актер», означающее, что человек честно и искренне играет свою роль, идентифицируя себя с нею, и «циничный актер» для обозначения человека, который «играет» и в действительности не идентифицирует себя с ролью. «Я» всегда больше, чем роль, в то же время социальные законы не позволяют актерам отступать от «сценария». Если «Я» хочет извлечь выгоду в некоей сложившейся ситуации, оно должно приспособливаться к сценарию даже тогда, когда оно руководствуется иными мотивами, не обозначенными на сцене. Большое значение для понимания проблем идентичности имеет также понятие «ролевой конфликт». В этом случае человек играет несколько несовместимых между собой ролей и оказывается в ситуации психологического дискомфорта, когда ролевые ожидания других людей предъявляют к нему противоречивые требования. И. Гоффман пишет, что часто встречается глубокое самоотожествление индивида с конкретной ролью, организацией или группой, что «формирует его самопонимание в качестве человека, который не срывает социального взаимодействия и не проводит социального подразделения, зависящего от этого взаимодействия. Если же случается срыв, то может появиться сомнение в тех самооценках, вокруг которых строилась личность этого индивида» (Гоффман, 2000, с. 289).

Представители феноменологической линии в социологии знания П. Бергер и Т. Лукман настаивают на том, что мир человеческой личности двойственен по своей природе. С одной стороны, общество действительно представляет собой систему деперсонализированных взаимосвязей; с другой стороны, в процессе взаимодействия личности сами конструируют общество и создают смыслы своих типизированных схем. В процессе первичной социализации индивид подвергается неконтролируемому воздействию общества, а в процессе вторичной социализации создает собственный мир типизированных образов и действует в согласии с ним (Бергер, Лукман, 1995). Вместе с П. Бергером и Т. Лукманом Гоффман рассматривает идентичность как социально создаваемую, социально поддерживаемую и социально трансформируемую.

Таким образом, исследователи, подчеркивающие дискурсивный характер идентичности, утверждают, что идентичность конструируется в знаково-символическом пространстве. При этом процесс ориентирован, прежде всего, на конструирование психосоциальной идентичности.

Исследователи, изучающие феномен идентичности, выделяют, на основе классических исследований с использованием опросника «Кто Я?» М. Куна и Т. Маркпортленда, два основных вида идентичности: *персональную* и *социальную*. Если первая ориентирована на подчеркивание своих характерологических свойств, то вторая конструируется в зависимости от социально-ролевых функций субъекта. Отождествление индивидуума с теми или иными – личными и социальными – характеристиками его бытия и определяют особенности его идентичности. В исследованиях показано, что преобладающим типом идентичности является психосоциальная или социальная идентичность, так как в эмпирических исследованиях зафиксировано, что основными средствами конструирования идентичности испытуемые выбирают социально-ролевые характеристики (Шибутани, 1998).

Главным средством достижения идентичности ранее служило приобщение к традиционным ценностям. Однако в постсовременном мире происходят процессы «технологической экспансии», влекущие за собой переоценку ценностей и идеалов, принятых в традиционном обществе. На смену традиционализму приходит постсовременная эпоха, которая диктует новые векторы развития человечества. Отдельным направлением психологических исследований становится изучение особенностей конструирования психосоциальной идентичности человека, существующего в условиях информационного общества, тотальной знаковой информационной среды, создаваемой СМИ и Интернетом.

На основе исследования конструирования идентичности средствами неинституциональной изобразительной деятельности мы считаем, что можно говорить о новом виде идентичности – *символической идентичности*: идентичность, конструируемая знаково-символическими средствами, представляющая собой процесс и результат отождествления субъекта с кодами символических значений и обозначения своего Я в символическом пространстве.

Отличительными чертами *символической идентичности* являются энтропийность, неопределимость и многозначность. *Символическая идентичность* наиболее соответствует характеру постсовременного мира, так как она предполагает неоднозначность и неопределимость личности, ее принципиальное несогласие с каким-либо социальными определениями или попытками объективации

личностных и социальных свойств. Символическая идентичность, по сути, является феноменологически символической, так как она предполагает доминирование ощущения существования в символическом пространстве над традиционными социально-идентификационными и личностно-идентификационными определениями личности.

При исследовании особенностей идентичности авторов граффити в г. Самара на большой выборке городских граффити ( $n = 4895$ ) оказалось, что среди граффити доминируют надписи, основной функцией которых является конструирование идентичности (94, 5%).

Основными средствами конструирования *персональной идентичности* служит обозначение имен (Крис, Витя, Гарик, Блум, Заг, Валек, Lenin, Diman, Alex, Zorro), что иногда сопровождается синкретически культурной оценкой персонажа как «своего» («Боня супер!»). Небольшое число граффити связано с изображением человека, лица, либо идентификационных изображений животных: кота, зайца, аиста, коровы и др. Общее число таких граффити среди всех идентификационных граффити ( $n = 4628$ ) составляет 3,7%.

Конструирование *социальной идентичности* осуществляется в высказываниях, содержащих социально-идентификационную информацию («Шнурок и Шарик», «мы любим Самару» и др.), а также в высказываниях, являющихся прямыми обозначениями различных социальных групп (Skin, Moscow, Samara, rap, Linkin park и др.), а также с помощью социально-идентификационных символов (звезда, свастика, символы рэпа) и др. Число социально-идентификационных высказываний составляет 3,2%.

Основную массу идентификационных граффити составляют высказывания, конструирующие символическую идентификацию: это знак, подпись автора граффити, которая зачастую имеет причудливую форму и служит средством обозначения себя в знаково-символическом пространстве. Такие высказывания составляют 93,1% среди всех идентификационных граффити.

Таким образом, результаты исследования говорят о том, что граффити в целом представляют собой средство конструирования символической идентичности с помощью знаковых средств. Современная молодежная культура является для молодых людей способом сформировать символическую идентичность и обозначить свою целостность и существование в символическом пространстве.

## ЛИТЕРАТУРА

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М.: Медиум, 1995.



- Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М.: Какон-Пресс-Ц, 2000.
- Делез Ж. Различие и повторение. СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1998.
- Деррида Ж. О почтовой открытке от Сократа до Фрейда и не только. Минск: Современный литератор, 1999.
- Жижек С. Возвышенный объект идеологии. М.: Художественный журнал, 1999.
- Малахов В. С. Идентичность // Современная западная философия. М.: ТОН-Остожье, 1998.
- Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа. СПб.: Восточноевропейский Институт психоанализа, 1995.
- Современная западная философия. Словарь. М.: ТОН-Остожье, 1998.
- Социология / Под ред. С. А. Ерофеева и Л. Р. Низамовой. Казань, 2001.
- Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. М.: Кас-таль, 1996.
- Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону: «Город N», 1998.
- Hall S. Introduction: Who Needs Identity / Hall S., Gay P (eds.). Questions of Cultural Identity. London, 1996.

**ФРАГМЕНТ РАБОТЫ ПО СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ РАЗВИТИЮ  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ВОСПРИЯТИЯ  
РАССКАЗА А. А. ПЛАТОНОВА «ЦВЕТОВ НА ЗЕМЛЕ»)**

*Н. Я. Большунова (Новосибирск)*

**В** современной психологии и в образовании все большее внимание уделяется исследованиям, осуществляемым в пространстве аксиологии, нравственного и духовного развития человека (ребенка), что не является случайным. Современное российское общество находится в состоянии социокультурного кризиса: происходит «сшибка» ценностей, ценностных ориентаций, социальных установок и т. д., представляющих разные типы культур, мировоззрений. Эта «сшибка» в самосознании конкретной личности разнонаправленных ценностей и ценностных ориентаций представлена, как свидетельствуют наши исследования, в форме ярко выраженных рассогласований, разрывов, что обуславливает непредсказуемость действий человека в трудных жизненных ситуациях, в условиях необходимости нравственного выбора (Большунова, 2005).

Социокультурный кризис усугубляется тем, что он является не первым за последнюю сотню лет. В двадцатом веке российское общество дважды оказывалось на переломе социокультурных эпох, дважды вынуждено было осуществлять переоценку систе-

мы ценностей, отвергая и дисквалифицируя все, что составляло основания предыдущей культуры. Это неизбежно сказалось не только на содержании системы ценностей и ценностных ориентаций, но также и на отношении человека к ценностям вообще: принимаются ли они как ориентиры развития и существования человека, представляются ли они онтологичными, абсолютными, или же они рассматриваются человеком как относительные, «виртуальные».

В современном российском обществе в силу исторических обстоятельств его развития представлены три мировоззренческие, социокультурные установки (Большунов, 2006; Печин, 2008). Одна из них, восходящая к традиционным, исторически сформировавшимся в православной культуре ценностям, ориентирована на становление человека духовного (соизмеряющего себя с абсолютными, базовыми ценностями, осознающего себя субъектом собственной жизни); для второй – социалистической – образцом является человек социальный (ориентированный на нормы и правила, существующие в определенном обществе и господствующие над ним как внешняя сила); для третьей – либералистской – характерна абсолютизация свободы, жизненным ориентиром здесь является индивидуальная, личная свобода (современный нам вариант рыночной личности в терминологии Э. Фромма).

В каждом сообществе и в жизни каждого отдельного человека можно выделить два полюса жизни: а) полюс конкретной деятельности (Большунова, Большунов, 2002), где не представлены, не развернуты отношения субстанциональных оснований человеческой жизни (в этом случае человек находится вне культуры, он отчужден от своей человеческой сущности, он выступает как вещь, где общее (выступающее в соответствующих формах общения), господствует над ним как внешняя сила, как *норма, долженствование, социальные экспектации* и т. п.); б) полюс всеобщей деятельности, где человек, способный быть субъектом всеобщей деятельности, открывает себя как человека вообще. Он встает здесь в определенные отношения к культуре, к социокультурным образцам, которые представляют собой композицию ценностей как субстанциональных оснований человеческой жизни. Иначе говоря, здесь человек соизмеряет свою жизнь не с тем, что о нем подумают или что от него ожидают референтные для него лица, и даже не с требованиями успешности деятельности или ее пользы, но с *ценностями* Истины, Красоты, Правды, Добра. Человек обнаруживает себя как человека и обретает способность действовать из всеобщих оснований, представляющих детерминанту человеческого духа.

Таким образом, необходимо различать *нормы* социальной жизни, которые, если не обогащены смыслами, как правило, выступают по отношению к человеку как нечто внешнее, отчуждающее его от самого себя, порождающее ролевое, функциональное (технологическое) отношение к себе и к другим и актуализирующее ролевое поведение (общение и деятельность); *ценностные ориентации* (или жизненные смыслы, идеалы и т. д.), в которых *конкретизированы* субстанциональные основания человеческой жизни, которые, следовательно, могут иметь относительный характер и могут меняться от одной социальной системы к другой, у разных людей и даже у одного человека на протяжении его жизни; *социокультурные образцы* как композицию ценностей, свойственную определенному типу культуры, в них типы культур предстают как общее, сходное в разнообразном. Социокультурные образцы и представляют собой субстанцию человеческой жизни, причастность к ним (причастность к культуре) открывает человеку его родовую сущность, делает его человеком. Социокультурные образцы, включающие в себя совокупность общечеловеческих ценностей (а их перечень во всех типах культур неизменен: истина, правда, добро, красота – различно расставлены лишь акценты в структуре ценностей и различны пути восхождения в культуру, антропотехники) бытийственны, онтологичны и составляют основания человеческой жизни. Н. Лосский во введении к книге «Ценность и бытие» пишет: «Ценность есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого события, и каждого поступка. Всякое малейшее изменение, вносимое в мир каким-либо деятелем, имеет ценностную сторону и принимается не иначе как на основе каких-либо ценностных моментов и ради них» (Лосский, 2000, с. 7). Социокультурные образцы – это не схема, не отчужденный от человека его идеал (набор качеств «хорошего» человека), они явлены человеку как живой, доходящий до сердца ответ на главный и вечный вопрос: что есть человек? Они побуждают человека соизмерять свою жизнь, действия, мысли, идеи с благом: «То, что я делаю, переживаю, созидаю – по Добру ли, по Истине ли, по Правде, по Красоте?»

Новосибирская прогимназия № 2 более двадцати лет работает по инновационной авторской программе «Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки» (автор Н. Я. Большунова, методическая разработка М. В. Инчиной). Разработаны программы, технологии, игровые сценарии занятий по развитию элементарных математических представлений, развитию речи, обучению грамоте и др. Программа социокультурного развития не только имеет свое особое содержание, но предусматривает также, что любые «предметные» занятия, осуществляемые в форме драматизации сказ-

ки, должны иметь не только предметное насыщение, но обязательно актуализировать аксиологическое, нравственное развитие ребенка. Наши исследования дошкольников показывают, что в организации их образования важно не только содержание или конкретные методики реализации этого содержания, но также форма и средства, которыми они реализуются. В основе программы лежит концепция организации образования в формах детской субкультуры, согласно которой с помощью образования, ориентированного на амплификацию развития детей, необходимо, во-первых, устроить жизнь ребенка так, чтобы в пространстве той культуры, которая свойственна его возрасту, осуществляя взаимодействие (диалог) со взрослой культурой и культурой своего народа. Во-вторых, в развитии знаний, умений, навыков и их смыслов необходимо воспроизводить не столько логику современного научного знания по определенному предмету (например, по математике или развитию языка и речи), сколько историю развития соответствующих представлений и понятий. Наконец, в-третьих, образование должно быть направлено, прежде всего, на развитие субъектности и индивидуальности ребенка, что, собственно, и становится возможным при его организации в формах детской субкультуры. При этом надо исходить из того, что *детская субкультура* – относительно самостоятельное образование, занимающее особое место в пространстве человеческой культуры, включающее специфику ценностей, специфику детской картины мира и мышления, коммуникативных отношений и системы детских видов деятельности.

В настоящее время социокультурное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста является одним из приоритетных направлений нашей деятельности. Это обусловлено тем, что именно в отношении нравственного состояния современного общества наиболее откровенно представлены негативные последствия «безвременья» в жизни нашей страны. Социокультурный кризис особенно неблагоприятно сказывается на детском развитии, поскольку ребенок в условиях относительности, неопределенности системы ценностей, отсутствия горизонта, пространства ценностей утрачивает аксиологическую меру, ориентиры социокультурного развития, что существенно осложняет развитие субъектности и индивидуальности. Под социокультурным развитием мы имеем в виду *освоение адекватной себе формы духовности: восхождение к человеческому в самом себе и одновременно восхождение в культуру.*

В контексте занятия по рассказу А. А. Платонова «Цветок на земле», нас интересовал вопрос, смогут ли дети понять рассказ, доступен ли им *социокультурный* контекст этого рассказа: смогут ли они вместе с маленьким Афоней преисполниться щемящим чувством сопере-

живания старости деда, усилиям Цветка делать «из смерти жизнь», принять идею, ценность существования «главного дела» в жизни, и собственно то «главное дело», о котором рассказывает автор. Ведь произведения А. А. Платонова не просты для восприятия даже взрослыми людьми. Тем более, что рассказ насыщен незнакомыми для детей словами и словосочетаниями, уже ушедшими в прошлое («колхоз», «железный гребешок», «часы-ходики», «отбивать косу», «испить» и др.), в нем описаны ситуации и события, которые, зачастую, не имеют аналогов в современном опыте городского ребенка («отец на войне», «подсадить деда на печку», «работать в колхозе», «жить в избе» и пр.).

Работа с рассказом А. А. Платонова позволяла, при условии его понимания и переживания детьми, идентификации себя с героями повествования, решить сразу несколько задач в контексте социокультурного развития.

Во-первых, здесь происходит становление у дошкольников таких социальных эмоций, как сочувствие, сопереживание. Причем, как известно (Белопольская, 1995), дошкольнику труднее всего дается сопереживание именно старости, поскольку ему сложно идентифицировать себя с человеком этого возраста. В рассказе же многое построено именно на способности мальчика подняться над всякого рода неприятными подробностями, сопутствующими глубокой старости (крошки в бороде, сонливость и пр.); сочувствуя старости, принять эти подробности и *откликнуться (быть ответчивым)* на то главное, что попытался передать дед маленькому внуку. Это становится возможным в силу психологической и художественной специфики построения рассказа, где главным героем становится Цветок, любовно делающий «из смерти жизнь» и с которым, по- существу, и ведут диалог и мальчик Афоня, и его дед. Иначе говоря, Цветок выступает как символический «третий», как социокультурный образец (социокультурная мера) в диалоге согласия (Бахтин, 1979).

Во-вторых, рассказ имеет историческую перспективу для современных детей и позволяет им обратиться к прошлому, пережить его, образуя тем самым пространство и время исторического мышления ребенка.

В-третьих, рассказ позволяет работать со словом, его символикой, его концептом, в котором, как известно из исследований по когнитивной лингвистике, представлена «языковая модель мира», «сгусток национально-культурных смыслов» (Маслова, 2004, с. 67). Известный исследователь языка В. В. Колесов отмечает: «Речь, слово, да и язык в целом, – ...важное орудие человеческой мысли, культуры и жизни даже...» (Колесов, 2006, с. 329). Следовательно, осваивая неповторимый, насыщенный языковыми концептами, культурной символикой

язык А. А. Платонова, дети встречаются со смыслами и ценностями русской культуры.

В четвертых, в рассказе представлен образец детского поведения, в котором реализуется нравственный поступок, совершаемый по выбору самого ребенка, наполненный аксиологическими смыслами и переживаниями.

И наконец, в рассказе случается тот самый переход от «нравственности как невинности» к «построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе», о котором говорит С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1976, с. 346) и который может вместе с героем рассказа Афоней актуализировать ребенок.

Для того чтобы детей не отвлекло от содержания рассказа непонятное, чтобы они уловили эмоциональный и социокультурный (нравственный) контекст, была осуществлена подготовка детей к восприятию данного текста, включающая: знакомство с укладом жизни на селе; с укладом жизни в военные годы; со старорусскими словами, встречающимися в тексте; знакомство детей с часами-ходиками; рассматривание песка через лупу (для понимания текста «песок мертвый лежит, он каменная крошка, и более нет ничего, а камень не живет и не дышит»); актуализация представлений о том, как растут цветы; чтение и обсуждение притчи из Евангелия о сеятеле (с целью понимания символики рассказа, связанного с сельским трудом: «Мы пахари, Афонюшка, мы хлебу расти помогаем», – говорит Афоне Дед после эпизода с Цветком); обсуждение с детьми семейных взаимоотношений на основе басни Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек», рассказа о бабушке и внуке из программы Т. Лазаревой «Красота спасет мир», русских народных пословиц на тему «Молодость – старость»; специальное занятие, посвященное развитию представлений детей о возрастных изменениях организма человека (понятия: взросление, старение).

Затем детям был прочитан рассказ А. А. Платонова «Цветок на земле», в ходе которого актуализировалось активное слушание и диалог: во время чтения воспитатель останавливался, делился своими переживаниями, беседовал с детьми по поводу прочитанного, задавал вопросы, отвечал на вопросы детей, инициировал детские высказывания.

Детские высказывания и позволили нам увидеть, насколько детям понятен контекст рассказа, интересен сам рассказ, насколько они сопереживают героям рассказа и понимают смысл событий. Здесь важно отметить, что внешняя событийность в рассказе практически не представлена. Все события происходят во внутреннем плане персонажей и, следовательно, обращены к внутреннему плану, к самосознанию читателей, ориентированы на рефлексию его содержания.

Несмотря на то что текст рассказа достаточно сложен для восприятия детьми данного возраста, они обнаружили заинтересованность, принимали активное участие в беседе (имеется видеоматериал), детские высказывания свидетельствуют о понимании детьми смысла рассказа, в том числе аксиологического, о сопереживании его персонажам. Приведем несколько примеров детских высказываний: Максим: «Рассказ уважительный»; Глеб: «Невидимо улыбнуться – это так, одними глазами»; Настя: «Любить – это помогать, заботиться...»; Даша: «Показывать любовь – это обнимать, целовать»; Дима: «Чтобы цветок вырос, о нем надо заботиться: поливать, рыхлить, любить»; Вова: «Песок – мертвый, а цветок из него живой...» и др.

Детские высказывания свидетельствуют о том, что рассказ актуализирует процессы социокультурного самоопределения, понимаемого нами как особое избирательное отношение человека к миру, в котором проявляется его позиция в отношении базовых человеческих ценностей, осуществляется осознанный или неосознаваемый выбор социокультурных образцов как композиции ценностей, свойственных определенному типу культуры, выступающих как мера, с которой человек соизмеряет свои поступки, мысли, переживания (предполагается дальнейшая работа с впечатлениями, полученными детьми от рассказа А. А. Платонова «Цветок на земле»). Если социокультурные образцы выступают как присущий определенному типу культуры ответ на вопрос, что есть человек, то социокультурное самоопределение представляет собой выбор того социокультурного образца, который наиболее близок человеку в силу особенностей истории его развития: традиций, усвоенных в семье или в социальных группах; образцов поведения близких людей; характера отношений, типа переживания и способа поведения, наблюдаемых в жизни или представленных в произведениях искусства – в текстах (в сказках, в музыке, поступке и пр.). Иначе говоря, социокультурное самоопределение мы рассматриваем как ответ человека на вопрос о том, что значит быть человеком, это реализация адекватной себе формы духовности, осуществляющейся в контексте определенного типа культуры.

Особенно важными в этом отношении являются дошкольный и юношеский возраст, поскольку именно в эти периоды жизни наиболее интенсивно формируется самосознание. Именно поэтому особенно важно осуществлять социокультурное воспитание именно как *самоопределение* по отношению к определенному типу культуры и именно в эти периоды жизни человека. Причем социокультурное развитие необходимо строить, опираясь на специфику возрастных характеристик человека, на особенности субкультуры соответствующего периода развития.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
- Белопольская Л. В. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания // Серия: Выпуск 2. М.: Фолиум, 1995.
- Большунов А. Я. «Новая тварь»: антропологическая ситуация на пороге третьего тысячелетия / А. Я. Большунов. Социокультурные проблемы современной молодежи. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. С. 67–84.
- Большунова Н. Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000.
- Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005.
- Большунова Н. Я., Большунов А. Я. Конспекты лекций по курсу общей психологии. Психология общения. Новосибирск: СНИ, 2002.
- Добротолубие. М.: ООО «Изд. АКТ»; Харьков: «Фолио», 2001.
- Колесов В. В. Преображение слова. СПб.: Общество памяти игуменьи Таисии, 2006.
- Лосский Н. О. Ценность и бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2000.
- Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта, Наука, 2004.
- Печин Ю. В. Ценностные основания мотивации личности (на материале исследования труда горожан-дачников): Дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2008.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
- Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.

### **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ОСЕТИНСКИХ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ**

*О. У. Гогичаева (Владикавказ)*

**И**зучение исследований, посвященных духовно-нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста подтверждает тот факт, что данный возраст является сензитивным периодом для такого воспитания, а недоработки педагогов, их недостаточное внимание к духовно-нравственным вопросам, ведут к бездуховности, нравственной неразвитости воспитуемых.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, изучение педагогического опыта выявляет актуальность духовно-нравственного воспитания, направленного на формирование гуманных качеств личности. Основным путем формирования ду-



ховно-нравственного стержня личности является формирование содержательной основы учебно-воспитательного процесса, ориентация начального образования на активизацию деятельностных форм учебы, на компетентность педагога.

Поиск оптимальных средств и форм духовно-нравственного воспитания младших школьников показал результативность формирования нравственного сознания и нравственных установок на основе этнокультурных традиций. Выбор осетинских этнокультурных традиций в качестве содержательной основы проведения такой работы не предполагает национальной ограниченности. Проповедуемые в них ценности по глубинному содержанию адекватны общечеловеческим ценностям.

Предпринятое исследование демонстрирует, что духовно-нравственное воспитание на основе этнокультурных нравственных ценностей приводит к формированию этнического сознания, этнической идентичности. В структуре понятия «этническая идентичность» были определены три взаимосвязанных компонента: когнитивный, определяемый как этническая осведомленность или наличие знаний этнического характера; аффективный, отражающий чувство этнической принадлежности, этнические предпочтения; поведенческий, выраженный в потребности проявления себя членом этнической группы.

Эмпирическое изучение опыта по формированию этнической идентичности показало, что в младшем школьном возрасте реально сформировать когнитивный и аффективный компоненты, заложить предпосылки для формирования поведенческого компонента, который проявляется уже в подростковом возрасте.

Теоретический поиск подвел к разработке системы духовно-нравственного воспитания младших школьников на основе осетинских этнокультурных традиций, направленной на формирование этнической осведомленности, этнических предпочтений и этнической принадлежности. Такая работа предполагает погружение учащихся в мир этнической культуры через краеведческий материал, фольклор, топонимию, топографию, обычаи и традиции. Уточнение понятия «этнокультурные традиции» и поиск способов его введения в учебно-воспитательный процесс подвели к созданию этноориентированного курса «Мир предков», направленного на приобщение к осетинским народным традициям и моделируемого на основе связи с жизнью, опоры на народное творчество, этнокультурные ценности. В качестве основного подхода к построению учебно-воспитательного процесса выступал интегрированный подход.

Проведенное исследование убедительно подтверждает, что такие традиционные дидактические методы, как беседа, рассказ, иллюстра-

ция, являются вместе с тем воспитательными средствами народной педагогики и могут успешно использоваться в процессе учебно-воспитательной работы наряду с такими методами, как игра, импровизация, моделирование народных обрядов и праздников. Последние способствовали формированию устойчивого интереса у учащихся к учебной деятельности, созданию атмосферы этнической среды, непринужденному усвоению знаний и народных воспитательных императивов.

Апробация созданной системы учебно-воспитательной работы привела к поиску форм, отражающих особенности народной культуры воспитания. Опытнo-экспериментальная работа показала, что эффективность воспитательного воздействия во многом зависит от подготовки педагога к работе с данным пластом народной культуры, от степени его общекультурной грамотности, желания использовать в своей педагогической деятельности воспитательный потенциал этнокультурных традиций. Специфика деятельности учителя по приобщению младших школьников к традициям этнокультуры потребовала решения соответствующей проблемы подготовки учителя начальной школы. Работая над выяснением условий, обеспечивающих у младших школьников устойчивый интерес к этнокультуре, педагоги, включенные в эксперимент, констатировали, что введение темы этнокультурных традиций в учебный контекст расширяет у младших школьников круг познавательных интересов к культуре, истории своего народа, повышает качество их общего образования и интерес к учебе, способствует выработке у них нравственной культуры.

Ход исследования также убеждает в том, что обращение к этнокультурным традициям является действенным средством формирования у детей нравственного сознания. В экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, повысились потребности в ощущении этнической принадлежности, проявления себя как члена определенной этнической группы, уровень этнической осведомленности.

Таким образом, осетинские этнокультурные традиции, воплощающие мудрость народа, являются действенным фактором духовно-нравственного воспитания младших школьников. Наиболее эффективен процесс духовно-нравственного воспитания, если этнокультурные традиции изучаются как специальный учебный материал, если его содержание моделирует проживание этнокультурных традиций и подчинено принципу адекватности абсолютным нравственным ценностям, принципу диалога культур. Эффективности процесса способствует также методическое оснащение учебного процесса, широкое использование игровых видов учебной деятельности, отслеживание межпредметных связей, специальная подготовка учителя.

Полученные в ходе исследования результаты подчеркивают актуальность исследуемой темы, дают основание считать, что в осетинской этнопедагогике выявлена специфика духовно-нравственного воспитания младших школьников на основе этнокультурных традиций, обосновано учебное содержание и педагогические условия такого воспитания, а также определяют перспективные направления для дальнейшего изучения данной проблемы.

## **МИРОВОЗРЕНЧЕСКАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В АНАЛИЗЕ ПОВЕДЕНИЯ И ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ**

*Т. В. Кожановская, В. В. Спасенников (Брянск)*

**П**ри теснейшем взаимодействии эмоциональной и мировоззренческой направленности мировоззренческие программы человека в его жизни играют решающую роль. Стремясь по возможности отдать такому делу, которое удовлетворило бы все их важнейшие потребности, люди в то же время при необходимости могут жертвовать своими склонностями во имя долга (Слободчиков, 1994).

Морально-мировоззренческие потребности не подавляют эмоциональные, но придают им особое выражение. Личность с эстетической направленностью, нашедшая свое признание в поэтической деятельности, может творить, следуя морально-мировоззренческой программе А. С. Пушкина: «Мой друг, отчизне посвятим души прекрасные порывы!» Но она может придерживаться и заветов молодого В. Я. Брюсова: «Никому не сочувствуй... Поклоняйся искусству – только ему, безраздумно, бесцельно». Совершенно ясно, что в том и другом случае мы встретимся с разной поэтической деятельностью, и поэтический интерес одного субъекта не будет тождествен поэтическому интересу другого (Смит, 1868).

Эмоциональная и мировоззренческая направленность личности, по нашему мнению, связаны с таким понятием теологических и психологических теорий, как «пристрастно-оценочное отношение» (Ф. Е. Василюк, Б. И. Додонов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Нечипоров, В. Франкл, Э. Фромм, Х. Хекхаузен и др.) (Александр, 1975).

Эту линию рассуждений можно продолжить с учетом специфики психического процесса такого высшего чувства, как любовь. Жизненные наблюдения свидетельствуют о том, что любящий открывает в любимом человеке большие душевные качества, действительно ему присущие, но не замечаемые другими, «равнодушными» лудь-

ми. «Любовь иногда бывает выявлением образа любимого – часто невидимого для других людей – не потому, что любящий поддается иллюзии, а потому, что он выявляет те стороны, которые не выясняются для других людей в тех деловых отношениях, в которых выступают лишь функциональные свойства человека как «маски» (Рубинштейн, 1973, с. 374).

Как темологические, так и психологические воззрения на проблемы духовно-нравственного развития, формирования мировоззрения личности, сознания и бытия, долга и совести, правдивости и лицемерия и др. тесно связаны с нравственными мотивационными образованиями (В. Дальтей, Ф. Brentано, Г. Мюнстерберг, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин и др.) (Александр, 1995).

Согласно А. Смит (Смит, 1868), наше уважение к общим правилам нравственности – не что иное, как проявление чувства долга. В понятиях долга и совести немало общего. Нравственная ответственность, совесть и долг образуют ядро нравственного сознания, которое, в свою очередь, характеризует нравственный статус человека. Далеко не все люди руководствуются в своем поведении чувством долга. Если одни, как говорит Смит, постоянно и неуклонно следуют правилам нравственности, то другие обращаются к ним случайно, смотря на то, в каком расположении духа они пребывают, а также в зависимости от личной выгоды или каких-то случайных обстоятельств. При этом самое непоколебимое мужество может быть направлено на осуществление самого несправедливого, безнравственного в своей основе дела. Масса людей, замечает Г. Спенсер (Спенсер, 1880), хорошо знает свой долг, но, тем не менее, не исполняет его. Именно среди этих людей можно встретить немало проповедников нравственности. Они произносят много красивых фраз, но их нравоучения не согласуются с собственными действиями. По сути, этих людей можно было бы назвать нравственными лицемерами.

Классификация нравственно-мотивационных образований личности может быть осуществлена на основе такого системообразующего фактора, мотивирующего поведение личности, как страсть. Аристотель (384–322 гг. до н. э.) писал: «То, в силу чего мы совершаем тот или иной поступок, есть стремление; стремление же бывает трех видов: страстное желание, порыв, хотение» (Аристотель, 1975).

Категория страсти и ее содержательная трактовка достаточно полно освещена в художественной литературе, поэзии и святоотеческом православном наследии.

Понятие «страсть» объясняет живучесть и неискоренимость в истории человечества разнообразных преступлений и таких пороков,

как агрессивность, властолюбие, зависть, пьянство, насилие, половые извращения... Православная аскетика выделяет семь смертных грехов, которым подвержены люди: чревоугодие, блуд, сребролюбие, гнев, уныние, лень, гордыня. В эти семь смертных грехов входят все основные страсти, которым подвержен человек. Каждая из них включает многие десятки пристрастий, определяющих уникальные психологические особенности личности. Среди отрицательных черт характера, обусловленных страстными наклонностями человека, есть и такие, которые в обыденном сознании воспринимаются как приемлемые.

Таковыми являются, например, мнительность, раздражительность, гордость, ранимость, застенчивость и тому подобное (Василюк, 1984; Вилюнас, 1990; Изард, 1980).

Наклонность же души, противоположная страсти, носит название добродетели: например, чревоугодие – это страсть, а воздержание – добродетель, ей противоположная. И далее: блуд – целомудрие, сребролюбие – бескорыстие, гнев – кротость, печаль – радость, уныние – надежда, тщеславие – скромность, гордость – смирение. Таким образом, православная психология определяет страсть как однозначно отрицательное, негативное, безнравственное, аморальное устремление души, как порок, грех. А такие страсти, как гордость, сребролюбие, блуд, гнев, чревоугодие, зависть и уныние, являются грехами к смерти. Весьма определенно на этот счет высказался И. Кант: «Людьми движут чаще всего аморальные мотивы» (Кант, 1966).

Разработанная С. Л. Рубинштейном концепция личности как «совокупности внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия, в соответствии с которыми человек находится внутри бытия, а не только бытие внешне его сознанию» (Рубинштейн, 1973, с. 262) позволяет как на поведенческом, так и на деятельностном уровнях объяснять нравственные позиции человеческой жизни через подструктуру направленности, проявляющуюся в потребностях, интересах, идеалах, убеждениях и мировоззрении, основой которого является страстное побуждение. В таких работах, как «Бытие и сознание» (Рубинштейн, 1957), «Проблемы общей психологии» (Рубинштейн, 1973), можно найти все мотивационные образования, связанные со страстями:

- побуждающие (потребности);
- чувственные (чувства);
- нравственные (совесть);
- мыслительные (смыслы);
- целеполагающие (цели).

Приведенная С. Л. Рубинштейном классификация позволяет сделать вывод, что каждая группа мотивационных категорий отражает одну из сторон мотивации – побудительную, смысловую, целеполагающую или чувственную, при этом страсть является ведущей категорией психологии мотивации (Рубинштейн, 1957; Рубинштейн, 1959; Рубинштейн, 1946; Рубинштейн, 1973).

В полном соответствии с религиозными догматами православного христианства мы находим в трудах С. Л. Рубинштейна утверждение, что высшим смыслом образования и воспитания является формирование духовно развитого человека, познания духовности как абсолютной ценности.

Как в психологической, так и в теологической литературе общепризнанно, что духовно-нравственные деформации развития личности, связанные с потаканием своим страстям и плоти, приводят к жестокой расплате собственным здоровьем (Александр, 1995; Василюк, 1984; Смит, 1868 и др.). Отсюда вытекают следствия страстей: следствие чревоугодия – ожирение, болезни печени, желчного пузыря, желудка, поджелудочной железы, атеросклероз; следствие пристрастия к алкоголю – алкоголизм, деградация личности, психозы, вырождение; следствие блуда – венерические заболевания, СПИД, гинекологические болезни, бесплодие, простатит, уретрит, импотенция; следствия сребролюбия и зависти – нервно-психические расстройства; следствия гнева (злобы) – гипертония, ишемическая болезнь сердца, стенокардия, инфаркт миокарда, инсульты, мочекаменная и желчекаменная болезни, неврастения, психопатия, эпилепсия; следствие уныния (жалости к себе) – депрессивные неврозы и психозы, болезни почек, ослабление иммунной системы, онкологические заболевания; следствие отчаяния (чувства безнадежности) – суицидный синдром, самоубийство; следствие тщеславия, которое обычно сопровождается гневливостью, – болезни сердечно-сосудистой системы и нервно-психические заболевания (неврозы, маниакальные состояния); следствие гордости – психопатия, шизофрения, дискогенные радикулиты, остеохондроз и другие болезни позвоночника. Порождаемые страстными устремлениями душевные переживания являются теми отрицательными энергиями, которые и производят разрушение организма – носителя этих страстей. Это и есть закономерное и неизбежное воздаяние за совершение греха. Виновата душа, а страдает тело (Василюк, 1984).

Духовно-нравственное воспитание – процесс формирования и развития личности, направленный на принятие ею высших ценностей (тайна личности, слово, совесть, любовь, семья, Родина, труд, мир, свобода, совесть, жизнь, творчество, вера, сам человек), и внутреннее их переживание как своих собственных.

Вопрос о духовно-нравственном воспитании – это вопрос не только о средствах и методах воспитания, но и вопрос о ценностях, нормах и правилах, которые человек воспринял и которыми руководствуется в жизни. Процесс духовно-нравственного воспитания – процесс многофакторный, в нем проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обуславливающие своим совокупным действием бесконечную сложность данного процесса. Кроме того, сложность определяется и тем, что он очень динамичен, подвижен и изменчив. Назначение духовно-нравственного воспитания – правильно сориентировать формирование личности, а это возможно лишь на основе глубокого знания движущих сил, мотивов, потребностей, жизненных планов и мировоззрения человека, основой которого являются по С.Л. Рубинштейну, нравственно-мотивационные образования (Рубинштейн, 1957; Рубинштейн, 1959).

Приобщение к духовно-нравственным, религиозным и культурным ценностям (в сфере искусства, морали, мировоззрения и т. д.) является необходимым условием формирования патриота и гражданина, интегрированного в современное российское общество, нацеленного не на общество массового потребления, а на созидательную деятельность.

Одним из перспективных научных направлений современной психологии, успешно развиваемых в Западной Европе, США, России и других мировых исследовательских центрах, является в условиях глобализации экономическая психология, включающая в себя:

- Сознательную цель созидательной деятельности, всеобщая сущность которой – эволюционный смысл человеческого бытия.
- Трудовую деятельность, ресурсов и средств производства, соответствующих цели и удовлетворению потребностей.
- Социально-экономическое, социально-политическое, экономико-психологическое и иные отношения, т. е. совокупность всех фактических общественных отношений, адекватных закономерностям развития человечества.
- Сознательно-волевые формы экономического поведения людей, их внутренне и внешне свободного, эстетического, этического и смысложизненного существования.
- Продукты жизнедеятельности государств – материально-духовные средства бытия, определяющие прогрессивное развитие мирового сообщества.

Создание новой методологической исследовательской парадигмы, объединяющей научные идеи экономической психологии и идеи

православного христианства – универсальный человеческий ресурс, неотделимый от самого человека и общества, от духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Новая исследовательская парадигма потребует изменения и в системе непрерывного образования, в котором на сегодняшний день отчетливо проявляются:

- невыраженность или даже отсутствие духовного компонента в содержании и технологиях учебно-воспитательного процесса;
- слабая человековедческая направленность учебного процесса, усиление тенденции к его интеллектуализации и прагматизации;
- ориентация на западные и американские ценности, образцы и способы жизнедеятельности;
- обедненность и примитивизм ценностно-смыслового пространства, в котором развивающаяся личность должна совершать «усиление быть человеком».

В связи с вышеизложенным появилась необходимость поиска новых подходов к осмыслению и решению проблем духовно-нравственного воспитания, призванного сохранить лучшие национальные и историко-культурные традиции народа, дать молодому поколению не только систему знаний, но и духовно-нравственные ценности, а самое главное – сформировать способность противостоять злу и творить свою жизнь по законам добра.

Соединение, органический синтез идей психологии православного христианства и экономической психологии в научных исследованиях и образовательном процессе может и должно стать универсальным средством всех видов российских реформ, их главной целью, процессом, способом и закономерным результатом.

## ЛИТЕРАТУРА

- Александр Ф.* Человек и его душа: познание и врачевание от древности до наших дней. М.: Изд. гр. Прогресс–Культура, 1995.
- Аристотель.* Сочинения в 4-х тт. Т. 1. М.: Мысль, 1975.
- Василюк Ф. Е.* Психология переживания. М.: МГУ, 1984.
- Вилюнас В. К.* Психологические механизмы мотивации человека. М.: Наука, 1990.
- Изард К. Е.* Эмоции человека. М.: Наука, 1980.
- Кант И.* Сочинения в 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.



- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд-е 2-е. М.: Гос. уч. пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1946.
- Рубинштейн С. Л. Философские корни экспериментальной психологии. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Слободчиков В. И. Реальность субъективного духа // Человек. 1994. № 5.
- Смит А. Теория нравственных чувств. Санкт-Петербург, 1868.
- Спасенников В. В. Экономическая психология. Изд-е 3-е. М.: PerSe, 2008.
- Спенсер Г. Основания психологии. Санкт-Петербург, 1880.
- Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: АСТ-ЛДТ, 1998.

## **ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНЫХ ИДЕЙ С. Л. РУБИНШТЕЙНА В ПЕДАГОГИКУ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ**

*Е. О. Матвеева (Москва)*

**П**едагогика детского чтения, будучи системой научного знания по развитию интеллектуального, нравственного и эстетического потенциала юного читателя о формировании гражданского облика личности под воздействием прочитанных в детстве книг, провозглашая воспитание способности творческого чтения одной из главных задач всех социальных институтов, так или иначе влияющих на становление ребенка, не может соответствовать современным представлениям о науке, развиваясь в отрыве от других отраслей гуманитарного знания, изучающих аналогичные проблемы (хотя и под иным углом зрения). Интеграция в педагогику детского чтения концептуальных положений психологии, филологии, эстетики в начале нового тысячелетия перешла из сферы благих пожеланий и надежд в плоскость насущных и архиважных задач, от успешной реализации которых во многом зависит завтрашний день этой достаточно еще молодой отрасли гуманитарного знания. Психология, искусствознание, филология и эстетика, осмысленные в контексте наиболее важных проблем руководства чтением подрастающего поколения, являясь фундаментальной научной основой воспитания юных читателей, должны, на наш взгляд, определять парадигму развития педагогики детского чтения в начале нового тысячелетия.

Научное наследие С. Л. Рубинштейна, безусловно, представляет интерес для исследователей, избравших предметом изучения влияние произведений искусства слова на социальное, интеллектуальное, нравственно-эстетическое становление личности, ведь процесс чте-

ния и восприятия прочитанного, являясь психологическим актом, во многом опирается и отражает как индивидуальные психологические особенности человека, так и его взаимоотношения с окружающим миром. Последний аспект – познание человеком окружающего социума, преобразование мира и творческая самореализация личности – в значимой деятельности неизменно находится в центре научных интересов С. Л. Рубинштейна – психолога и философа, подчеркивавшего, что «человек и мир выступают... как вершина философской проблематики. Нет верного отношения к человеку без верного отношения к миру, нет верного отношения к миру без верного отношения к человеку. Войти в полноценное отношение к другим людям, стать условием человеческого существования для другого человека может только полноценный человек, а это значит: человек с верным отношением к миру, к природе, к жизни» (Рубинштейн, 1997, с. 110).

Эстетические проблемы человеческих взаимоотношений и их психологическая суть, разрабатывавшиеся учеными, могут быть осмыслены сегодня с позиции актуальных задач педагогики детского чтения. Известно, что сам термин «педагогика» С. Л. Рубинштейн понимал достаточно широко, поскольку, с его точки зрения, любое поведение личности, постоянно общающейся с окружающими, – это воспитывающее поведение: поступки одного человека во многом определяют моральное поведение другого. «Воспитание не только педагогическая, но и моральная проблема, и, только так поставленная, она может дать педагогический эффект», – писал С. Л. Рубинштейн (там же, с. 181).

Размышления ученого о стратегии и тактике этики, о развитии моральной стороны человеческого облика должны, на наш взгляд, стать мировоззренческой основой, определяющей направленность творчества авторов, пишущих для подрастающего поколения, стать критериями формирования круга чтения юных.

Кардинальные изменения, произошедшие в российском обществе на рубеже минувшего и нынешнего столетия, не самым позитивным образом повлияли на развитие отечественной детской литературы: многие произведения современных авторов отличаются убогим языком и стилем, примитивными персонажами, как будто пришедшими в мир детской литературы со страниц взрослых любовных романов, а самое главное – агрессивной жестокостью, отсутствием каких-либо моральных рамок, факторов, сдерживающих жестокость юных героев, а вернее сказать, антигероев таких книг. Складывается впечатление, что современные авторы напрочь забыли о воспитательной функции детской книги, ее влиянии на разум, душу и сердце подрастающей личности. Сложившаяся ситуация не может не волновать педагогов, психологов, библиотекарей, родителей, пытающихся ответить на во-

прос: «Какой быть современной книге о детях и для детей?» Во многом на него отвечает теория познания человеком окружающего мира, предложенная С. Л. Рубинштейном, блестяще связавшим в своей концепции психологию поведения человека с этическими моментами его бытия. «Человеку в жизни непрерывно приходится решать не только технические, логические, но и этические проблемы. Этика имеет дело не только с поведением и мотивацией, но и с мышлением, с решением определенных жизненных проблем: как в данных условиях относиться к другому человеку, как поступить по отношению к нему. Решение этих вопросов, так же как и всякое мышление, требует анализа конкретной ситуации. Основное... заключается в том, как относиться и поступать по отношению к людям по-человечески», – считал необходимым подчеркнуть С. Л. Рубинштейн (там же, с. 181).

Какие же положения этической концепции ученого должны определить характер развития отечественной детской литературы, способствовать сохранению и преемственности традиций, сложившихся в XIX–XX столетиях, какие морально-этические моменты в поведении персонажей имеют наибольшее воспитательное значение, а следовательно, нуждаются в активизации? Сегодня, когда многие педагоги и психологи справедливо отмечают, что детской и подростковой литературе наших дней остро не хватает положительного героя, концепция С. Л. Рубинштейна помогает понять, каким должен быть этот герой.

По мнению С. Л. Рубинштейна, важнейшей этической инстанцией, направляющей поведение человека, является совесть, или «голос совести». «Голос совести – это «суждение», суд, осуществляющийся в виде непосредственной реакции, непосредственного переживания чего-либо как добра (или зла) и обусловленной им произвольной реакции на все моральное (этическое) по содержанию... Представление о добре, вошедшее в качестве переживания в жизнь человека, – это и есть совесть» (там же, с. 182), – конкретизировал свою идею С. Л. Рубинштейн. Следуя за ученым, можно сказать, что совесть, наличие внутренней инстанции, непрерывно реагирующей на все, что происходит с человеком, и неизбежно приводящей к рефлексии, является необходимым качеством положительного героя детской, подростковой и юношеской литературы. Ведь если с первых лет жизни не воспитывать у ребенка достойные человеческие качества (альtruизм, ответственность, способность к состраданию), обычно подразумеваемые под понятием «совесть», то, став взрослым, он не будет считаться с окружающими.

В начале нового века, на первый взгляд, неожиданно, однако, вполне закономерно возникла дискуссия о допустимости в литературе, адресованной юным, сюжетов, связанных с трагическими

мотивами в жизни человека, с отражением событий, способных вызвать у читателей моральное потрясение, катарсис. Казалось бы, этот вопрос решен в отечественной детской литературе десятилетия назад, когда серьезные, с глубоким философским подтекстом произведения, затрагивавшие самые сложные и драматические коллизии человеческого бытия, органично входили в круг детского чтения, способствовали воспитанию «доброго ума» и «умного сердца». Разумеется, каждый из современных авторов, пишущих для детей, по-своему решает данную проблему: кто-то, полагая, что читатели не готовы воспринимать трагические стороны бытия, ограничивается развлекательными сюжетами, кто-то уходит от реальных социальных пороков в сферу фантастики, повествуя о жизни инопланетян, а иные, напротив, возводят страдания в культ и неизменно делают акцент на негативных сторонах нашей действительности. Концептуальный подход С. Л. Рубинштейна, утверждавшего, что «бороться нужно за нравственно совершенствующее человека отношение, а не за человека, не знающего страданий. Паника перед необходимостью страдания так же неправомерна, как и культ страдания, как средство самоусовершенствования или путь к совершенствованию другого человека» (там же, с. 183), помогает преодолеть мировоззренческие и художественные противоречия, сказав, что трагические моменты в детской книге уместны и педагогически оправданы, когда главная цель писателя заключается не в том, чтобы напугать, растрогать или расстроить юных читателей, а в том, чтобы преподнести им первые уроки гуманизма, доброты, мужества.

И еще одна идея, составляющая сердцевину этической концепции С. Л. Рубинштейна, заслуживает внимания в контексте актуальных проблем современной педагогики детского чтения и детской литературы. Речь идет об идее воинствующего добра, поясняя которую ученый писал, что «формирование человеческих отношений... как моральная дуэль, как борьба, оружием в которой является активное хорошее отношение к другому человеку. Мое отношение к другому человеку должно обезоружить его дурные намерения, демобилизовать их, ставить его в такие моральные условия, при которых лишаются почвы, мотива его дурные отношения» (там же, с. 180).

Как уже было сказано выше, С. Л. Рубинштейн понимал термин и сам процесс воспитания довольно широко, подразумевая под ним различные аспекты взаимоотношений человека с окружающим его социумом. Следовательно, хорошая детская книга, помогающая становлению достойных человеческих качеств, формированию личности, стремящейся к созиданию, творчеству и гуманистическому переустройству бытия, также служит идее добра, ее утверждению в нашей

жизни. Известно, что С. Л. Рубинштейн, размышляя об идее воинствующего добра, об этическом познании человеком жизни, выделял два направления самосовершенствования личности и совершенствования человеческих отношений: во-первых, изменение внешних условий общественной жизни, во-вторых, и это, на наш взгляд, является основным, – формирование внутреннего мира человека, внутренней позиции, порождающих адекватное восприятие времени, событий и людей, а также вызывающих стремление жить по законам нравственности и активно бороться за их утверждение. Последний аспект представляется значимым для детской литературы и педагогики детского чтения: современному подрастающему поколению как воздух нужны книги, дающие образцы достойного, социально одобряемого поведения, примеры альтруизма, сострадания, мужества. Детская психика подражательна: во все эпохи, читая книгу, ребенок порой несознательно, а иногда вполне сознательно пытался ответить на серьезный вопрос: «Делать жизнь с кого?» Наше социально нестабильное и во многом мировоззренчески противоречивое время не является исключением, а значит, развивая идею С. Л. Рубинштейна, мы можем утверждать: задача писателя заключается в создании произведений, помогающих созиданию гармоничного и позитивного внутреннего мира читателей, формированию внутренней позиции, помогающей противостоять злу, жестокости и несправедливости, отстаивая идею воинствующего добра, актуализированную в трудах С. Л. Рубинштейна.

Большое значение для исследователей, работающих в области педагогики детского чтения, имеют труды С. Л. Рубинштейна, посвященные направленности личности, развитию интересов, способностей, потребностей подрастающего поколения. В наше время, когда остро встает проблема отсутствия устойчивых читательских интересов у детей и подростков, концепция С. Л. Рубинштейна, интегрированная в практику руководства чтением, помогает ее решению. Размышляя о педагогическом влиянии на возникновение и развитие интересов ребенка, ученый справедливо отмечал: «Интересы не являются продуктом будто бы в себе замкнутой природы ребенка. Они возникают из контакта с окружающим миром, особенное влияние на их развитие оказывают окружающие люди. Сознательное использование интересов в педагогическом процессе ни в коем случае не означает, что обучение следует приспособлять к имеющимся интересам учащихся. Педагогический процесс... основывается на задачах воспитания... и интересы должны быть направлены соответственно этим объективно обоснованным целям. Интересы нельзя ни фетишизировать, ни игнорировать: их надо учитывать и формировать» (Рубинштейн, 2000, с. 530).

С точки зрения деятельностного подхода к воспитанию юного читателя, данное положение психологической концепции С. Л. Рубинштейна означает, что интерес к книге, любовь к чтению, психологическая потребность в сопереживании героям и сотворчестве с автором неизменно являются результатом целенаправленных педагогических усилий родителей, учителей, библиотекарей, призванных активизировать и направлять читательское развитие ребенка с первых лет жизни. Семейные чтения, совместное с родителями обсуждение и иллюстрирование любимых книг, домысливание судеб литературных персонажей, литературные конкурсы, викторины, инсценировки – все эти формы педагогической работы, стимулируя творческую деятельность ребенка, способствуют формированию устойчивых читательских интересов подрастающей личности.

Научное наследие С. Л. Рубинштейна, интегрированное в педагогику детского чтения, помогает решению актуальных задач воспитания творческого читателя, созданию детской литературы, формирующей социально активную личность и достойного человека.

### **ЛИТЕРАТУРА**

*Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.

*Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997.

### **К ВОПРОСУ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

*С. А. Месникович (Минск, Беларусь)*

**С**овременный этап развития образования в странах СНГ характеризуется усилением внимания к проблемам духовно-нравственного становления студенческой молодежи. Это обстоятельство определяет выбор концептуальных и технологических подходов при подготовке специалиста-профессионала, настоятельно требует целенаправленной организации нравственного воспитания в процессе обучения. Специальной задачей морального воспитания С. Л. Рубинштейн выделял «строительство» человека посредством изменения условий его жизни: «Отвечая на вопрос, кого воспитывать, мы говорим о воспитании настоящего человека, с полноценным отношением ко всему существующему» (Рубинштейн, 1997).

В контексте практической реализации одного из аспектов названной проблемы нами был осуществлен обучающий эксперимент по развитию нравственных представлений студентов посредством

художественной перцепции в рамках преподавания базовых психологических курсов, а также во внеаудиторных занятиях на факультетах русской филологии, естествознания, психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. Использование материала, обеспечивающего синтез научного и художественного познания нравственной сферы личности, варьировалось в зависимости от специфики психологической дисциплины и определялось задачами конкретного раздела психологии. В процессе обучающего эксперимента использовались небольшие по объему произведения философов, мыслителей прошлого, фрагменты литературно-художественных текстов, произведения русских и белорусских поэтов и писателей, обсуждение теле- и кинофильмов, театральных постановок.

Постижение нравственного мира личности имело место:

- в актуализации и обогащении нравственных представлений студентов посредством использования соответствующих примеров в процессе преподавания психологических дисциплин;
- в решении специально разработанных учебных и учебно-исследовательских задач, результатом которого должно было выступить изменение в структуре и форме словесной репрезентации представлений студентов о нравственных качествах личности, нравственном человеке и собственном нравственном Я.

Внимание обучающихся было обращено на многозначность смысловых оттенков внутренних диалогов, эмоциональных состояний, ценностной сферы персонажей, отражающих их нравственную сферу, и вместе с тем делался акцент на обобщенных показателях, позволяющих определить стержневые нравственные образования личности. Основой для анализа нравственности поступков, мыслей, чувств, отношений персонажей художественных произведений послужили теоретические положения К. А. Абульхановой, А. Блази, Б. С. Братуся, М. И. Володиковой, Л. С. Выготского, Л. Кольберга, Л. Н. Рожиной, Е. В. Субботского, позволившие выделить критерии нравственной оценки:

- наличие у персонажа произведения внутренней потребности в совершении нравственных поступков;
- принятие личной ответственности в сложившейся противоречивой ситуации;
- определение персонажем нравственных обязательств и стремление к их выполнению;
- совершение бескорыстных действий;

- осуществление поступков в соответствии с принципом справедливости;
- гуманное отношение к человеку;
- наличие у человека внутреннего конфликта в ситуации морального выбора и предпочтение нравственного мотива при его разрешении;
- самоосуждение, раскаяние за упущенную возможность совершения нравственного поступка или за совершение безнравственного поступка;
- переживание персонажем нравственных чувств: чувства морального удовлетворения от совершения нравственного поступка, стыда за «дурные» мысли, чувства, действия, угрызения совести;
- осознание последствий нравственных, безнравственных поступков и готовности нести ответственность за совершение последних.

Исходя из того, что необходимость в нравственной регуляции поведения возникает в ситуации выбора из нескольких альтернативных вариантов, широкое использование в процессе обучающего эксперимента получили литературно-художественные задачи, содержащие ситуацию морального выбора. При организации решения студентами заданий, содержащих нравственные коллизии, мы руководствовались результатами исследований А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, Л. В. Темновой, согласно которым отличительной особенностью моральных задач является то, что «условия» и «требования» в них окончательно совпасть не могут. Ответом моральной дилеммы считалось осознание субъектом ее неоднозначности и переход на новый уровень личностного переживания. Учитывалось то обстоятельство, что своеобразии нравственного развития личности «складывается из-за различий как сроков когнитивного развития, так и особенностей судьбы» (Воловикова, 1995, с. 169).

В качестве диагностического инструментария, позволившего зафиксировать изменения в нравственных представлениях студентов, были использованы методики свободных описаний, а также методика частного семантического дифференциала с последующей факторизацией материала. Анализ результатов проведенного эксперимента позволил утверждать, что реализация идеи междисциплинарной интеграции и распределенное нравственное опыта человечества, сконцентрированное в произведениях искусства, который осваивается в процессе художественной перцепции, приводит к значительным изменениям в нравственных представлениях студентов.



## ЛИТЕРАТУРА

- Воловикова М. И. Моральное развитие и отношение: взрослые–дети // Гуманистические проблемы психологической теории. М.: Наука, 1995.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОГО ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА**

*О. В. Петрушина (Белгород)*

**В**ажнейшей составной частью развития государства, гражданского общества новой России является духовно-нравственное становление детей и молодежи, социализация и адаптация к современным условиям жизни, общественно-государственного уклада. Основная роль в этом процессе принадлежит образованию с его ведущей идеей постоянного развития и саморазвития личности в период ее физического, социально-психического становления и утверждения в обществе.

Российское общество пережило процесс трансформации сложившихся нравственно-духовных ценностей, когда, при отсутствии официальной идеологии, приоритетами стали земные интересы, а не нравственные ценности и патриотизм. Большое внимание уделялось пропаганде творческой, но эгоистичной личности, самоутверждению, вседозволенности и удовлетворению своих желаний. В настоящее время государственная политика направлена на восстановление духовно-нравственных ценностей, но осложняет этот процесс экономическая и социальная нестабильность, многогранность данного вопроса и его неоднозначность. Особо хочется затронуть тему духовно-нравственного воспитания и сиротства, а также психологической безопасности, являющейся условием психологического благополучия и гармоничного развития личности.

Проблема духовно-нравственного бытия человека является основополагающей, поскольку ее решение, в конечном счете, определяет характер и направление его развития, формы взаимодействия с миром.

В своей работе мы исследовали особенности духовно-нравственного развития и личностного становления в юношеском возрасте воспитанников интернатных учреждений в возрастном периоде, когда многие из них выходят в самостоятельную взрослую жизнь. Промежуточность общественного положения и статуса юношества опреде-

ляет и некоторые особенности его духовно-нравственного развития. Юношеский возраст – не фаза «подготовки к жизни», а чрезвычайно важный, обладающий самостоятельной, абсолютной ценностью этап жизненного пути. Юношеская личность всегда противоречива и изменчива. Понятие жизненного пути как раз и подразумевает единство многих автономных линий развития, которые сходятся, расходятся или пересекаются, но не могут быть поняты отдельно друг от друга и от конкретных социально-исторических условий. Речь идет не просто о саморазвертывании каких-то заложенных в индивиде задатков или о его приспособлении к наличным социальным условиям, а о развитии индивида в изменяющемся мире (Кон, 1989, с. 64).

Юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные от подросткового этапа, собственная возрастная специфика, право на автономию от старших и т. п. Но социальное и личностное самоопределение предполагают не столько автономию от взрослых, сколько четкое определение своего места во взрослом мире. Наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которой затруднителен выбор профессии, это требует развития интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции. Усвоение социального опыта неотделимо от формирования духовности и нравственности, являющихся условием взросления.

Понятие же нравственного воспитания определяется как целенаправленное формирование морального сознания, развитие нравственных чувств и выработка навыков и привычек нравственного поведения (Подласый, 1999, с. 163). Из определения видно, что нравственность как личностная характеристика – явление весьма сложное, многоуровневое, объемлющее такие личностные структуры, как разум, чувства, воля. Нравственное воспитание – одна из важнейших сторон многогранного процесса становления личности, освоение индивидом моральных ценностей, выработка им нравственных качеств, способности ориентироваться на идеал, жить согласно принципам, нормам и правилам морали, когда убеждения и представления о должном воплощаются в реальных поступках и поведении. Нравственность не передается по наследству, поэтому каждый человек должен пройти процесс нравственного воспитания. Нравственные убеждения, принципы и нормы составляют духовное ядро личности. Основы нравственного воспитания закладываются в семье. Как всем известно, семья – первый институт воспитания ребенка, его социализации. В зависимости от того, насколько высоко духовно-нравственное состояние семьи, то и получит ребенок на первых этапах воспитания.

Традиционно нравственное воспитание ребенка рассматривается как процесс усвоения заданных обществом образцов поведения, в результате которого эти образцы становятся регуляторами (мотивами) поведения ребенка. В этом случае человек действует ради соблюдения самой нормы как принципа отношений между людьми.

По И. Ф. Харламову, содержание нравственности заключается в следующем: 1) в отношении к Родине (патриотизм) – любовь к своей стране, истории, обычаям, языку, желание стать на ее защиту, если это потребуется; 2) в отношении к труду (трудолюбие) – предполагает наличие потребности в созидательной трудовой деятельности, понимание пользы труда для себя и общества, наличие трудовых умений и навыков и потребность в их совершенствовании; 3) в отношении к обществу (коллективизм) – умение согласовывать свои желания с желаниями других, умение координировать свои усилия с усилиями других, умение подчиняться и умение руководить; 4) в отношении к себе – уважение себя при уважении других, высокое сознание общественного долга, честность и правдивость, нравственная чистота, скромность; 5) в человеколюбии или гуманности (Харламов, 1990, с. 380).

С этой позиции особое внимание приобретает духовно-нравственное воспитание детей детей-сирот и воспитанников интернатных учреждений, большинство которых составляют дети, реально лишенные родительской опеки и попечительства, но формально относящиеся к категории «родительских».

Проблема социального сиротства в Российской Федерации продолжает оставаться актуальной. Это обусловлено широким распространением данного явления в нашей стране. По данным Госкомитета РФ на 2005 г. в России имелось 300900 тысяч детей-сирот. Из них только 8% – это дети из семей умерших родителей. В то же время так называемые социальные сироты, т. е. дети из семей, где родители лишены родительских прав, составляют 82%, дети, чьи родители находятся в местах лишения свободы, – 10%. Ежегодно более 34000 детей-сирот заканчивают специализированные общеобразовательные заведения для детей-сирот, оставшихся без попечительства родителей. Значительной является проблема адаптации воспитанников детских домов-интернатов к микросоциальному окружению. В течение первого года после выпуска 21% из них привлекаются к уголовной ответственности, 30% становятся лицами без определенного места жительства, а 10% совершают попытки покушения на собственную жизнь. Среди лиц, лишенных родительского попечительства, отмечается рост агрессивных тенденций, подавляющее число детей – дети с девиантным поведением. Особенно остро переживается воспитан-

никами нарушение психологического контакта с самыми близкими людьми. Озлобленность, доходящая до отчаяния, или жестокость, пренебрежение к нормам поведения и обязанностям, равнодушие к общезначимым явлениям – таков далеко не полный перечень внутренних установок воспитанника детского дома, переживающего разлуку с родителями. В данных условиях разрушается потребность детей в безопасности, происходит дестабилизация картины мира, нарушение процесса адаптации в обществе. Встает вопрос о психологической безопасности. Психологическая безопасность является условием нормального развития личности, в том числе ее духовно-нравственной сферы. Под психологической безопасностью принято понимать недопустимость ущемления чувства собственного достоинства, личного статуса.

В условиях интернатного учреждения вопрос психологической безопасности связан, прежде всего, с восприятием воспитанниками существующего у них качества жизни как адекватного и надежного, создающего реальные возможности удовлетворения естественных и социальных потребностей в настоящем и будущем, т. е. психологически благополучного, способствующего успешной адаптации в обществе. Потребность безопасности и защиты включает в себя потребность в организации, стабильности, законе и порядке, в предсказуемости событий, в свободе от таких угрожающих факторов, как болезнь, страх. Человек в современных условиях нуждается в помощи и психологической поддержке. Такая помощь и поддержка могут носить личностную ориентацию, а могут относиться к условиям, в которых происходит жизнедеятельность, и, прежде всего, к совершенствованию той общности, в которой осуществляется непосредственное взаимодействие субъектов.

Согласно гуманистической теории, все права человека, в том числе и его право на свободный выбор, должны находиться под защитой. Любовь к жизни и гуманные отношения между людьми могут развиваться наилучшим образом, если в обществе будут соответствующие предпосылки, а именно: безопасность и защищенность в том смысле, что материальные основы достойного существования не будут находиться под угрозой. А это значит, что любой человек не может использоваться в качестве средства для удовлетворения целей другого, каждый человек может быть активным членом гражданского общества. И. А. Баева, Е. В. Бурмистрова, Е. Б. Лактионова, Н. Г. Рассоха рассматривают психологическую безопасность на нескольких уровнях.

- На уровне общества психологическая безопасность является одной из характеристик или одним из структурных элементов национальной безопасности, наряду с социальной без-

опасностью. Это подразумевает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны, фактическое обеспечение качества жизни и охраны здоровья людей.

- На уровне локальной среды обитания – психологическая безопасность обеспечивается институтом семьи, ближайшим окружением (друзья, коллеги).
- На уровне личности возникает переживание своей защищенности либо незащищенности. Наличие ресурса сопротивляемости внешним и внутренним деструктивным воздействиям оценивается через возможность или невозможность взаимопонимания, психологического совладания с насилием и его психотравмирующими формами. На этом уровне большую роль играют определенные поведенческие акты, способствующие (либо препятствующие) нарушению безопасности другого, саморазрушению или конструктивному устойчивому развитию (Баева, 2006, с. 5–6).

Следовательно, переживание всеми субъектами среды психологического благополучия, которое выступает в качестве необходимого условия духовно-нравственного развития и личностного становления воспитанников, является интегральным показателем психологически безопасной социальной среды интернатного учреждения.

В данном исследовании целесообразно ограничить показатели психологической безопасности социальной среды образовательных учреждений для детей, оставшихся без попечительства родителей и интернатных учреждений следующими:

- низкий уровень психологического насилия;
- оптимальное соотношение зависимости – независимости от других людей путем тренировки здоровой автономии;
- диалогическая направленность субъектов общения;
- позитивное отношение к основным параметрам среды у всех участников;
- гуманистическая центрация у субъектов социальной среды;
- высокий уровень удовлетворенности социальной средой;
- управляемость своими стереотипными реакциями в важных и нестандартных ситуациях.

К факторам, негативно влияющим, на психологическую безопасность воспитанников относятся:

- педагогическая тактика, провоцирующая возникновение стресса у детей;

- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям воспитанников;
- нерациональная организация педагогической деятельности;
- функциональная неграмотность педагогов в вопросах охраны и укрепления здоровья воспитанников;
- отсутствие систематической работы по формированию понимания ценности психического здоровья и здорового образа жизни;
- сенсорная, информационная депривация воспитанников;
- однообразие среды, дополняемое недостатком простого человеческого общения.

Основываясь на работах А. И. Петренко, В. Г. Грачева в сфере информационно-психологической безопасности, можно выделить несколько основных направлений реализации психологической безопасности социальной среды образовательных учреждений для детей-сирот:

- экспертиза сильных и слабых мест в психологической структуре коллектива;
- анализ состояния корпоративной культуры, психологического состояния конкретных сотрудников;
- разработка системы безопасности, бескризисного развития, кадрового обеспечения работы структуры;
- обучение и тренинги по проблемам эффективности делового общения, технологии конфликтных переговоров (Петренко, 2004, с. 231).

Проведенное нами исследование показало, что воспитанники и выпускники сиротских учреждений испытывают затруднения в осознании себя и своего места в мире, проявляют неуверенность в понимании собственного Я. Эти затруднения могут приводить к различным последствиям: уходу от психологической интимности, избеганию тесных межличностных отношений; размыванию чувства времени, неспособности строить жизненные планы, страху перед взрослением и переменами; размыванию продуктивных, творческих способностей, неумению мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; формированию «негативной идентичности», отказу от самоопределения и к выбору отрицательных образцов для подражания. У них четко выражены практическая направленность мышления, узкий кругозор с ограниченностью его бытовой направленности. Также выше среднего уровня отмечаются индекс агрессивности, враждебности, проявляющиеся в физической и вербальной агрессии, негативизме, раздражительности, обиде.

Высокая степень акцентуированности часто проявляется в демонстративности, возбудимости, цикличности, эмотивности, гипертимности. Высокие показатели тревожности характерны для проявления страха не соответствовать ожиданию окружающих, страха самовыражения, а низкие – для школьной тревожности. В этом нашли отражение приоритеты воспитанников. Учебные мотивы для них не являются важными, а значимы социальные. Особое внимание заслуживает высокий показатель эмоциональной нестабильности, выражающийся в цикличности эмоций, раздражительности, эмоциональной отчужденности. В то же время, в профессионально-трудовой сфере прослеживается жесткая ориентация на социальную значимость труда и недостаточность развития мотивов самого труда. Также нами было отмечено позднее формирование устойчивости мотивов, их осознанности.

Одна из важнейших задач психологической поддержки и сопровождения духовно-нравственного развития воспитанников учреждений для детей-сирот и интернатов состоит в том, чтобы обеспечить как осознание ребенком своей потребности во взрослении, так и понимание им своих возможностей занять определенное место в социуме. Решение этой задачи невозможно без выбора тех внутренних психических средств, которые помогут ребенку достичь желаемого результата своего жизнестроительства и создания психологически безопасной среды в образовательном учреждении.

Способы социализации на разных возрастных этапах представлены по-разному, и для поддержки процесса социального развития воспитанника педагогам необходимо учитывать как общие возрастные особенности усвоения социального опыта, так и специфические характеристики, свойственные развитию с последствиями депривации.

В качестве основных направлений работы педагогов по коррекции нарушений духовно-нравственного развития в рамках психологически безопасной среды учреждений для детей-сирот и интернатов можно выделить следующие: развитие у детей самооценки; развитие образа «Я» и образа окружающего мира; развитие установки и отношения к себе как полноценному человеку; создание пространства (как межличностного, так и профессионального) для реализации такой установки и отношения.

Оценка духовно-нравственной зрелости личности воспитанника интернатных учреждения должна основываться на таких личностных свойствах, как позитивная «Я-концепция», эмоциональная устойчивость, общительность, высокий уровень самоконтроля при общении в коллективе, спокойствие, доверчивость, заинтересованность самим трудом, в патриотизме.

Решающее условие, позволяющее говорить о возможности успешного жизнеустройства выпускника детского дома, школы-интерната – чувство удовлетворенности своим положением, своей работой, взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками, ощущение защищенности и психологического комфорта, следование нравственным ценностям и общественным нормам.

## ЛИТЕРАТУРА

- Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. Для учителей. М.: Просвещение, 1989.
- Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. Баевой И. А. СПб.: Речь, 2006.
- Петренко А. И. Актуальные вопросы обеспечения информационной психологической безопасности системы социально-политических отношений современного информационного общества // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. 2004. № 11.
- Подласый И. П. Педагогика. М., 1999.
- Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1990.

## НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОЦЕНКЕ НАДЕЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*Е. Ю. Стрижов (Тамбов)*

Глубокие изменения в экономике, политике и идеологии нового российского общества привели к изменениям в ценностно-смысловой сфере населения. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, перед психологической наукой стоит новая задача – исследование системы отношений человека к себе и другим людям, где утеряны важнейшие чувства, даже такие, как чувство доверия, чувство сопереживания (Фельдштейн, 2006). Психологи отмечают, что в обществе снижается уровень терпимости ко злу в различных его формах (Попов, Голубева, Устин, 2008).

В настоящее время отечественная психология, опираясь на теоретико-методологические основы работ А. Ф. Лазурского и С. Л. Рубинштейна, в состоянии ответить на многие вопросы, вызванные моральным кризисом нашего общества. Как отмечает М. И. Воловикова, характерной тенденцией научного поиска становится решение нравственно-психологических проблем, а именно определение собственно психологических основ нравственности человека (Воловикова, 2007, с. 192).



С. Л. Рубинштейн в своем фундаментальном труде «Человек и мир» сформулировал основную нравственно-психологическую проблему как проблему субъекта сознания и действия: «Это вопрос о месте другого человека в человеческой деятельности (другой человек только как средство, орудие или как цель моей деятельности), вопрос о возможности осознания непосредственных результатов и косвенных последствий любого человеческого действия, поступка, вопрос о существовании другого человека как условия моего существования, вопрос о мотивации, детерминации человеческого поведения, системе значимостей, ценностей и т. д.» (Рубинштейн, 2003, с. 286). Отечественные психологи вплотную подошли к исследованию духовно-нравственных основ личности. Духовно-нравственные проблемы личности рассматриваются в работах Л. И. Анцыферовой, Б. С. Братуся, М. И. Володиной, А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко, Л. М. Попова, О. Ю. Голубевой, П. Н. Устина, В. А. Пономаренко, А. Н. Славской, В. Д. Шадрикова, В. Э. Чудновского и др. Этическая психология становится, по мнению А. Л. Журавлева, одним из приоритетных направлений исследований (Журавлев, 2007, с. 15).

Отечественная психологическая наука на современном этапе своего развития способна решить назревшую проблему, а именно – разработать методологические, теоретические и методические подходы для определения и прогноза личностных структур, обеспечивающих честное, добросовестное, ответственное отношение личности к своему труду, преданность интересам организации, верность своему слову, дисциплинированность и исполнительность в работе и службе.

Такой структурой личности, на наш взгляд, является высокий уровень развития нравственного сознания, который мы определяем как «нравственная надежность». Нравственная надежность – это психологическое свойство личности, при котором жизненные цели и способы их достижения осознаны, организованы и упорядочены в соответствии с нормами морали. Она имеет когнитивные, смысловые, эмоциональные и нравственные детерминанты, поддающиеся измерению методами психологии.

Нравственную надежность личности мы понимаем как показатель ее нравственного развития, характеризующий стремление строить свою трудовую деятельность в соответствии с социально одобренными моральными нормами и требованиями закона.

Предметом исследования послужили психологические закономерности функционирования нравственных, мотивационных, ценностно-смысловых, когнитивных и регуляторных процессов личности, обеспечивающих ее надежное поведение, основанное на требованиях морали и закона, честное и добросовестное выполнение своих профес-

сиональных обязанностей, критическое отношение к экономическим ценностям и отрицание воровства и мошенничества как способа получения материальных благ.

Цель исследования – на основе имеющихся результатов исследования нравственной сферы (Анцыферова, 1999; Воловикова, 2004, 2005; Журавлев, 2007; Журавлев, Купрейченко, 2003; Попов, Голубева, Устин, 2008; Чудновский, 1980; Kohlberg, 1981, 1984) построить концептуальные основы и метод изучения нравственной надежности личности, которые позволят дать многофакторное объяснение поведению сотрудников предприятий различной формы собственности и создать систему прогноза развития их надежности.

Нравственная надежность является системным психологическим свойством личности, характеризующим нравственную, когнитивную и регуляторную сферы психики человека. Она является результатом нравственного самоопределения личности, которое направляет дальнейшее моральное развитие, выбор необходимой меры и способа получения человеком материальных благ.

Психологическое содержание надежности состоит в адекватном осознании субъектом личностных смыслов этических требований и в понимании границ (моральных и юридических запретов), за пределами которых поведение носит аморальный и криминальный характер.

Между компонентами нравственной надежности личности и ее мотивационно-ценностными, когнитивными и регуляторными структурами существуют устойчивые системные связи. Психологическим механизмом, определяющим функционирование системы нравственной надежности, является нравственно-смысловая детерминация поведения личности. Изучение силы (тесноты) и характера связи между структурами нравственной надежности позволит провести комплексное изучение основных сфер психики и построить многофакторную систему объяснения поведения экономически активного населения.

Для формулирования концептуальных положений нашей работы применялись методы теоретического анализа и синтеза, аналогии, моделирования и др. Блок методов был создан для достижения цели исследования и обеспечения его комплексного характера.

В группу эмпирических методов, показавших хорошие результаты и выявивших значимые различия между нравственно надежными сотрудниками и осужденными мошенниками, вошли: опросник самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантилеева (ОСО); опросник В. И. Моросановой (ССПМ); опросник локуса контроля Е. Г. Ксенофонтовой (ЛКв); методика изучения универсальных личностных ценностей Ш. Шварца; шкала диспозиционного эгоизма К. Муздыбаева; методики Т. В. Корниловой для изучения личностных факторов

принятия решений (ЛФР-25, Импульсивность-7); шкала личностных стратегий преодоления жизненных трудностей С. Хобфолла (SACS).

Разработанная на основе выдвинутых теоретических положений методика – личностный опросник нравственной надежности (Стрижов, 2008, с. 139–160) – отвечает всем требованиям, предъявляемым к тестам. Опросник содержит сбалансированные шкалы, позволяющие измерить нравственную надежность личности по предложенным нами четырем критериям, нравственным ценностям, отношению личности к деньгам и богатству, а также одобрение или отрицание ею воровства и мошенничества. Внутренняя согласованность опросника по коэффициенту  $\alpha$  Кронбаха составила 0,880. Надежность по методу половинного расщепления шкалы (коэффициент Спирмена–Брауна) – 0,876. Коэффициент Гуттмана составил 0,777. Опросник показал высокую валидность с методиками Ю. А. Александровой Р. Б. Кеттела, А. Б. Купрейченко, а также ретестовую надежность.

Факторная структура личностного опросника для изучения надежности личности образована тремя группами переменных, имеющими суммарную дисперсию не менее 65%. Полученные факторы интерпретированы нами следующим образом: 1-й фактор «Нравственность – аморальность при определении способа получения материальных благ»; 2-й фактор «Рассудительность – авантюризм при решении моральных проблем»; 3-й фактор «Альтруизм–эгоизм». Полученные факторы включают в себя показатели морального развития, мотивационно-ценностной и когнитивной сфер, самоконтроля и саморегуляции, т. е. обеспечивают многофакторное объяснение поведения личности.

Исследовательскую базу составили 3777 сотрудников предприятий различной формы собственности, в том числе 145 человек, осужденных по ч. 1.2. ст. 159 УК РФ и отбывающих наказание в местах лишения свободы. Углубленное обследование прошли 695 человек.

Нравственную надежность феноменологически можно охарактеризовать как психологическое свойство личности, позволяющее производить в своем сознании смыслы моральных норм, понимать общественное значение и необходимость соблюдения этих норм, учитывать эти нормы при определении способа своего бытия, регулировать свои потребности, текущие и перспективные цели с учетом интересов других людей, осознавать свою ответственность перед нравственными ценностями и идеалами, длительно и непрерывно противостоять нормам узкогрупповой и эгоистической морали.

Концептуальная модель нравственной надежности личности может быть представлена в виде трехмерного пространства по основаниям: 1) нравственного развития, 2) особенностям саморегуляции и 3) особенностям самоотношения.

Теоретическая концепция нравственной надежности содержит: феноменологическое описание нравственно надежной личности, центральную научную категорию (психологическое отношение личности к нравственным нормам) и центральный феномен (моральная ответственность личности за свои поступки перед другими людьми и нормами морали), базовые положения, систему отношений между структурными компонентами нравственной надежности личности (нравственно-смысловая детерминация).

Субъективное понимание сотрудником сущности добра и зла, честности и обмана, законности и произвола, справедливости заключается как в формах репрезентации этих моральных категорий в его сознании, так и в способах их обобщения, анализа и интерпретации.

Теоретический анализ философско-психологической и этико-психологической концепций С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 2003), теорий надежности в области психологии труда В. А. Бодрова (Бодров, 1998), Л. Г. Дикой (Дикая, 1992), В. Д. Небылицына (Небылицын, 1991), работ Л. И. Анцыферовой (Анцыферова, 1999), М. И. Воловиковой (Воловикова, 2004, 2005, 2007), А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко (Журавлев, 2007; Журавлев, Купрейченко, 2003), Л. М. Попова с соавт. (Попов, Голубева, Устин, 2008) и эмпирическое обследование репрезентативной выборки экономически активного населения (3777 чел.) позволили нам определить 4 критерия нравственной надежности личности.

- I «Принятие ответственности на себя за выполнение нравственных норм, их одобрение и поддержка».
- II «Понимание необходимости соблюдения моральных норм в повседневной жизни».
- III «Учет моральных норм в своем поведении».
- IV «Устойчивость к негативным моральным нормам».

Сформулированные нами критерии морального развития, отражающие осознание сотрудниками своей ответственности перед моральными нормами, имеют тесную связь с поступками. Показатели авантюризма и самонадеянности также тесным и закономерным образом связаны с поступками сотрудников и могут быть приняты в качестве диагностических признаков склонности к мошенничеству и основаниями для прогноза их поведения.

Все критерии имеют высокую положительную связь с социально одобряемыми поступками (активное противодействие воровству и мошенничеству), адекватно понимаемыми нравственными нормами и обратную – с ценностями самовозвышения и самодостижения (по Ш. Шварцу), а также с аморальными и криминальными поступками (обман и мошенничество).

Структура нравственной надежности личности состоит из следующих компонентов: нравственных ценностей личности и архетипов морального сознания; уровня и локуса моральной ответственности личности; когнитивного стиля решения моральных и экономических проблем; стиля моральной саморегуляции поведения; стиля межличностного взаимодействия и нравственно-смысловой детерминации поведения.

Эмпирическая проверка наших предположений о структуре, уровнях развития и содержании нравственной надежности показала значимые различия (не менее  $p < 0,01$ ) по всем показателям между надежными лицами и осужденными за мошенничество. Таким образом, наши предположения о качественных и количественных различиях между контрастными группами подтвердились.

Нравственно надежные и склонные к обману и мошенничеству сотрудники имеют значимые различия по следующим психологическим феноменам: личностные нравственные ценности; I–IV критерии нравственной надежности; архетипы (невербализованные смыслы) нравственно-правового сознания; альтруизм – эгоизм, самоинтерес и ожидание положительного отношения к себе других людей; гибкость и самостоятельность саморегуляции; самостоятельность и ответственность в области самоконтроля; готовность к риску; одобрение воровства и мошенничества; отношение к деньгам и богатству; ценности самовозвышения и ценности достижения.

Итак, нравственная надежность представляет собой психологическую систему, компоненты которой закономерным образом связаны между собой и поступками личности. Это психологическое свойство приводит к развитию способности личности производить и сохранять в своем сознании смыслы нравственных норм в пределах их объективных значений, обеспечивающих устойчивое, организованное и сознательное поведение, соответствующее моральным и правовым требованиям общества.

В нравственном сознании личности существуют устойчивые границы моральных представлений, соблюдение которых создает нравственную и когнитивную основу надежности личности. Нравственные и правовые границы социальных представлений у субъектов с различными уровнями надежности о допустимом поведении при достижении материальных благ имеют устойчивые различия и могут быть определены психодиагностическими методами.

Система нравственных ценностей и идеалов, являясь главной содержательной характеристикой нравственной надежности личности, посредством личностных смыслов и значений усвоенных этических понятий направляет ход моральных рассуждений о совершении по-

ступка, определяет отношение личности к себе и своим потребностям, влияет на отношения к другим людям и экономическим объектам, оказывает влияние на стиль межличностного взаимодействия, определяет персональную, нравственную и экономическую идентичность, влияет на развитие эгоизма и авантюризма.

Функциональную основу надежности личности составляет нравственно-смысловая детерминация – процесс воздействия нравственных ценностей на потребностно-мотивационную сферу и активность личности в целом, обеспечивающий выбор человеком способа своего бытия, стратегий получения материальных благ и меры их потребления.

Нравственная надежность как психологическое свойство личности обладает устойчивостью, способностью к саморегуляции и развитию как по восходящей, так и по нисходящей линиям. Социальными факторами развития являются стабильность или спонтанность социально-экономического состояния общества, ясность или неопределенность господствующей в обществе идеологии, уровень моральной зрелости общества и доминирующие в нем этические ценности.

Таким образом, нравственная надежность – признак социально зрелой личности. Во-вторых, в своем сознании нравственно надежная личность имеет самостоятельно выработанные нравственные ценности, которые находятся в пределах социально одобряемых нравственных норм. В-третьих, ее поведение, основанное на понимании своей ответственности перед этими нормами, не переходит границ допустимого в моральном и тем более правовом отношении. В-четвертых, нравственно надежная личность обладает устойчивостью к негативным обычаям поведения и готовностью отстаивать свои нравственные ценности и идеалы.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анциферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психол. журнал. 1999. №3. С. 5–17.
- Бодров В. А., Орлов В. Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
- Воловикова М. И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2005.
- Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Воловикова М. И. Нравственные проблемы в психологии // Мат-лы IV Всероссий. съезда РПО. 18–21 сентября 2007 г.: В 3 тт. М.; Ростов-на-Дону: Изд-во «Кредо», 2007. Т. 1. С. 192.

- Дикая Л. Г. Психорегуляционная концепция надежности человека в экстремальных условиях деятельности // Системный подход в инженерной психологии и психологии труда. М.: Наука, 1992. С. 145–153.
- Журавлев А. Л. Основные тенденции развития психологических исследований в Институте психологии РАН // Психол. журнал. 2007. № 6. С. 5–18.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Небылицын В. Д. Надежность работы оператора в сложной системе управления // Хрестоматия по инженерной психологии / Под ред. Б. А. Душкова. М.: Высшая школа, 1991. С. 238–249.
- Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Стрижов Е. Ю. Личность мошенника: нравственно-психологический анализ: Монография. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.
- Фельдштейн Д. И. О развитии фундаментальных психологических исследований. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006.
- Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. М.: Педагогика, 1980.
- Kohlberg L. Essays in Moral Development. V. I: The philosophy of moral development. N. Y.: Harper and Row, 1981.
- Kohlberg L. Essays in Moral Development. V. II: The psychology of moral development. N. Y.: Harper and Row, 1984.

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ: СЕМЬЯ–ДИТЯ–СОЦИУМ**

*Н. В. Федяева, И. А. Гудь (Санкт-Петербург)*

**З**а последние десятилетия в нашей стране произошел целый ряд политических, экономических и социальных изменений, которые оказали существенное влияние на трансформации в системе образования и воспитания подрастающего поколения.

Кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в психологии, в ценностных ориентациях и поступках людей. Особую остроту сегодня приобретает изучение изменений, происходящих в сознании семей, так как в условиях переоценки родителями ценностей этот кризис более всего отражается в эмоциональной и поведенческой сферах детей.

За последние годы произошли определенные изменения в расстановке приоритетов целей работы с семьей и социальной политики в целом. Семья всегда занимала одно из важнейших мест среди жизненных ценностей человека. Ценность семьи подвергается переоценке и ревизии, что отражается на ее социальном самочувствии. Уровень психологического напряжения во многих семьях имеет тенденцию к нарастанию. И как результат – эмоциональные нарушения у всех членов семьи, в первую очередь у детей.

При особенно неблагоприятных условиях у детей развивается негативное отношение к определенным сторонам жизни. Зачастую это приводит к формированию черт характера, свидетельствующих о «внутреннем неблагополучии». Одной из таких черт является тревожность.

Большинство ученых сходятся во мнениях, что в дошкольном и младшем школьном возрасте одна из основных причин кроется в нарушении детско-родительских отношений.

Под тревожностью понимают эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Любая активная деятельность человека иногда сопровождается неопределенностью, неясностью, что создает базу для возникновения тревоги. Но высокая тревожность может дезорганизовать любую деятельность, что приводит к доминированию низкой самооценки, неуверенности в себе, эмоциональной неустойчивости, мнительности, недоверчивости. Тревожность как черта личности может стать предвестником невроза, чтобы она сформировалась, человек должен накопить «достаточный» багаж неудачных неадекватных способов преодоления состояния тревоги. Именно поэтому для профилактики невротических нарушений, невротически тревожного типа развития личности необходимо помогать детям находить адекватные, эффективные способы, с помощью которых они могли бы совладать с волнением, неуверенностью и другими проявлениями эмоциональной неустойчивости.

Причины, вызывающие дисфункцию семейных отношений, весьма разнообразны: экономические (многодетные семьи, семьи с детьми-инвалидами, семьи пенсионеров); асоциальные (алкоголизм, наркомания, проституция); психологически этические (жестокость, агрессивность, конфликтность, ревность, супружеская неверность, жадность); медицинские (хронические инфекционные и венерические заболевания, психические и сексуальные отклонения). Психолого-социальная работа призвана смягчить эти тяготы, помочь тем, кто самостоятельно не в состоянии справиться с кризисом.



В результате, устойчивость семьи, ее внутреннее позитивное состояние является не только фактором, определяющим социальный порядок и стабильность, но и важным условием жизненной безопасности детей, а также их гармоничного развития, эмоционального благополучия и полноценной социализации.

Таким образом, структура ценностных ориентаций детей одного и того же возраста может иметь общую тенденцию, связанную с влиянием общественной (макросоциальной) среды, а вариативность индивидуальных структур ценностных ориентаций, определяющих собственно иерархию ценностных ориентаций взрослого человека, формирует семья.

Динамика ценностных ориентаций имеет кризисные моменты, в течение которых происходит распад предыдущей и формирование новой структуры ценностей. Анализируя современное состояние и основные направления разработки проблем ценностных ориентаций личности, можно предположить, что особенности жизненных ориентиров и позиция родителей влияют на эмоциональную сферу и поведение детей. Так как родители, прежде всего, находятся в постоянных и непосредственных контактах с ребенком, то связь личностных особенностей родителей с появлением различных характеристик эмоционального благополучия дошкольников становится очевидной. Поэтому система отношений родитель – ребенок является отправной точкой появления и фиксации тревожности у детей, определяет механизмы реализации психолого-педагогической профилактики этого состояния.

Работа с ценностными ориентациями родителей по профилактике тревожности у дошкольников, безусловно, является более эффективным способом и дает быстрые и положительные результаты, однако сопряжена с определенными трудностями:

- 1) ценности и установки родителей изменить очень трудно в силу их устойчивости и стабильности;
- 2) отношения специалистов ДОО с родителями не всегда позволяют открыто сказать взрослым об их жизненных ошибках;
- 3) не каждому можно порекомендовать обратить внимание, прежде всего на себя, на свое внутреннее состояние и проблемы;
- 4) многие родители не соглашаются на сотрудничество из-за недостатка времени, загруженности работой на производстве.

По этой причине наша команда специалистов (медицинских работников, педагогов, педагога-психолога, социального педагога в лице методиста И. А. Гудь), ГДОУ № 17 Курортного района г. Санкт-Петербурга под руководством заведующей Г. А. Белодед, под девизом

*«Благоприятный психологический климат в семье – залог ощущения эмоциональной стабильности, защищенности и поддержки ребенка»*, предлагает ввести новое звено в образовательную структуру ГДОУ – организацию «*РУПМ*» (*Родительский Университет Педагогического Мастерства*) *духовного и эстетического развития*. Основная идея организации «*Университета*» – медико-социально-психологическая поддержка структуры семья–дитя–социум на базе ГДОУ и ее развитие через профилактическую работу в сфере детско-родительских отношений.

Такая работа предполагает: создание «объединения» из опытных специалистов (медицины, педагогики, социальной педагогики, психологии) по медико-социально-психологической поддержке структуры семья – дитя – социум, и ее развитие через профилактическую работу в сфере детско-родительских отношений; деятельность «объединения» по профилактике причин возникновения тревожности у детей с ориентацией на ее возрастные и половые «пики» и индивидуальные «зоны уязвимости» для каждого ребенка; деятельность «объединения» в сфере коррекции детско-родительских отношений (с учетом знания приоритетов ценностных ориентаций родителей дошкольников); деятельность «объединения» по формированию новых взглядов на приоритеты ценностных ориентаций и снятие психологического напряжения в семье; практическую и научно-исследовательскую деятельность «объединения» в сфере детско-родительских отношений, в структуре семья–дитя–социум.

Анализ исследований различных авторов позволяет рассматривать факты проявления детской тревожности как врожденную психодинамическую характеристику и как условие и результат социализации.

Как показывает *опыт работы «объединения» на практике*, связь уровня тревожности дошкольников наиболее ярко и четко прослеживается с ценностными ориентациями матерей, так как именно с матерью самые тесные контакты у детей в дошкольном возрасте. Влияние отца на детей в этом возрасте не так сильно, поэтому и связи не такие четкие, а связь инструментальных ценностей с уровнем тревожности не прослеживается и вовсе.

В связи с этим в «*Университете*» работа специалистов начинается с *первой ступени* развития социальной среды для ребенка, со своеобразной стартовой основы, для становления последующей его психической деятельности – с *будущих родителей*.

В программу включены: изотерапия, музыкальная терапия для беременных родителей (медицинский и психологический аспект); лекции по темам: «*Семья в истории человечества*», «*Семья в представ-*

лении современного общества», «Развитие и укрепление семейного образа жизни», «Сохранение благополучия семьи», «Традиции семьи»; семинары (беседы о воспитании ребенка в играх; моделирование игрушек для детей первого года жизни и многое другое).

Занятия позволяют развить у будущих родителей не только интерес и готовность содействовать в дальнейшем индивидуальному, всестороннему развитию малыша через программу духовного и эстетического развития, но и сформировать новые взгляды на приоритеты ценностных ориентаций, помогают снять психологическое напряжение ожидания в семье.

Всего в «Университете» насчитывается четыре ступени обучения родителей: первая ступень для будущих родителей (работа «объединения» в сфере детско-родительских отношений); вторая ступень дети от 1 года до 3-х лет в структуре семья–дитя–социум (практическая и научно-исследовательская работа «объединения» в сфере детско-родительских отношений); третья ступень дети от 3 до 5 лет в структуре семья–дитя–социум (практическая и научно-исследовательская работа «объединения» в сфере детско-родительских отношений); четвертая ступень дети от 5 до 7 лет в структуре семья–дитя–социум (практическая и научно-исследовательская работа «объединения» в сфере детско-родительских отношений).

*Примером научно-исследовательской деятельности «объединения» в сфере детско-родительских отношений может служить работа социального педагога И. А. Гудь, проведенная на четвертой ступени обучения родителей в «Университете» и посвященная выявлению связи ценностных ориентаций родителей и эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста.*

По результатам исследования ценностных ориентаций родителей и уровня тревожности у старших дошкольников автор исследования сделала следующие выводы.

Анализ приоритетных ценностей родителей показал, что у отцов и матерей старших дошкольников одинаково доминирует выбор общечеловеческих ценностей личного счастья – «здоровье», «счастливая семейная жизнь» и «любовь». Но достижение основных жизненных целей сочетается у отцов и матерей с различными ценностями-средствами. У матерей больше доминируют фемининные ценности-средства («чуткость»), а у отцов – маскулинные («независимость», «рационализм»).

Экспериментальное исследование уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста показало, что большинство детей из исследуемой группы имеет средний уровень тревожности. И только у каждого шестого ребенка – высокий уровень тревожности. Пове-

дение этих тревожных детей отличается частыми проявлениями беспокойства, они находятся в постоянном напряжении, все время ощущают угрозу, чувствуют, что в любой момент могут столкнуться с неудачами.

Определена и связь уровня тревожности старших дошкольников и ценностных ориентаций родителей. *По терминальным ценностям:* высокий уровень тревожности наблюдается у детей, если матери и отцы выбирают основной и самой главной целью своей жизни ценность «здоровье». А самой благоприятной для ребенка, по результатам исследования, получается позиция родителей – ценность «счастливая семейная жизнь», в этом случае у детей наблюдается низкий уровень тревожности. *По инструментальным ценностям:* очень повышает уровень тревожности старших дошкольников чрезмерная фиксация матери на ценности «воспитанность», также беспокоящим фактором выступают такие ценности, как «аккуратность», «рационализм» и «смелость в отстаивании своего мнения». А вот «чуткость» матерей предполагает низкий уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Связь инструментальных ценностей отцов с уровнем тревожности у детей старшего дошкольного возраста не прослеживается.

На основе данных исследования с опорой на принципы комплексности методов профилактики и приоритетности профилактики каузального типа разработана программа для четвертой ступени обучения родителей в РУПМ духовного и эстетического развития. Определены цель, задачи и принципы разработки, выделены основные методы профилактической работы. В структуру программы включены методические процедуры, направленные на развитие самосознания и самооценки; коммуникативных навыков; осознание эмоций и чувств; обучение приемам самоанализа и релаксации. В качестве содержательных методов профилактики тревожности были определены психогимнастика, элементы поведенческого тренинга, некоторые виды игр (игры-драматизации, элементы дидактических игр для детей, ролевые и подвижные игры), методы творческого самовыражения (изотерапия, лепка, конструирование, аппликация, музыкальная терапия, танец). Комплектование программы включает в себя подбор диагностического инструментария и определение общей структуры занятий.

Таким образом, раскрытие связи ценностных ориентаций родителей с уровнем тревожности у детей старшего дошкольного возраста позволяет реализовать более эффективно не только мероприятия по профилактике эмоционального неблагополучия старших дошкольников, но и психолого-педагогическую работу с семьей в целом.

Так как целью семейной государственной политики является благополучие семьи, укрепление и развитие семейного образа жизни, то, как показывает практика, создание РУПМ духовного и эстетического развития на базе ГДОУ может быть одним из вспомогательных звеньев для эффективного решения поставленных задач.

## **ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

*А. А. Чернова (Ростов-на-Дону)*

**К**ардинальные изменения социально-экономических условий жизни, социокультурных укладов, норм, ценностей, которые происходят в России на протяжении почти 20 лет, отражаются на отношении взрослых к детству, влияют на развитие ребенка, его отношение к миру, другим людям и к самому себе. Отсутствие системы социальных, духовно-нравственных ориентиров, деформация ценностных ориентаций, снижение значимости духовно-нравственных качеств, статуса семьи привели российское общество к социальному кризису, снижению жизненного уровня населения, падению рождаемости, росту разводов и появлению неполных, неблагополучных семей. Это определило ситуацию детства в России, которая характеризуется утратой способов представленности детям взрослой жизни, неполнотой социально заданных образцов взросления.

В конце XX–начале XXI в. произошло существенное и явное изменение политического курса государства, были расставлены новые приоритеты: повышение рождаемости, повышение значимости семейных ценностей и другие. Однако, несмотря на позитивные изменения, негативными факторами в детско-родительских отношениях стали: разрыв между жизненными ценностями разных поколений, высокий уровень притязаний со стороны взрослых к своим детям, завышенные социальные требования, постоянная занятость родителей.

На наш взгляд, происходящие в России социально-экономические, политические изменения являются причиной трансформации общественных и индивидуальных ценностей и норм. А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян отмечают, что в нашем обществе в ранг высших ценностей возводится культ успеха и достижений, поддерживаются культ силы и конкурентности, рациональности и сдержанности (Холмогорова, Гаранян, 1999). Эти ценности преломляются, в свою очередь, в семейных и интерперсональных отношениях, в индиви-

дуальном сознании, определяя стиль мышления и картину мира человека. А эффектом обратного действия сверхценностной установки как у взрослых, так и у детей становятся серьезные психические проблемы, с которыми в последнее время сталкиваются педагоги и психологи. Это проявляется в виде деструктивных образцов поведения, негативного эмоционального состояния, деформированных нравственных эталонов у подрастающего поколения.

Радикальные изменения в обществе повлекли за собой изменение норм морали, что породило новый интерес к проблемам нравственности. На территории Северного Кавказа повышенное внимание к психологическим проблемам нравственной регуляции поведения традиционно, так как общие интеграционные процессы обусловили более тесное взаимодействие людей разных национальностей, разных этносов и культур с их особым мировоззрением, этическими и социальными нормами. Поэтому важно не только интенсифицировать деятельность человека по преобразованию мира природы и общественных отношений, но и усилить гуманистическую направленность, человеческую ответственность. Поэтому проблема духовно-нравственного развития и воспитания личности занимает ведущее место в системе научно-психологического и педагогического знания.

Рассуждая о духовно-нравственном развитии и воспитании, можно сказать, что речь идет о формировании у ребенка определенного духовно-нравственного отношения к миру посредством освоения ключевых понятий культурологического мышления и моделей нравственного поведения при активном взаимодействии со взрослыми и другими детьми. Ведь нравственные, этические и интеллектуальные чувства не даны в готовом виде от рождения. Они возникают и развиваются в процессе жизни человека и обусловлены социальными факторами: условиями жизни и воспитанием, обучением. С самых первых лет жизни важная задача воспитания – не только обучение ребенка определенным знаниям и умениям, но и формирование у него конструктивного, адекватного эмоционального отношения к окружающим людям и к миру в целом.

Развитие личности в процессе социализации и нравственного воспитания всегда были в центре внимания исследователей. Многие ученые, такие как Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, стремились сформулировать целостный взгляд на развитие ребенка, определяя его как процесс «вращения» в человеческую культуру. Поэтому одним из важных факторов, определяющих формирование модели мира ребенка, является влияние «взрослой» культуры. При этом важное место занимает позиция самого взрослого, так как взросление детей происходит только при активном

взаимодействии со взрослыми. Но стратегия взрослых при этом может быть построена на разных основаниях. Многочисленными исследованиями доказано, что наиболее проблемным в современном обществе для ребенка является вариант либеральной стратегии. Это связано с тем, что ребенок при такой стратегии не в состоянии сформировать целостное представление о себе, окружающих людях и мире, так как при наличии неустойчивой системы требований взрослых ребенок теряет ориентиры, необходимые для «вращения» в человеческую культуру, для достижения эффективных результатов в социально-нравственном воспитании.

Также в современном обществе слишком часто приоритет отдается интеллектуальному развитию. Ребенка постоянно нагружают когнитивно в ущерб эмоциональному, нравственному развитию. Дети депривированы по отношению к окружающему миру в угоду компьютеру, телевизору, откуда транслируются отнюдь не нравственные эталоны поведения. Духовно-нравственное воспитание, которое обеспечивается целостностью и гибкостью воспитательных воздействий взрослых на детей, в различных ситуациях взросления позволяет воедино связать такие направления развития, как интеллектуальное, общекультурное и социально-нравственное, так как именно духовно-нравственное воспитание является, по сути, природосообразным и включает в себя синтез интеллектуального и эмоционального, рационального и духовного. Педагог Ян Коменский писал о роли воспитания в становлении личности и полагал необходимым с ранних лет планомерно развивать в детях их физические и духовные силы.

В разные возрастные периоды развития количество социальных институтов, принимающих участие в формировании ребенка как личности, неодинаково. В процессе развития личности ребенка от рождения до трех лет доминирует семья. В дошкольном детстве к воздействию семьи добавляется влияние общения со сверстниками и другими взрослыми. С поступлением в школу воспитательные воздействия на личность ребенка осуществляются через сверстников, учителей, школьные учебные предметы и т. д. Расширяется сфера контактов с продукцией средств массовой информации. С развитием новых коммуникационных технологий и ростом количества средств массовых коммуникаций, а также при относительной свободе в выборе и подаче материала роль этого фактора социализации возросла и часто она оказывается негативной.

С одной стороны, ребенок получает от взрослых представления об образе мира, активно усваивает их из культурной среды, а с другой, активно выстраивает эти представления сам. Поэтому важную роль в процессе духовно-нравственного воспитания детей играет возмож-

ность включения его в совместную деятельность с другими детьми и взрослыми. Именно в совместной деятельности ребенок способен пережить, прочувствовать необходимость соблюдения определенных норм и правил для достижения целей. Ребенок в деятельности начинает активно осваивать систему человеческих взаимоотношений. Сначала в процессе деятельности ребенок познает окружающий мир, его отношения, нормы и правила, овладевает ими. В то же время растущий человек приобретает все большую самостоятельность и автономность в системе этих отношений и пытается определить собственную позицию.

При переходе от раннего детства к дошкольному возрасту меняется система отношений ребенка к окружающему миру и другим людям. Именно на этом этапе он не только хочет удовлетворить свои желания, но стремится сделать что-то полезное и для других. Наряду с переживанием удовольствия и неудовольствия, появляются сложные чувства, вызванные системой оценок поступков, значимостью выполняемых действий. Именно в дошкольном возрасте происходят первые моменты самоутверждения в обществе. Таким образом, формирование морального облика протекает в процессе многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они сами активно вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми, моложе себя, и с взрослыми.

М. В. Осорина, помимо первых двух факторов (таких как влияние «взрослой» культуры, а также активности самой личности ребенка), выделяет в качестве третьего фактора детскую субкультуру, традиции которой передаются из поколения в поколение детей, которые важны для освоения мира вокруг (Осорина, 2007).

Несмотря на то что детская субкультура занимает подчиненное место, вместе с тем она обладает относительной автономией, поскольку имеется собственный язык, различные формы взаимодействия, свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждой возрастной группы. Приоритет общекультурного развития детей вызвало усиление такого феномена, как детская субкультура, которая отвечает за формирование нравственных и интеллектуальных установок, за единство взрослой и детской Картины мира. Важность детской субкультуры состоит в том, что предоставляется возможность удовлетворять возрастные потребности ребенка и прорабатываются детские проблемы, что невозможно во взрослой культуре. В. В. Абраменкова определяет детскую субкультуру как смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах. Детская субкультура включает в себя народные игры (хороводы, подвижные игры, военно-спортив-



ные состязания), детский фольклор (считалки, дразнилки, сказки, страшилки, загадки), детский юмор (потешки, анекдоты, розыгрыши, поддевки), детскую магию и «колдовство», детское философствование, наделение прозвищами и др. (Абраменкова, 2000, с. 93).

С точки зрения В. В. Абраменковой, детская субкультура всегда была архаичной, содержание передавалось из поколения в поколение детей, менялись только формы, у современных детей не просто изменилась, а деформировалась. Это выражается в более страшной Картине мира, в предпочтении более жестких и агрессивных способов общения, в замене многих способов детского времяпровождения на бесцельный просмотр телевизионных передач и компьютерные игры, в изменении мотивов детского собирательства и коллекционирования.

Поэтому сегодня становится актуальной проблема сохранения детской субкультуры и изменения ее в сторону гармонизации всех ее компонентов и, в первую очередь, детского общения.

В настоящее время путь духовно-нравственного становления детей и подростков еще недостаточно прослежен. Поэтому важно остановиться на ключевых особенностях формирования данного аспекта развития.

Духовное благополучие является одним из слагающих психического здоровья ребенка. Человек стремится не только к развитию, но и к духовному становлению. Духовность субъекта можно понять только в контексте культуры и мироздания, так как духовная сфера жизни человека включает в себя бесконечное разнообразие его отношений с другими людьми, попытки осознания своего места и роли в мире (Знаков, 2005).

Духовно-нравственное становление человека не является изолированным процессом, а связано с социальным и общепсихическим развитием личности, обусловлено влиянием ряда факторов. В личности ребенка на каждом возрастном этапе в результате усвоения культурного, социального опыта возникают специфические нравственные образования (Божович, Коннокова, 1975, с. 80). Эти новообразования обогащают личность и составляют предпосылку ее дальнейшего нравственного развития.

Нравственные системы представлены в виде первичных «внутренних инстанций» в дошкольном возрасте. Их возникновение связано с новым типом взаимоотношений между ребенком и взрослым. Другой поворотный пункт нравственного формирования в детском возрасте связан с возникновением нравственных идеалов, воплощенных в духовном облике конкретного человека: сначала непроизвольно, без сознательного поиска (младшие подростки), затем подростки сами

активно ищут людей, образы которых служат опорой нравственного поведения.

Отечественный психолог А. В. Засимовский разработал периодизацию нравственного развития детей. Первый этап охватывает младенчество и раннее детство – этап приспособительно реактивного поведения. Процесс первоначальной социализации малыша. Поскольку в поведении младенца господствует непроизвольность, рассматриваемый этап характеризуется как время преднравственного развития. В этот период ребенок приобретает готовность к адекватному реагированию (вначале сенсорному, а затем обобщенно-вербальному) на простейшие внешние регулирующие воздействия. На втором этапе, который приходится на дошкольный и младший школьный возраст, формируется у детей первоначальная готовность добровольно, на основе элементарной осознанности смысла нравственных требований, подчинять им свое поведение, ставить «надо» выше «хочу». В младшем школьном возрасте, в период собственно нравственного развития детей, их моральная сфера претерпевает дальнейшие изменения. Игру как ведущий вид деятельности дошкольника сменяет теперь повседневное выполнение ребенком разнообразных школьных обязанностей, что создает благоприятнейшие условия для углубления его нравственного сознания и чувств, укрепления его нравственной воли. Доминирующая у дошкольника непроизвольная мотивация поведения уступает в новых условиях первенство мотивации произвольной, социально направленной. Усваивая то или иное моральное требование, младший учащийся все еще полагается на авторитет педагогов, родителей, более старших учеников. Третий этап нравственного развития личности охватывает подростковый и юношеский возраст и представлен автором как этап нравственной самостоятельности воспитанника, под которой понимается вполне сознаваемое и добровольное подчинение человеком своего поведения нравственным принципам (Засимовский, 1998).

Важно отметить, что нравственность человека складывается из нескольких компонентов. Во-первых, когнитивного – как понимание нравственных норм или правил поведения. Во-вторых, поведенческого, означающего то, как человек усвоил правила и использует их в своем поведении. В-третьих, эмоционального, означающего то, как человек относится к своим поступкам, какие чувства при этом испытывает.

Одним из значимых аспектов духовно-нравственного становления ребенка, формирования его моральных представлений связано с развитием эмоциональной сферы детей. В процессе воспитания наиболее сложным моментом становится выработать у ребенка определенное

отношение к моральной норме, желание следовать хорошему и противостоять плохому. Формирование чувств ребенка, их нормального развития имеет большое значение в воспитании у него эмоционально-положительного отношения к окружающим. Именно эмоциональная отзывчивость на радость и горе других людей составляет важнейшее звено духовно-нравственного развития человека. Это и должно стать одной из специальных задач воспитания. Важно также создание взрослыми жизнерадостной обстановки вокруг ребенка.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2000.
- Божович Л. И., Конникова Т. Е.* О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. 1975. № 1.
- Засимовский А. В.* Нравственное воспитание и учитель в современных условиях // Педагогика. 1998. № 7.
- Знаков В. В.* Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Изд. 3-е. СПб.: Речь, 2007.
- Холмгорова А. Б., Гаранян Н. Г.* Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. 1999. № 2.

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПРИРОДОЙ**

*Г. В. Шейнис (Москва)*

**П**роблема духовно-нравственного становления человека, его этического отношения к природе и формирования экологической культуры общества в целом актуальна в современных условиях. Возрождаются традиции рассмотрения природы как источника формирования личности человека во всех ее проявлениях, прогрессивного развития всего общества.

Только полноценный человек, а это значит, человек с верным отношением к миру, к природе, к жизни, может войти в полноценное отношение к другим людям, стать условием человеческого существования для другого человека. Необходимо, «чтобы человек и ощущал, и осознавал себя как... часть природы» (Рубинштейн, 1976, с. 344), во взаимодействии с которой человек «проявляется» и «формируется».

Утверждение самоценности природы, отношение к ней «ради нее самой» является условием самореализации человека в его универсальности, разносторонности способностей. В общении с природой личность облагораживается и относится к ней как к одной из самых высоких общественных и индивидуальных ценностей.

Отношение к природе является одним из критериев нравственной культуры личности, так как нравственные качества – долг, совесть, сопереживание, справедливость, любовь – проявляются здесь без надежды на оценку и благодарность.

Особую роль играет природа как опосредующее звено в нравственных отношениях между поколениями людей: по состоянию природы, делу ее охраны можно судить о нравственной атмосфере того или иного общества, развитии личностных качеств его членов. Человек относится к себе подобному часто так, как ему выгодно, а к природе всегда так, каков он в действительности.

Процесс нравственного развития осуществляется как процесс усвоения нравственных знаний и осмысления их; эмоционального принятия нравственных норм, развития моральной самооценки, нравственных качеств личности и превращения их во внутренний регулятор поведения. Для этого процесса в равной мере важны практика общения и деятельность.

Реальную возможность для целенаправленного формирования нравственных качеств и чувств человеческой личности представляет включение в деятельность в сфере «человек–природа», в процессе которой формируется убеждение в непрагматической, духовной ценности мира природы, экологически грамотное поведение, потребность действовать в соответствии с этическими нормами и эколого ориентированными ценностями (Гагарин, 2003).

Нравственные качества, свидетельствующие о нравственности (или безнравственности) той или иной личности, проявляются в ее отношении к другим людям, к обществу, к деятельности, к себе, в степени и характере ее общественной активности. Нравственные чувства отражают отношения людей и их поведение в эмоциональной форме, социальны по своей природе и имеют неопределимое значение в тех случаях, когда дают толчок разуму в правильном осознании тех или иных нравственных ситуаций.

Экологическая мораль неразрывна с общими нравственными установками. Гуманное отношение к природе становится условием развития личности и начинает ее характеризовать, не только регулирует отношение людей к ней, но и отношения между ними, так как в поступках, затрагивающих природу, всегда опосредованно скрыто отношение человека к людям, к судьбе родной земли.

Мера развитости отношений с природой является объективным критерием нравственного становления человека, условием формирования его личностного, сочувственно-действенного отношения к природе.

Тот факт, участвует или не участвует (и в какой степени) человек в природе ориентированной деятельности (Гагарин, 2003), служит показателем наличия или отсутствия у него намерения и потребности приносить благо природе и людям.

Наиболее интересными и действенными формами такой деятельности традиционно являются экологические праздники и акции, экскурсии и туризм, выставки и экспозиции, тренинги, конкурсы и игры, клубы и движения, лагеря и краеведение, музеи природного и культурного наследия.

Различные экологические праздники – Всемирный день охраны окружающей среды, День птиц, День реки, День русского леса – позволяют вести пропаганду экологических знаний, стимулируют экологическую активность и расширяют круг защитников природы.

Экологические игры – ролевые, соревновательные, имитационные – стимулируют высокий уровень мотивации, интереса и эмоциональной включенности участников. Содержанием ролевых экологических игр является имитация конкретных жизненных ситуаций, моделирование процесса деятельности и личностных особенностей реальных людей, призванных решать те или иные вопросы. Центральным моментом в игре по экологии и охране природы являются нравственная позиция личности, взаимоотношения людей, их гуманное, заботливое отношение к природе.

Назначение ролевой игры состоит в том, что она приближает участников и зрителей к естественным условиям окружающей действительности, создает такую обстановку, при которой необходимо максимально и оперативно использовать приобретенные ранее знания и умения, превратить их из предпосылки действия в сами действия, проявлять нравственные качества в оценке и решении экологических проблем.

Вопросы экологической викторины: «Почему?», «Каким образом?», «Чем объяснить?» – актуализируют поиск причинно-следственных отношений, экологических взаимосвязей, опираются на логическое мышление, а не только на эрудицию.

Эколого-психологический тренинг направлен на коррекцию экологического сознания и целей взаимодействия личности с природными объектами, овладение навыками такого взаимодействия, расширение индивидуального экологического пространства – зоны персональной ответственности за природу. Упражнения эколого-психологического тренинга могут служить расширению перцептивного опыта и стратегий взаимодействия с объектами природы, развитию

эмпатии и воображения, идентификации с животными и растениями, формированию экологичности мировоззрения, усвоению технологий взаимодействия с природой, усилению доминантности отношения к природе и всех компонентов личностного отношения к природе.

Одна из распространенных форм воспитания у детей нравственного отношения к природе и весьма эффективной является юннатское движение. Станции юных натуралистов или Экологические центры существуют во всех российских городах, а юннатские кружки есть почти в каждой школе.

Любовь к родной природе и ответственность за ее сохранение невозможны без непосредственного общения с миром природы. В этом плане преимущества имеет организация природоохранной деятельности, личного участия в разнообразных практических делах по защите и улучшению природы, а также в пропаганде знаний об ее охране. Только такое сочетание познания и практической деятельности формирует ответственное отношение к природной среде и соответствующие умения обращения с ней.

Лучший воспитатель экологической культуры личности – это сам мир природы, взаимодействие с которым подключает, актуализирует процессы эмпатии, идентификации, формирует систему экологических установок.

«Зеленые» и «голубые» патрули, экологические экскурсии и учебные тропы природы, летние экологические лагеря и экологические движения, экологические клубы и школьные лесничества – интенсивные комплексные формы экологического просвещения и воспитания – направлены на формирование экологичной личности, дают возможность взрослым передавать свои знания, опыт и убежденность детям.

Учебная экологическая тропа – специально оборудованный на местности экскурсионный маршрут. Экологическое просвещение, образование и воспитание на тропах основываются на непринужденном усвоении информации, ценностных ориентаций и идеалов, норм поведения в природном окружении, при умелом сочетании не просто отдыха и познания во время движения по маршруту тропы, но и личной деятельности.

В максимально активном соприкосновении с миром природы проходит летний экологический лагерь. Это и лекционно-семинарские занятия под руководством специалистов, и практические занятия, и прогулки, экскурсии, походы в мир естественной природы, и экологические праздники, и экологические игры, тренинги, и возможность активного участия в природоохранной деятельности. В летнем лагере складываются благоприятные условия для работы детских экологических движений.

Всестороннее познание своего родного края: учет, изучение, охрана и развитие его природных, экономических и духовных богатств – краеведение – путь к экологически грамотному поведению и любви к природе, формированию экологической культуры.

Культурный человек, независимо от профессии, знает историю своего города и региона, национальные традиции своего народа, может рассказать о местных архитектурных и этнографических памятниках. Осведомленность о местных экологических проблемах и посильное участие в их разрешении способствует формированию экологической ответственности, чувства родства с природой, стремления жить в ней, а не изредка заглядывать, чувства долга перед близкими и будущими поколениями за сохранение природы, умения принимать экологически целесообразные решения и осуществлять их.

Школьные лесничества (трудовые объединения подростков и старшеклассников) организуются с целью формирования бережного отношения к природе, расширения и углубления знаний в области ботаники, зоологии и других естественных наук, формирования интереса к профессиям лесохозяйственного профиля. Задача школьных лесничеств – оказание помощи лесному хозяйству в проведении мероприятий по охране лесов.

Отряды «зеленых патрулей» возникли как детская общественная инспекция по охране зеленых насаждений. Отряды «голубых патрулей» ведут работу по охране рыб.

Экологические движения – массовая добровольная деятельность школьников и взрослых. Члены экологических движений активно участвуют в природоохранных мероприятиях, организуют различные акции, пропагандируют экологические знания, разрабатывают предложения по сохранению и восстановлению природной среды.

Значительная роль в формировании экологического сознания личности принадлежит деятельности различных учреждений культуры, среди них музеи природы и соответствующие отделы краеведческих музеев, ботанические сады, национальные парки и заповедники, «Дома природы», в которых созданы экологические экспозиции. Экологические экспозиции – это специфическая форма демонстрации объектов и материалов на экологическую тему, представленных по определенной системе, служащая целям экологического просвещения.

Современный естественнонаучный музей является средством активной пропаганды экологических и природоохранных знаний. Как правило, при музеях создаются кружки зоологов, ботаников, геологов и т. д. Для педагогов издаются различные методические материалы к экскурсиям, содержащие научно-справочные материалы.

В крупных городах эколого-просветительская работа ведется в домах природы, где проходят тематические выставки, демонстрируются работы художников и фотографов-анималистов, коллекции филателистов «Флора и фауна», проводятся сезонные выставки, организуются встречи с учеными, писателями, путешественниками, натуралистами-любителями, действуют кинолектории, библиотеки.

Традиционно огромной популярностью пользуются ботанические сады, которые также ведут большую эколого-просветительскую работу. Практически во всех этих учреждениях работают методические отделы, которые занимаются разработкой и проведением ознакомительных экскурсий, кружковой и пропагандистской работой.

Проблемы экологического просвещения успешно решаются в деятельности заповедников и национальных парков. Эколого-просветительская деятельность – одно из главных направлений работы особо охраняемых природных территорий (ООПТ). Эта деятельность ориентирована на обеспечение широкой поддержки идей заповедного дела всеми слоями населения, на содействие решению региональных экологических проблем, участие в формировании экологического сознания и развитие экологической культуры населения.

Экологическая экскурсия – экскурсия в мир природы – представляет собой групповое посещение природных комплексов или учреждений культуры. Главная цель экологической экскурсии заключается в том, чтобы показать детям и взрослым и научить их видеть жизнь природы, ввести их в понимание биологических процессов, дать представление о жизни окружающей природы как ряде тесно связанных явлений. Знакомство с экологическими проблемами во время тематических экскурсий, организация которых связывается с выполнением определенных познавательных-исследовательских заданий, происходит наряду с решением общих задач экологического воспитания: привития навыков экологически грамотного индивидуального поведения в природе, умений проводить наблюдения и исследования, формирования потребности общения с природой. Экскурсии позволяют раскрыть эстетический и познавательный потенциал мира природы, осваивать природоохранные технологии и, главное, стратегию индивидуального поведения, конкретизировать проблемы окружающей среды, сосредоточить внимание на выявлении их причин через поисковую работу (включающую постановку проблемы исследования, проведение наблюдения, сбор данных о перспективах решения проблемы, составление плана действий и его осуществление).

Хорошие условия для экологического просвещения складываются в различных экологических клубах, которые организуют как постоянно действующие, так и периодические выставки, проводят различные конкурсы, активно сотрудничают со средствами массо-



вой информации. Экологические клубы осуществляют культурную деятельность: организуют вечера отдыха, концерты, литературные чтения с экологической направленностью, устраивают выставки детского художественного творчества, проводят пропагандистскую деятельность, праздники, туристско-краеведческие походы и экспедиции, конференции и конкурсы. Практическая деятельность участников клуба имеет эколого-просветительскую, природоохранную направленность и по своему характеру различна.

Анализ показывает, что различные формы и методы эколого-просветительской, природоохранной деятельности детей и взрослых играют большую роль в развитии их сочувственно-действенного отношения к природе, экологической культуры и нравственных качеств – взаимопомощи, справедливости, сопереживания, экологической ответственности.

Одним из наиболее ярких признаков нравственно развитой личности является присущая ей действенная нравственная позиция по отношению к природе. Объективным же критерием сформированности нравственных качеств личности служит, прежде всего, реальная величина охотного участия в природоохранной, эколого-просветительской деятельности.

Развитие отношений с природой выступает одним из условий становления личности. Представления о природе являются необходимым структурным элементом целостного образа мира человека. Следует вовлекать в деятельность среди природы широкие слои населения, включать идеи охраны природы в задачи молодежных организаций и движений, других общественных организаций, которые должны вносить конкретный вклад в дело сохранения и повышения ценности мира природы.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Гагарин А. В. Природоориентированная деятельность учащихся как ведущее условие формирования экологического сознания. М., 2003.  
Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК КРИТЕРИЙ ДУХОВНОЙ ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕКА**

*Л. В. Яссман, О. Ю. Яссман (Хабаровск)*

**П**роблема духовно-нравственного воспитания человека сегодня с новой силой стоит перед обществом и требует принципиально нового методологического подхода. Другая актуальная задача – со-

хранение психического и психологического здоровья человека. Таким образом, в одном ряду оказываются дефиниции «духовность», «нравственность», «душевность», «психологическое здоровье», «психическое здоровье». Однако толкование этих дефиниций неравнозначно.

Что мы понимаем под категорией психологическое здоровье, насколько необходимо вводить еще одно понятие и не подменяет ли оно собой уже имеющееся в психологии понятие психическое здоровье? Новый термин «психологическое здоровье» ввели в научный психологический лексикон И. В. Дубровина (Дубровина, 2000) и ее сотрудники. Если термин «психическое здоровье» имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и раскрывает собственно психологический аспект проблем психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов. Однако данная дефиниция все еще не имеет своего однозначного содержания. К. Обуховский (Обуховский, 1998) фактором развития психологически здоровой личности считает ее постоянную активную устремленность в будущее, эмоциональность, направленную на решение отдаленной, общественно значимой задачи, творческое преодоление затруднений при обучении.

Мы рассматриваем психологическое здоровье как устойчивую тенденцию личности к духовному развитию, развитию по пути духовной эволюции. Психическое здоровье – это составной элемент здоровья, включающий в себя совокупность психических характеристик, обеспечивающих динамическое равновесие человека с окружающей природой и социальной средой, которое позволяет ему полноценно выполнять социальные функции. Следовательно, психически здоровый человек адаптирован к социуму и может успешно функционировать в нем.

Русская литература всегда размышляла над природой человеческого поведения, стремясь дать ответ на вопросы: зачем человек живет и что есть человек? По-своему отвечали на этот вопрос советские писатели. Несколько поколений атеистически мыслящих советских людей воспитывались на книгах М. Горького, который в пьесе «На дне» дает нам три типа человеческого бытия.

*Первый тип воплощает Барон, который говорит о себе: «Знаешь... с той поры, как я помню себя... у меня в башке стоит какой-то туман. Никогда и ничего не понимал я. Мне... как-то неловко... мне кажется, что я всю жизнь только переодевался... а зачем? Не понимаю! Учился – носил мундир дворянского института... а чему учился? Не помню... Женился – одел фрак, потом – халат... а жену взял скверную и – зачем?*

Не понимаю... Прожил все, что было, – носил какой-то серый пиджак и рыжие брюки... а как разорился? Не заметил... Служил в казенной палате... мундир, фуражка с кокардой... растратил казенные деньги, – надели на меня арестантский халат... потом – одел вот это... И всё... как во сне... а? Это... смешно?»

Второй тип – Сатин. Его кредо: «Человек – свободен... он за все платит сам: за веру, за неверие, за любовь, за ум – человек за все платит сам, и потому он – свободен!.. Всё – в человеке, всё для человека! Существует только человек, все же остальное – дело его рук и его мозга! Чело-век! Это звучит... гордо! Че-ло-век! Надо уважать человека! Не жалеть... не унижать его жалостью... уважать надо!... Хорошо это... чувствовать себя человеком!.. Я – арестант, убийца, шулер... ну, да! Когда я иду по улице, люди смотрят на меня как на жулика... и сторонятся и оглядываются... и часто говорят мне —«Мерзавец! Шарлатан! Работай!» Работать? Для чего? Чтобы быть сытым? (Хочет.) Я всегда презирал людей, которые слишком заботятся о том, чтобы быть сытыми... Не в этом дело, Барон! Не в этом дело! Человек – выше! Человек – выше сытости!..»

О третьем типе размышляет Лука: «Есть – люди, а есть – иные – и человеки... Где тут загадка? Я говорю – есть земля неудобная для посева... и есть урожайная земля... что ни посеешь на ней – родит... Так-то вот... (Сатин) Однажды я спросил его: «Дед! зачем живут люди?»... (Стараясь говорить голосом Луки и подражая его манерам.) «А – для лучшего люди-то живут, милачок! Вот, скажем, живут столяры и всё – хлам-народ... И вот от них рождается столяр... такой столяр, какого подобного и не видала земля, – всех превысил, и нет ему во столярах равного. Всему он столярному делу свой облик дает... и сразу дело на двадцать лет вперед двигает... Так же и все другие... слесаря, там... сапожники и прочие рабочие люди... и все крестьяне... и даже господа – для лучшего живут! Всяк думает, что для себя проживает, а выходит, что для лучшего! По сто лет... а может, и больше – для лучшего человека живут!»»

Может ли Сатин быть носителем психологически здорового человека? Кто он? Арестант, убийца, шулер... Его философия – правда человека, оказавшегося в результате «на дне» человеческого общества. А правда Луки дает человеку перспективу эволюции человечества ради «лучшего человека».

Предназначенный природой человеку путь эволюции – это путь духовного-нравственного развития. Пьер Тейяр де Шарден по этому поводу писал: «Эволюция, признали и допустили мы, – это восхождение к сознанию. Это не оспаривается даже самыми яркими материалистами или, по крайней мере, последовательными агностиками,

гуманистами. Значит, эволюция должна достигать кульминации впереди в каком-то высшем сознании» (Тейяр де Шарден, 1965). По его представлению, человек становится самим собой лишь на ступени рефлексии: «Вершина нас самих, венец нашей оригинальности – не наша индивидуальность, а наша личность, а эту последнюю мы сможем найти в соответствии с эволюционной структурой мира, лишь объединяясь между собой... По образцу Омеги... элемент обретает личность лишь универсализируясь... если мы хотим эффективно содействовать происходящему в нас прогрессу эволюции, мы должны развить «межцентровые» по своей природе силы. И тем самым мы пришли к проблеме любви» (Шарден, 1965, с. 208.).

Только движение человека по пути духовного развития может быть расценено как психологическое здоровье. С. С. Аверинцев вводит в обиход непривычное для философии понятие «совесть», как голос, как «клик» из глубин человеческих, голос, не связанный с социумом, но умом услышанный и осознанный, совесть как проявление естественного нравственного закона. Человек, услышав этот голос, может послушаться его, но может его и отвергнуть. Человек не подчинен голосу совести безусловно, он свободен в выборе, и эта свобода нравственного выбора есть основа личностного бытия человека, его достоинство и привилегия. «Совесть, – пишет архимандрит Платон (Игумнов), – является естественным духовным даром человеческой тварной природы. Она выступает как врожденная способность видеть, оценивать и переживать события личной жизни в свете нравственных понятий и норм. Совесть – это выражение всего нравственно-психологического функционирования личности, а не какая-то изолированная ее способность» (Аверинцев, 1988, с. 368). Свобода открывает человеку различные возможности. Он может стремиться к святости и богопочитанию, а может пасть в бездну греха. Смерть и жизнь – вот две дороги, открытые человеку. Нравственность – путеводитель по дороге жизни. «Верными и неизменными ориентирами в выборе пути, – по словам архимандрита Платона, – являются нравственный закон, нравственное чувство и нравственное сознание» (там же, с. 325). Архимандрит Платон разъясняет подробно суть этих ориентиров. Реальность естественного нравственного закона, обретаемого во всех людях, признается богословием Православной Церкви. Благодаря естественному нравственному закону признаются фундаментальными правила нравственной жизни человека и общества. Православие признает, что этот закон дан Богом и является достоянием всех людей, он ориентирует каждого человека в выборе добра. «Однако как бы мы высоко не ставили естественный нравственный закон, – пишет архимандрит Платон, – мы должны признать, что он указывает на самый элементар-

ный и обязательный для всех людей уровень нравственности. С точки зрения евангельской этики, мы не можем назвать человека нравственно совершенным, основываясь лишь на том, что он – не убийца, не прелюбодей и не вор... Нравственные нормы и принципы, какими располагает Церковь, никогда не рассматривались в качестве средств научить человека приспособиться к внешним формам поведения. Святые отцы всегда видели в них цель руководства к нравственному совершенству, спасению и обожению» (там же, с. 326). Нравственный закон не может быть выполнен в отсутствии нравственного сознания.

П. В. Симонов (Симонов, 1989) предлагает различать понятия «душевный» и «духовный». Духовность он понимает как стремление к истине, а душевность – как стремление к добру. Таким образом, в основе определения П. В. Симонова положена идея «целеустремленности», которая является одной из характеристик развитой личности. При этом следует подчеркнуть, что стремление к «истине», с точки зрения христианства, является запредельной целью, т. е. лежащей за пределами человеческого бытия. А вот стремление к добру есть стремление к нравственным отношениям с собой, другими людьми, и миром, в котором человек живет. Таким образом, получается, что с точки зрения целостности человека безнравственный человек не может стремиться к истине. Разводя эти понятия, П. М. Ершов связывает духовность со стремлением к высокой цели, а душевность со средствами достижения цели (Ершов, 1990).

За последнее десятилетие в отечественной психологии в работах Б. С Братуся, Ф. Е. Василюка, В. П. Зинченко, В. В. Знакова, Е. И. Исаева, Н. В. Марьясовой, Б. В. Ничипорова, В. И. Слободчикова, Л. В. Яссман и других предпринимается попытка заложить основы духовной психологии как особой формы рационального знания о становлении субъективного духа человека в пределах его индивидуальной жизни. Л. В. Яссман и Н. В. Марьясова (Яссман, Марьясова, 2004) рассматривают духовность личности как устойчивую систему ценностей. Духовность проявляется определенным мироотношением, которое лежит в основе формирования индивидуального образа мира, является базовым компонентом целостной самоактуализирующейся личности, но не перекрывается им, а имеет свое содержание.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев связывают духовность и нравственность. «Говоря о духовности, – пишут исследователи, – мы имеем в виду, прежде всего, его нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следование идеалам истины, добра и красоты... Духовная жизнь человека всегда обращена к другому, к обществу, к роду человеческому. Человек духовен в той мере, в какой он действует

согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними. Нравственность есть одно из измерений духовности человека» (Слободчиков, Исаев, 1995, с. 334–335).

Анализируя работы А. А. Ухтомского, В. П. Зинченко пишет, что духовность есть устремление, неутоленность, беспокойство, напряженность, энергия, направленные на поиск истины, духовность – это практическая деятельность, направленная, прежде всего, на переделку самого себя, на создание духовного мира и собственного духовного организма (Зинченко, 2000, с. 79–97.). Понять суть духовности означает ответить на вопрос, что определяет поведение людей. Истинная духовность – это понимание собственной ответственности за поступок. Самым сложным для человека является необходимость свободы выбора между разными ценностями, жизненными концепциями. Поиск истинного пути – это внутренний труд, направленный на познание истины, в конечном итоге, на познание и принятие целостности мироустройства (Бог, сущее, мировой разум...). Духовность – это всегда выбор в пользу свободы выбора на основе высших духовных ценностей в пользу значимости человеческой жизни над «любимыми государственными идеалами». Ложная духовность всегда предполагает подчинение, давление внешней силы (человека, идеи) и подавление свободной воли самого человека.

На основе анализа работ Н. Лосского, В. Штерна, А. Маслоу, В. Франкла, Эм. Мунье, М. Бахтина А. Мелик-Пашаев делает вывод о том, что фактически все эти ученые признают существование источника развития, суверенного и «внезаходимого» (выражение М. Бахтина) по отношению к наличной действительности. Принятие этой точки зрения приводит к признанию, что возможный результат развития в какой-то форме, в каком-то плане действительности уже существует. «Тогда процесс развития, – пишет Мелик-Пашаев, – в соответствии с этимологическим значением слова, выступает как развертывание, высвобождение чего-то, существующего в «спеленутом», как бы сжатом до невидимости состоянии. Этим определяется в основном телеологический характер развития, когда его первопричина и есть его цель. Одним из психологических следствий такого понимания становится исходное единство того, что принято различать как мотивационную сферу психики – и «собственно способности», т. е. того, чего человек хочет, и того, что он может совершить. А ведущая потребность человека будет заключаться в том, чтобы актуально, в плане наличной действительности, стать именно тем, кем он, и только он, является в потенциальной глубине своего существа» (Мелик-Пашаев, 2000, с. 24).

Типологический подход к анализу образа мира мы находим у многих психологов (Б. С. Братуся, Е. Г. Власенковой, Я. В. Голубовой, Н. Ю. Губановой, А. Г. Ивашкина, Л. В. Кравченко, Н. В. Марьясовой и др.). С целью проверки предположения о том, что в зависимости от представления личности о мире и себя в мире можно выделить типы личности: пограничный, социальный и психологически здоровый, духовный, было проведено исследование ценностно-смысловой сферы людей (в исследовании приняли участие 300 человек в возрасте от 20 до 60 человек, с разным уровнем образования, мужчины и женщины).

Для решения этой задачи все полученные данные в ходе проведенной диагностики (тест «Смысложизненных ориентаций» Д. Крамбо, Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева, метод предельных смыслов Д. А. Леонтьева, методика «Ценностных ориентаций» М. Рокича в адаптации Д. А. Леонтьева, методика исследования глубины понимания человеком предмета деятельности (ГППД) В. П. Яссман) были переведены в математические показатели. Кластерный анализ данных, проведенный с помощью прикладной программы SPSS 13.0, позволил выделить 3 группы с разным типом личности в соответствии с доминирующими ценностно-смысловыми установками.

Большинство событий отражается в образе мира личности на первом (поверхностном) уровне. Именно на нем происходит фиксация события и первичная обработка эмоциональных впечатлений, полученных в ходе него. На данном уровне происходит отражение событий, которые не требуют достаточно серьезной переработки в сознании, несущие в себе предсказуемые эмоции. Респонденты 2-й и 3-й группы имеют большее количество событий, зафиксированных на данном уровне по сравнению с испытуемыми 1-й группы ( $\varphi_{\text{эмп.}}^* = 2,9$  ( $p \leq 0,05$ ) и  $2,7$  ( $p \leq 0,05$ ) соответственно).

Существенные различия были выявлены также на втором (семантическом, интеллектуальном) уровне ( $\varphi_{\text{эмп.}}^* = 2,2$  ( $p \leq 0,05$ ) и  $2,1$  ( $p \leq 0,05$ ) соответственно) между испытуемыми 1-й группы и представителями двух других групп. На данном уровне происходит формирование отношения к происходящему, когнитивная оценка последствий и перспектив развития жизненных событий и фиксация событий, которые требуют более детального анализа, подключения работы интеллекта к осмыслению его содержания.

На третьем уровне (глубинный, уровень личностных смыслов) происходит отражение событий, требующих включения в процесс осмысления глубинных слоев сознания. Анализ событий на данном уровне происходит через наделение происходящего личностным смыслом, что предполагает достаточно высокий уровень развития личности. У респондентов 1-й группы отражение и обработка событий

на данном уровне происходит чаще, чем у испытуемых двух других групп ( $\varphi_{эмп.}^* = 2,1$  ( $p \leq 0,05$ ) и  $1,9$  ( $p \leq 0,05$ ), соответственно).

Таким образом, испытуемые 1-й группы анализируют происходящие события, актуализируя все три уровня образа мира в отличие от респондентов двух других групп, у которых актуальным является только поверхностный уровень. Данный факт подтверждает ранее сделанное предположение о соответствии актуального уровня образа мира степени осмысления жизненных событий и уровню духовно-нравственной устремленности личности, который также соответствует выводам, сделанным в результате анализа «Метода предельных смыслов», о высокой степени осмысления мира у испытуемых 1-й группы.

Ключевое различие между респондентами выделившихся групп заключается в ценностно-смысловой позиции в отношении мира и себя в мире: от творческой, созидающей у 1-й группы до потребительской в крайнем своем проявлении у 3-й группы. Анализ результатов, полученных с помощью как психологических методик, так и математической обработки, позволил выделить и описать три типа внутреннего мира личности, которые отличаются по своей социальной направленности.

Первый тип – на уровне внутреннего мира личности преобладает ориентация на бытийные ценности, характерны негативное восприятие и оценка действительности, эгоцентрические установки. Второй тип – устойчиво социально адаптированные, психически здоровые люди. Преобладают ориентиры на ценности социальные: развитие, социальный успех, карьеру, благополучие; оценка действительности неустойчиво позитивная, социальная установка. Третий тип – выражена ориентация на духовные, экзистенциальные ценности, устойчивая позитивная оценка и восприятие мира; личностная зрелость свидетельствует о психологическом здоровье.

Нами предложен эволюционный подход к выделению типов людей. Психологическое здоровье выступает как показатель позитивной эволюционной направленности на духовное развитие человека. Психическое здоровье в этом аспекте рассматривается как стадия развития человека с доминирующей направленностью на социальную адаптацию. Самая эволюционно низкая стадия развития («человек приспособляющийся») – пограничное состояние между психическим здоровьем и психическими отклонениями. Не случайно в третью группу вошли респонденты с низким социальным статусом, безработные, имеющие судимость и т. п.

Таким образом, психологическое здоровье – это высший уровень, особое качественное состояние человека, определяющее степень его эволюционного развития.



## ЛИТЕРАТУРА

- Аверинцев С. С.* О вере и нравственности по учению Православной Церкви. М., 1991. Этическая мысль: Научно-публицистические чтения. М., 1988.
- Дубровина И. В.* Психическое здоровье детей и подростков. М.: Академия, 2000.
- Ершов П. М.* Потребности человека. М.: Мысль, 1990.
- Зинченко В. П.* Алексей Алексеевич Ухтомский и психология (к 125-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 79–97.
- Мелик-Пашаев А. А.* Мир художника. М., 2000.
- Обуховский К.* Психология влечений человека // Психология. Киев: Здоровье. 1998.
- О вере и нравственности по учению Православной Церкви. М., 1991.
- Симонов П. В., Ершов П. М., Вяземский Ю. П.* Происхождение духовности. М., 1989.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995. С. 334–335.
- Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. М.: Прогресс, 1965. С. 204.
- Яссман Л. В., Марьясова Н. В.* Духовность личности. Спецкурс // Учебное пособие по психологии. Хабаровск, 2004.

# Часть 2

## ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

### ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

*Л. Р. Ахмадова (Москва)*

**Ц**елью данной работы явилось изучение индивидуально-психологических особенностей подростков со склонностью к девиантному поведению с учетом вариантов индивидуальных профилей латеральности (Москвин, 2002). В исследовании приняли участие подростки 14–15 лет, мальчики, учащиеся 9-х классов ( $n = 46$ ), состоящие на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. В контрольную группу вошло 56 подростков, характеризующихся нормальным поведением. Общий объем выборки составил 112 человек.

*Методика.* Латеральные особенности испытуемых определялись с помощью «Карты латеральных признаков», включающей в себя критерии парциального доминирования, по А. Р. Лурия (1969). В экспериментальной выборке 26 испытуемых было с правыми показателями пробы «перекрест рук» (ПППР) и 20 – с левыми. Правые и левые ПППР рассматривались как индикаторы контрлатерального доминирования лобных отделов мозга (Москвин, 2002), отвечающих за регулятивные процессы (Лурия, 1969). Предполагалось, что у испытуемых с разными (правыми или левыми) показателями пробы «перекрест рук» можно будет проследить и индивидуальные особенности девиантного поведения. Индивидуально-психологические характеристики изучались с помощью методики УНП («Уровень невротизации и психопатизации») и подросткового варианта методики Р. Кеттела (HSPQ). Статобработка проводилась с использованием критерия U-критерия Вилкоксона–Манна–Уитни.

*Результаты.* Полученные данные показали, что по шкале «невротизация» методики УНП в целом не было обнаружено статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами. Зато значения по шкале «психопатизация» были выше

в экспериментальной группе – 8,1 балла (в контрольной – 2,0 балла,  $p < 0,05$ ), что свидетельствует о том, что подросткам с отклоняющимся поведением присуща тенденция к выходу за рамки общепринятых норм и правил. По шкалам опросника Р. Кеттелла были получены следующие результаты. Значения по фактору А («сердечность–отчужденность») были выше в контрольной группе – 11,5 балла, а в экспериментальной группе – 9,4 балла ( $p < 0,001$ ), что свидетельствует о более высоком уровне общительности в группе подростков без склонности к отклоняющемуся поведению. По фактору Е («напористость–покорность») более высокие значения отмечены в контрольной группе – 11,8 балла, в экспериментальной группе – 10,8 балла ( $p < 0,03$ ), что свидетельствует о более высоком уровне независимого и самоуверенного поведения в группе подростков со склонностью к отклоняющемуся поведению. По фактору F («беспечность–озабоченность») более высокие значения отмечены в контрольной группе – 13,9 балла, в экспериментальной – 12,7 балла ( $p < 0,023$ ), что свидетельствует о большей жизнерадостности подростков без склонности к отклоняющемуся поведению. По фактору I («мягкосердечие–жесткость») более высокие значения были в экспериментальной группе – 10,0 баллов, в контрольной – 8,6 балла ( $p < 0,02$ ), что позволяет предположить у последней группы более высокий уровень чувствительности. Значения по фактору О («тревожность–самоуверенность») выше в контрольной группе – 11,0 баллов, в экспериментальной – 8,1 балла ( $p < 0,001$ ), что свидетельствует о большей тревожности и напряженности подростков со склонностью к отклоняющемуся поведению.

По факторам опросника Р. Кеттелла в группе подростков с отклоняющимся поведением с учетом признаков парциального доминирования были получены следующие данные. Значения по фактору С были выше в подгруппе с левыми ПППР – 11,5 балла, в подгруппе с правыми ПППР – 9,2 балла ( $p < 0,025$ ), что свидетельствует о том, что подгруппа девиантных подростков с левыми ПППР более неустойчива и невыдержанна. Значения по фактору Н («смелость–робость») были выше в подгруппе подростков с левыми ПППР – 12,4 балла, в подгруппе с правыми ПППР – 11,2 балла ( $p < 0,05$ ).

## **Выводы**

Результаты исследования показали наличие различий по целому ряду психологических характеристик между девиантными подростками и учащимися обычной средней школы.

Особенности латеральных профилей девиантных испытуемых (особенности парциального доминирования) оказывают влияние на характеристики, связанные с проявлениями девиантного поведения (в плане усиления или ослабления этих характеристик).

Полученные данные могут быть использованы в целях дифференциальной диагностики, а также в целях прогноза расстройств поведения у подростков с разными латеральными особенностями.

## ЛИТЕРАТУРА

- Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга (2-е изд.). М.: Изд-во МГУ, 1969.
- Москвин В. А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ, 2002.

### **ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, ПСИХИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ**

*Д. С. Бурдаков (Курск)*

**И**сследование функциональных состояний занимает особое место среди многообразия форм и видов состояний человека, изучаемых современной психологией (психических, психофизиологических, эмоциональных, состояний сознания, пограничных состояний психики и пр.). При анализе функциональных состояний как системного образования на первый план выдвигаются такие аспекты его рассмотрения, как функциональная направленность, структурная организация и интеграция многомерных данных в рамках целостного синдрома (Леонова, 2007). С точки зрения В. А. Бодрова, одной из основных задач психологической науки является «исследование закономерностей и феноменологии процессов развития субъекта труда, динамики его психических и социальных функций, их трансформации...» (Бодров, 2007, с. 26). По Е. А. Климову, «в общем виде под субъектом труда можно понимать системную разноуровневую организацию психики, включающую ряд свойств человека как индивида и как личности, соответствующих социальной ситуации развития, предмету, целям, средствам и условиям деятельности (трудовой)» (Климов, 1988, с. 107). Одним из направлений в представлении о развитии субъекта труда как процессе, имеющем разные сосуществующие, но не совпадающие во времени направления, по автору, является «формирование системы устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности...» (Климов, 1988, с. 102). Одним из таких качеств является саморегуляция функциональных состояний (в контексте данной статьи – психической напряженности) и психики в целом.

Проблема саморегуляции рассматривается в различных теоретических и прикладных аспектах. В настоящее время существуют и развиваются различные концепции регуляции психической деятельности. Ниже представлены основные их положения (выделение объекта саморегуляции условно, так как, по Л. Г. Дикой (Дикая, 2002), предмет саморегуляции включает в себя и объект, и субъект саморегуляции).

- 1 Уровневая схема регуляции жизнедеятельности (Габдреева, 1981). *Объект саморегуляции*: многоуровневая система жизнедеятельности. *Методологическая основа*: структурно-уровневый подход. *Модель*: внешний блок – открытая часть функциональной системы, обеспечивающая выбор оптимальных межличностных отношений, поведения, деятельности и психического состояния; внутренний блок определяет процессы, направленные на сохранение гомеостаза в относительно закрытой части системы, отвечающей за приспособительную деятельность организма. Уровни системы: социально-психологический, личностный, уровень психических процессов, уровень психических состояний, уровень регуляции функциональных состояний. Уровни взаимосвязаны, изменение на любом из них неизбежно ведет к изменению всей системы в целом. Осуществляя целенаправленную регуляцию (управление) процессов, происходящих на уровне психических состояний, можно оптимизировать состояние всей системы. Психические состояния приобретают функцию регулятора отношений, поведения, деятельности и даже функционального состояния организма.
- 2 Осознанная саморегуляция (Конопкин, 1995). *Объект саморегуляции*: психическая деятельность. *Методологическая основа*: системно-функциональный подход. *Модель*: звенья саморегуляции: принятая субъектом цель деятельности, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, система субъективных критериев достижения цели-контроля и оценка реальных результатов, решение о коррекции системы саморегулирования. Процесс осознанной саморегуляции отражен как целостная, замкнутая по структуре, информационно открытая система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев, основанием для выделения которых являются присущие им регуляторные функции, системное «сотрудничество» которых реализует целостный процесс регуляции, обеспечивающий достижение принятой субъектом цели.
- 3 Обобщенная модель регуляции психической деятельности (Голиков, Костин, 1999). *Объект саморегуляции*: психическая дея-

тельность. *Методологическая основа*: системный подход. *Модель*: психическая регуляция включает в себя три самостоятельные системы: текущей, ситуативной и долгосрочной регуляции. В системе текущей регуляции это уровни активационно-энергетической стабилизации, непосредственного взаимодействия и опосредованной координации; в системе ситуативной регуляции – уровни ситуативного реагирования, эмоционального овладения и чувственной устремленности; в системе долгосрочной регуляции – уровни программно-целевой организации, личностно-нормативных изменений и мировоззренческих коррекций.

- 4 Концепция индивидуального стиля саморегуляции (Моросанова, 2006). *Объект саморегуляции*: психическая деятельность. *Методологическая основа*: субъектный подход. *Модель*: функциональные звенья системы осознанного саморегулирования: цели деятельности, модели значимых условий, программы исполнительских действий, критериев успешности, оценки и коррекции результатов. Автор выделяет две формы индивидуального стиля: индивидуальный стиль реализации «действия», т. е. разных видов активности, и индивидуальный стиль функционирования «сознания», т. е. саморегуляция этой активности. Индивидуальный стиль активности и индивидуальный стиль саморегуляции активности рассматривается как два соответствующих индивидуальных способа существования человека.
- 5 Личностная саморегуляция (Миславский, 1988). *Объект саморегуляции*: психическая деятельность. *Методологическая основа*: системно-функциональный подход. *Модель*: в состав структурно-функциональных компонентов системы саморегуляции личности входят следующие составляющие: ценности и цели, идеалы и образ «Я», а также уровень притязаний и самооценивание (самооценка).
- 6 Концептуальная модель регуляторного опыта человека (Осницкий, 1992). *Объект саморегуляции*: психическая деятельность. *Методологическая основа*: структурно-уровневый подход. *Модель*: осмысленное (отрефлексированное) знание о возможностях самоуправления становится опорой для человека в разработке собственных стратегий жизнедеятельности и решения текущих задач. Основными компонентами опыта, входящими в систему саморегуляции, являются опыт рефлексии и ценностно-мотивационный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества.
- 7 Системно-деятельностная концепция психической саморегуляции функциональных состояний (Дикая, 1999). *Объект саморе-*

гуляции: функциональные состояния. *Методологическая основа*: системно-функциональный подход. *Модель*: автор выделяет следующие уровни саморегуляции состояния или активности (в скобки заключен ведущий компонент структуры): произвольный и неосознаваемый (активационный), произвольный и неосознаваемый (активационно-эмоциональный), произвольный и осознаваемый (когнитивно-эмоциональный), осознаваемый и целенаправленный (когнитивно-коммуникативный).

- 8 Концепция функциональных структур регуляции психических состояний (Прохоров, 2005). *Объект саморегуляции*: психические состояния. *Методологическая основа*: системно-функциональный подход. *Модель*: основными составляющими функциональной структуры регуляции психических состояний является рефлексия переживаемого состояния и представление желаемого состояния (осознанный образ), актуализация соответствующей мотивации и личного смысла, а также использование психорегулирующих средств. В состав функциональной структуры включаются психические процессы и психологические свойства. Этот уровень – базовый в функциональной структуре регуляции состояний. Другой уровень связан со спецификой функциональных комплексов (блоков), состоящих из состояний, образующихся в диапазоне текущего времени и в условиях повторяющихся ситуаций жизнедеятельности, а также с более сложной организацией механизмов регуляции. Более высокий уровень – целостная функциональная структура регуляции, включающая в себя предыдущие уровни.

Настоящее исследование проводится в рамках концепции индивидуального стиля произвольной активности человека (Моросанова, 2006). Данная концепция основывается на представлениях С.Л. Рубинштейна о существовании двух специфических сторон реализации единого процесса психической активности человека, согласно которому активность человека осуществляется в форме «действия» и регулируется «сознанием» в форме процессов саморегуляции, что позволило автору соотнести саморегуляцию произвольной активности и индивидуальный стиль человека. Понятие индивидуального стиля саморегуляции активности в контексте данной концепции соотносится не только и не столько с приспособительной активностью, но и с активностью человека, преобразующего окружающий мир и себя как субъекта этой активности (Моросанова, 2006). На данный момент изучены стилевые особенности саморегуляции при экстраверсии и нейротизме (Моросанова, Коноз, 2001), описана специфика стилевых особенностей саморегуляции в зависимости от личностной акцентуации характера (Моросанова, 1997).

Представляет интерес рассмотрение индивидуальных стилей саморегуляции с учетом особенностей функциональных асимметрий мозга (индивидуальных профилей латеральности). Различия в функционировании правого и левого полушарий в настоящее время являются предметом обширных и разносторонних исследований, которые объединяются общей проблемой: функциональной межполушарной асимметрией (ФМА). ФМА, представляющая одну из фундаментальных закономерностей работы мозга человека и животных (Бианки, 1989), является мультидисциплинарной проблемой. В настоящее время она изучается в рамках различных подходов: морфологического (Боголепова и др., 2004), биохимического (Червяков, Фокин, 2007), психофизиологического (Москвин, 2002; Костандов, 2004; Леутин, Николаева, Фомина, 2007), нейрофизиологического (Лазарев, Киренская, 2008; Фокин, 2004), эволюционно-биологического (Геодакян, 2008), психолингвистического (Кабардов, Изюмова, 1982), нейропсихологического (Ефимова, 2007; Хомская, 2005; Хомская и др., 1997; Удачина, 2007; Корнеева, 2007; Москвина, 2007 и пр.). Каждый из них вносит свой бесценный вклад в изучение морфологической, биохимической и психофизиологической ФМА.

Анализ научных источников показал, что в настоящее время накоплены данные о взаимосвязи ФМА с динамическими характеристиками и операциональным составом познавательных процессов (интеллектуальная деятельность, зрительное восприятие, вербальные и зрительно-пространственные функции, когнитивные стили); эмоционально-личностной сферой (эмоциональные реакции, эмоциональные состояния, эмоционально-личностные качества); вегетативным обеспечением различных форм деятельности, успешностью в спортивной деятельности, субъективными особенностями переживания стрессовых ситуаций (Ефимова, 2007; Хомская и др., 1997; Хомская, 1998.). Таким образом, если закономерные связи латеральных профилей с некоторыми психическими процессами (мнестическими, когнитивными, стилями эмоционального реагирования и пр.) уже установлены, то индивидуальные особенности процессов саморегуляции в их связи с ФМА являются малоизученными.

Психическая напряженность (ПН) – обширный класс психических состояний, возникающих в условиях реально существующих или превосходящих затруднений в процессе решения поведенческих задач и достижения значимых для субъекта целей (Словарь, 2005). Н. И. Наенко под термином «психическая напряженность» подразумевает «психические состояния в сложных условиях... независимо от вызываемых ими эффектов» (Наенко, 1976, с. 8). Далее автор указывает, что «состояние психической напряженности возникает при выполнении человеком продуктивной деятельности в трудных условиях



и оказывает сильное влияние на ее эффективность. Характер этого влияния определяется как самой ситуацией, так и особенностями личности, ее мотивацией и т.д.» (там же). Другой терминологии в своей монографии придерживается Т.А. Немчин, выделяя термин *нервно-психическое напряжение*, понимая под ним «одно из основных звеньев в общем адаптационном процессе...» (Немчин, 1983, с. 21), а также сложный клинико-психологический феномен, механизмы которого подчиняются закономерностям деятельности системы. Л.Д. Чайнова, М.Г. Чопорова рассматривают ПН как ведущее состояние, которое сопровождает любую целенаправленную и эффективно выполняемую деятельность и дают свое определение, с точки зрения которого напряженность – это «ведущее функциональное состояние работающего человека и индикатор степени соответствия средств и условий труда его функциональным возможностям» (Чайнова, Чопорова, 1989, с. 162). Понятие «напряженность» имеет разные значения: (1) как вид состояния и (2) как характеристика многих других видов состояний – тензионная характеристика (от англ. *tension* – напряжение). Тензионная характеристика присуща любым состояниям, а не только тем, в названии которых фигурирует термин «напряженность». По Л.В. Куликову, термин «тензионный» позволяет в описаниях отделить соответствующий параметр состояния от вида состояния (Куликов, 2000).

В результате анализа содержания понятия ПН и его разновидностей все термины, относящиеся к данному состоянию, объединены нами в три группы. К первой группе мы отнесли состояние психического напряжения, 2 степень нервно-психического напряжения, операциональную напряженность, продуктивную форму эмоциональной напряженности, эмоциональное напряжение, продуктивную форму ПН; ко второй – состояние ПН, 3 степень нервно-психического напряжения, непродуктивную форму эмоциональной напряженности, непродуктивную форму ПН, тормозную, импульсивную и генерализованную формы ПН, нервно-эмоциональное напряжение, психоэмоциональное напряжение; к третьей – 1 степень нервно-психического напряжения (группой может называться условно, так как в нее входит один термин). Основанием для выделения данных групп является их влияние на деятельность, поведение, психологическую и физиологическую сферы (положительное для первой группы, отрицательное – для второй, нейтрально – для третьей).

Описание влияния ПН на деятельность в соответствии с основными структурными уровнями, выделенными В.А. Ганzenом (Ганзен, 1984), и группами понятий психической напряженности, обобщенных нами в результате анализа содержания понятия ПН и его разновидностей, показало, что состояние ПН оказывает либо положительное, либо отрицательное влияние на все структурные

уровни (физиологический, психофизиологический, психологический, социально-психологический), а также позволило выявить малоизученную область. Практические работы, посвященные вкладу индивидуальных показателей функциональной асимметрии мозга (динамические и статические характеристики ФМА) непосредственно в разноуровневую систему состояния психической напряженности, отсутствуют, что указывает на актуальность настоящего исследования и научную новизну предполагаемых результатов.

В результате обобщения теоретических данных высказана гипотеза о взаимосвязи индивидуальных показателей функциональной асимметрии мозга с разноуровневой системой состояния психической напряженности и индивидуальными стилями саморегуляции произвольной активности. Экспериментальная проверка гипотезы будет осуществляться с использованием аппаратурных и бланковых методов исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бодров В. А.* Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 23–28.
- Ганзен В. А.* Системные описания в психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984.
- Голиков Ю. Я., Костин А. Н.* Теория и методы анализа проблемностей в сложной операторской деятельности // Проблемность в операторской деятельности: теория и методы психологического анализа. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 6–80.
- Дикая Л. Г.* Психологическая саморегуляция функционального состояния субъекта в экстремальных условиях: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Дикая Л. Г.* Системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизиологического состояния человека // Проблемность в операторской деятельности: теория и методы психологического анализа. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 80–106.
- Ефимова И. В.* Амбидекстры: Нейропсихология индивидуальных различий. СПб.: КАРО, 2007.
- Климов Е. А.* Введение в психологию труда. М.: МГУ, 1988.
- Конюшкин А. О.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии, 1995. № 1. С. 5–12.
- Куликов Л. В.* Проблема описания психических состояний // Психические состояния / Сост. и общая редакция Л. В. Куликова. СПб.: Питер, 2000. С. 11–43.
- Леонова А. Б.* Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 87–103.

- Миславский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1988. №3. С. 71–78.
- Моросанова В. И. Теоретические и прикладные аспекты исследования осознанной саморегуляции человека // Современные проблемы прикладной психологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль, 2006. Т. 1. С. 52–55.
- Моросанова В. И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции студентов // Вопросы психологии. 1997. №6. С. 30–38.
- Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. №6. С. 5–17.
- Моросанова В. И., Коноз Е. М. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд // Вопросы психологии. 2001. №2. С. 59–73.
- Наенко Н. И. Психическая напряженность. М.: Изд-во МГУ, 1976.
- Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1983.
- Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. №1. С. 52–59.
- Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005.
- Словарь / Под. ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005.
- Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В. Нейропсихология индивидуальных различий. М.: Изд-во РПА, 1997.
- Чайнова Л. Д., Чопорова М. Г. Дифференциальная оценка состояния напряженности человека при решении прикладных задач эргономики // Психическая напряженность в трудовой деятельности. М.: Институт психологии АН СССР, 1989. С. 160–171.
- Шапкин С. А., Дикая Л. Г., Гусев А. Н. Оценка состояний напряженности и утомления по динамике сенсорной чувствительности и спектра ЭЭГ в экстремальных условиях // Психическая напряженность в трудовой деятельности. М.: Институт психологии АН СССР, 1989. С. 138–160.

## **АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЕ ОБРАЗА ЛИЧНОГО ПРОШЛОГО**

*А. Ю. Голубева (Санкт-Петербург)*

**С**мысловая организация образа личного прошлого является результатом специфической когнитивной деятельности субъекта, суть которой заключается в решении «задач на смысл» проживаемых событий жизни. Методологической основой исследования является

культурно-деятельностная парадигма Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева Работа осуществляется в рамках культурно-исторического подхода к изучению автобиографической памяти (АП) как высшей психической функции. Используется концепция АП, разработанная В. В. Нурковой (Нуркова, 2008). Методический аппарат исследования составляют методы экспериментальной психосемантики по исследованию индивидуального сознания, предложенные В. Ф. Петренко (Петренко, 2005). Категоризация и организация в исследовании образа личного прошлого осуществляется на основе конструкторов, которые специфично индивидуальны.

Основные положения: 1. АП может репрезентироваться в виде образа личного прошлого. 2. Образ личного прошлого является результатом специфической познавательной деятельности субъекта, направленной на содержание АП. 3. Образ прошлого является результатом категоризации личного опыта на основании имплицитно выработанных субъектом параметров оценки и может быть выражен в форме смыслового семантического пространства. Единица СП – переломное воспоминание. 4. Данные пространства могут быть систематизированы по типам в зависимости от структурной организации смысловой конфигурации воспоминаний о переломных событиях. 5. Существует взаимосвязь типа СП, присущего человеку и его чертами личности. 6. Наряду с закономерностями в осмыслении переломных событий возможны индивидуальные проявления в образе личного прошлого.

Проведено пилотажное исследование (23 респондента). Всего описано 152 события жизни. В одном интервью от 5 до более 20 событий. События классифицированы по 16 темам (от 28 до 2 в одной теме). 8 событий (12,2%) не вошли ни в одну группу, они наполнены ярко индивидуальным личностным смыслом. Также обнаружено, что в большинстве случаев хронология событий в СП не совпадает с их реальной хронологией, что проявляет специфику динамики действующей в структуре индивидуального образа личного прошлого.

Выявлено 202 конструктора (от 2 до 13 слов в одном, значительно преобладают существительные-«сгустки» качеств и признаков) (Петренко, 2005, с. 282). Из всех конструкторов единожды повторяется только один. Однако выявлены конструкторы семантически повторяющиеся одним полюсом. Открытым остается вопрос о различии индивидуального смысла, вложенного в них респондентами. Выявлено 4 основных класса конструкторов: «действие», «состояние», «отношение» и «структура».

Выделено три типа смысловых пространств и один индивидуальный случай: группа № 1 – события в проекциях равномерно распределены по обеим осям, но расположены по краям в виде круга, виден «пустой» центр: «Замкнутое прошлое». К группе № 2 отнесены

респонденты с типичной чертой – разрыв пространства по одной из шкал: «Открытый ресурс». В группе №3 выявлено наличие «центрального события»: «Событийно центрированное прошлое». Мы предполагаем, что состояния СП образа личного прошлого являются временными. Исследуется процесс смены типов пространств, а также случаи возможного константного состояния и кратковременной явной нестабильности структуры СП и их связь с чертами личности.

У респондентов с СП группы 1 хорошо проработаны обе шкалы, существующая система конструкторов осмыслена, есть пропозиционные конструкты, корреляций мало. Система отработана хорошо, но внутри нее нет направленности на появление новых измерений, на основе которых может быть усложнена смысловая организации образа личного прошлого. Для данного типа пространства интересным может стать изучение процесса перехода такой смысловой категориальной системы с упорядоченно-инертного к ее более активному виду.

Респонденты группы 2 по одной оси располагают события равномерно, но в образе их прошлого есть неполное осознание событий в определенном ракурсе. Четко видны два смысловых пучка из событий. Существующий смысловой разрыв ставит человека перед выбором – куда отнести происходящее в данный момент. Остается открытым вопрос: что явится источником внутренней работы человека по осмыслению проблемы, выражающейся в таком пространственном разделении?

Люди с третьим типом СП характеризуются наличием одного-двух событий, которые располагаются в центре и при анализе корреляций элементов являются наиболее неотреагированными. Такие события одновременно являются и наиболее «закрытыми» от сознательного восприятия, и, соответственно, имплицитно экстраполируют в настоящее и будущее субъекта подобные себе смысловые узлы, которые им не осознаются.

Выявлены различия между группами по факторам СЖО. Организация образа личного прошлого по типу «Открытый ресурс» является наиболее функционально-оптимальной.

Мы считаем интересным и продуктивным продолжение исследования в направлении изучения проявлений индивидуального в смысловой структуре образа личного прошлого.

## ЛИТЕРАТУРА

*Нуркова В. В.* Анализ феноменов автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. № 1. 2008. С. 17–25.

*Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб., 2005.

## ГАРМОНИЧНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ КАК ПРЕДИКТОР СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ

*В. Н. Егорова (Якутск)*

**П**рофессиональная деятельность педагогов является одним из наиболее напряженных – в психологическом плане – видов социальной активности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов.

Труд учителя насыщен разного рода напряженными ситуациями, связанными с возможностью возникновения неадекватного эмоционального реагирования. Поэтому психологами установлен факт высокой стрессогенности профессии учителя по сравнению с другими профессиями. Причины напряженности профессиональной деятельности педагогов обусловлены как объективными, так и субъективными факторами.

К объективным факторам относятся такие условия деятельности, как загруженность рабочего дня, жесткие временные рамки деятельности, снижение результатов труда, неудовлетворительные жилищные условия, низкая заработная плата. Помимо этого, на плечи учителя возложено множество общественных нагрузок, многие семьи имеют подсобное хозяйство.

К субъективным факторам, негативно влияющим на деятельность педагога, относятся индивидуальные особенности человека, препятствующие установлению общения с учащимися и коллегами, недостаток опыта работы, неудовлетворенность профессиональным ростом, неопределенность или недостаток ответственности, другие личностные качества. Исследователи А. К. Маркова, Л. М. Митина, М. М. Рыбакова выделяют следующую классификацию напряженных ситуаций педагогической деятельности: 1) ситуация взаимодействия педагога с детьми (аддиктивное и делинкветное поведение со стороны учащихся, конфликтные ситуации, игнорирование требований педагога); 2) ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией (перегруженность поручениями, конфликты при распределении нагрузки, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой, непродуманность нововведений в школе и т. д.); 3) ситуации взаимодействия педагога с родителями детей.

Неблагоприятные воздействия напряженных факторов вызывают у педагога стресс двойного рода: информационный стресс (связанный с информационными перегрузками, необходимостью быстрого принятия решений при высокой степени ответственности за последствия) и эмоциональный стресс (характеризуемый возникновением

эмоциональных сдвигов, изменениями в характере и нарушениями поведения человека).

Как отмечают вышеназванные авторы, поведение современных педагогов характеризуется повышенной напряженностью, проявлениями которой являются грубость, несдержанность, оскорбления детей. Вследствие чего наступает эмоциональное выгорание педагога. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности.

По определению Н. Е. Водопьяновой (Водопьянова, 2008, с. 32) эмоциональное выгорание – это долговременная стрессовая реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. Как показывают результаты проведенных исследований, состоянию эмоционального выгорания обычно соответствуют следующие чувства, мысли, действия. Чувства: усталость от всего, подавленность, незащищенность, отсутствие желаний, страх ошибок, страх неопределенных неконтролируемых ситуаций, страх показаться недостаточным совершенным. Мысли: о несправедливости действий по отношению к себе, незаслуженности своего положения в обществе, недостаточной оцененности окружающими собственными трудовыми усилиями, о собственном несовершенстве. Действия: критика окружающих и самого себя, стремление быть замеченным или, наоборот, незаметным, стремление все делать очень хорошо или совсем не стараться.

Е. Махер (1981) обобщает перечень симптомов «эмоционального сгорания»: а) усталость, утомление, истощение; б) психосоматические недомогания; в) бессонница; г) негативное отношение к клиентам; д) негативное отношение к самой работе; е) скудость репертуара рабочих действий; ж) злоупотребление химическими агентами: табаком, кофе, алкоголем, наркотиками; з) отсутствие аппетита или, наоборот, переедание; и) негативная «Я-концепция»; к) агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевозбужденности, гнев); л) упадническое настроение, связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности; м) переживание чувства вины.

В. В. Бойко (Бойко, 1999, с. 15) определил эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Выгорание позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы, в то же время отрицательно влияет на выполнение профессиональной деятельности и на взаимоотношения с партнерами.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что выгорание – это синдром или группа симптомов, появляющихся вместе. Однако все вместе они ни у кого не появляются одновременно, потому что выгорание – процесс сугубо индивидуальный (Водопьянова, Старченкова, 2008, с. 37). Следовательно, возникновение эмоционального выгорания, в какой-то мере, может зависеть и от сложившейся структуры целостной индивидуальности педагогов.

Понимание целостной природы индивидуальности идет еще от древних мыслителей, рассматривающих комплексы ее характеристик в контексте взаимодействия человека с его специфической средой.

Впервые в отечественной психологии проблему целостной индивидуальности в широком смысле слова поставил С. Л. Рубинштейн. Он ввел понятие целостной индивидуальности, состоящей биологически и социально детерминированных свойств, где в полной мере проявляется закон о преломлении «внешних причин» через его «внутренние» условия психики (Рубинштейн, 1976; Брушлинский, 1977), в которых важное значение имеют индивидуально-стабильные, конституциональные, природные, генотипические свойства человека.

Б. Г. Ананьев (Ананьев, 1969, с. 340) рассматривал человеческую индивидуальность со стороны комплексной целостности, где индивидуальность представлена многоуровневой и многоступенчатой структурой, в основе которой лежит гармония свойств личности, индивида и субъекта деятельности.

Согласно В. С. Мерлину (Мерлин, 1986, с. 7), создателю теории интегральной индивидуальности, понятия «индивид» и «личность» включаются в более общее интегральное понятие «индивидуальность» в определенной последовательности. Интегральная индивидуальность – это особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека, начиная от биохимических до групповых и общественно-исторических.

Концепция целостной индивидуальности Т. Ф. Базылевич (Базылевич, 2003, с. 18) заключается в том, что индивидуальность конституируется свойствами, формирующимися прошлым (генотипом, обобщенным онтогенезом), настоящим (рассогласованием прогноза и реальности) и будущим (субъективным образом потребного будущего), образуя «жесткие звенья» – ядро внутренних условий взаимодействия субъекта с внешним миром. Синдромы индивидуальных свойств человека содержат компенсаторные и синергические связи, на основе которых лица, обладающие разной типологией, в том числе и дисгармоничной, с помощью индивидуального стиля деятельности могут достигать высоких результатов в жизнедеятельности.



Таким образом, природное и социальное, организм и личность составляют единство в структуре индивидуальности. Основные компоненты индивидуальности (мотивация, темперамент, способности, характер) объединены такими системообразующими признаками, как побуждения, эмоциональность, активность и саморегуляция (Голубева, 1993, с. 29).

С целью изучения состояния психического здоровья педагогов нами было проведено исследование на выявление феномена эмоционального выгорания в зависимости от стажа работы в сфере образования и структуры индивидуальности. В исследовании приняла участие 203 учителя в возрасте от 21 года до 70 лет и со стажем работы от 1 года до 43 лет. Из них 171 женщина и 32 мужчины Республики Саха (Якутия).

Выборка была разделена на 5 групп по стажу работы:

- группа №1–38 человек, стаж работы до 5 лет;
- группа №2–36 человек, стаж работы от 6 до 10 лет;
- группа №3–53 человека, стаж работы от 11 до 20 лет;
- группа №4–31 человек, стаж работы от 21 до 25 лет;
- группа №5–45 человек, стаж работы больше 25 лет.

Для измерения «синдрома эмоционального выгорания» была использована методика В. В. Бойко. Стимульный материал теста содержит 84 утверждений, к которым испытуемый должен выразить свое отношение в виде однозначных ответов «да» и «нет». Методика позволяет выделить следующие 3 фазы развития стресса: «напряжение», «резистенция» «истощение».

Для каждой из указанных фаз определены ведущие симптомы «выгорания», разработана методика количественного определения выраженности. Ниже приводится перечень выявляемых симптомов на разных стадиях развития «эмоционального выгорания»:

- «Напряжение» – переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, загнанность в клетку, тревога и депрессия;
- «Резистенция» – неадекватное избирательное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономики эмоций;
- «Истощение» – эмоциональный дефицит, эмоциональная атмосфера, личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения.

Результаты исследования показали, что на первой фазе развития синдрома эмоционального сгорания «Напряжение» находится 5 человек

(2,5%), на второй фазе «Резистенция» находится 87 человек (42,9%), на третьей фазе «Истощение» – 86 человек (42,9). У 25 человек (12,3%) от всей выборки наличие какой-либо фазы синдрома эмоционального выгорания не обнаружено. Были выявлены доминирующие симптомы. На первом месте по частоте встречаемости находится симптом фазы «Резистенция» – расширение сферы экономии эмоций. Следующие доминирующие симптомы – редукция профессиональных обязанностей, неадекватное избирательное реагирование, переживание психотравмирующих ситуаций, ощущение «загнанности в клетку». Меньше всего встречаются такие симптомы, как эмоционально-нравственная дезориентация, личностная отстраненность, неудовлетворенность собой.

Вышеизложенное позволяет говорить о широкой распространенности синдрома эмоционального выгорания среди педагогов: 85,3% всей выборки обладают выраженными симптомами синдрома эмоционального выгорания, проявляющимися в эмоциональной отстраненности, чувстве безысходности, неадекватном эмоциональном реагировании, снижении профессиональной компетентности.

Выявление связи между стажем работы и уровнем развития эмоционального выгорания показало следующее:

- Больше всего синдром эмоционального выгорания представлен в первой группе со стажем работы до 5 лет и во второй группе со стажем работы от 6 до 10 лет. Вероятно, педагоги данных групп еще не выработали эффективные механизмы психологической защиты, у них еще недостаточно сформировалась профессиональная Я-концепция.
- Меньше всего синдром эмоционального выгорания представлен в группе испытуемых со стажем работы от 11 до 20 лет. Видимо, педагоги данной группы успешно прошли адаптационный процесс, выработали индивидуальный стиль деятельности и общения. У них накопился достаточный личный опыт, их профессиональное самосознание, природные задатки и способности гармонично соотносятся с требованиями профессии.
- Меньшая выраженность синдрома эмоционального выгорания характерна и для педагогов со стажем работы больше 25 лет. Скорее всего, учителя со столь большим опытом работы – истинные педагоги, посвятившие свою жизнь любимому делу, – не испытывают трудностей в своей деятельности. Работа приносит им чувство радости и удовлетворенности.

Выявление связи между структурой целостной индивидуальности, изученной с помощью методики оценки структуры целостной индиви-

дуальности Т. Ф. Базылевич, и синдромом эмоционального выгорания показало, что синдром эмоционального «сгорания» в большей степени наблюдается у испытуемых с первым типологическим синдромом (высокий уровень активированности, высокая чувствительность, малая функциональная выносливость, неустойчивость к стрессогенным условиям деятельности).

Более стойкими к воздействию стресс-агентов являются учителя со вторым типологическим синдромом (низкий уровень активированности, низкая планируемость деятельности, высокая функциональная устойчивость к общению и эмоциональная гибкость) и учителя с недифференцированным типологическим синдромом, т. е. учителя, обладающие смешанными сочетаниями первого и второго типологических синдромов. Выраженность вышеназванных свойств характеризует учителей как находчивых, гибких, обладающих высокими коммуникативными способностями людей. Они быстро адаптируются к изменяющимся условиям жизни и умеют находить выход из сложных ситуаций.

Результаты, полученные в процессе изучения зависимости синдрома эмоционального выгорания от стажа и свойств индивидуальности, позволяют сделать вывод о том, что целенаправленная работа по сохранению психического здоровья педагогов является наиболее актуальной задачей современной системы образования. Здесь важная роль принадлежит профориентации молодежи – правильно ориентированный молодой человек осознанно выберет будущую профессию и будет готов к трудностям педагогической деятельности. Психологическое сопровождение развития личности педагогов необходимо на каждом этапе их профессионального становления – начиная с адаптационного, включая предпенсионный период. Своевременная диагностика позволит разработать индивидуализированную коррекционную программу и проводить работу по смягчению психологических проблем педагогов. Особого внимания заслуживает подробное изучение доминирующих симптомов эмоционального выгорания с целью их последующего предупреждения и коррекции.

## ЛИТЕРАТУРА

- Алексеева Ф. И.* Психология профессионального долголетия учителей. СПб., 2003.
- Аминов Н. А.* Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. № 5.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1969.
- Базылевич Т. Ф.* Введение в психологию целостной индивидуальности. М., 1998.

- Базылевич Т. Ф., Новоселова Т. В., Суханова И. М. Безработица: новые принципы и технологии психологической поддержки безработных граждан и незанятого населения. М., 2003
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. М., 2008.
- Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
- Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
- Дерябо С. Д., Ясвин В. А., Панов В. И. Здоровье как предмет экопсихологической диагностики // Прикладная психология. 2000. № 4.
- Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.
- Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
- Никифоров Г. С. Психология здоровья. СПб., 2003.
- Форманюк Т. В. Синдром эмоционального выгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6.

## **ПРОБЛЕМА ПОЗНАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ М. М. ТРОИЦКОГО, В. М. БЕХТЕРЕВА И А. Ф. ЛАЗУРСКОГО**

*Л. З. Зарипова (Пермь)*

**С**овременное состояние проблемы человека в целом в философской и психологической науке оценивается как кризис. Психология пытается определиться в отношении к понятию «человек», переосмыслить его.

Обращение к вопросу о человеке, его сущности актуализировало и проблему индивидуальности (Весна, 1999). Данная проблема становится объективно острой и в силу роста человеческого фактора (Жиндеева, 2003).

Особый интерес представляет изучение зарождения и формирования проблемы познания индивидуальности, ее содержательное наполнение в отечественной психологической науке на рубеже XIX–XX вв.

В развитии знаний об указанной проблематике значительное место может занять восстановление картины ее становления, характеристика концепций авторов отдельных исследовательских направлений в их исторической реконструкции.

Задачей данного исследования соответственно является освещение и анализ проблемы индивидуальности, научных поисков ее решения в трудах отечественных психологов конца XIX–начала XX в. В частности, нами выбраны авторские позиции М. М. Троицкого, В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского как принадлежащие к противоположным исследовательским направлениям, (т. е. социально-истори-

ческому, философскому, метафизическому и естественнонаучному, экспериментальному, материалистическому).

Полновесное раскрытие темы данной работы невозможно без рассмотрения некоторых основных черт и тенденций в отечественной психологической науке этого периода в целом, без опоры на условия, историческое поле развития знания.

Характеризуя период конца XIX–начала XX в., стоит отметить *наддисциплинарный статус идеи человека, личности, индивидуальности*, обусловленный присутствием в истории русской философской и социологической мысли основных категорий и способов интерпретации этих феноменов, задающих ценностное и предметное содержание для конкретных научных дисциплин (Ермаков, Лабунская, 2007).

На рубеже XIX–XX вв. психология становится привлекательной и с естественнонаучных, физиологических позиций, и с точки зрения философских, социально-исторических направлений.

Самоопределение психологии и ее выход из круга философских дисциплин совершались в России в условиях острой борьбы двух направлений. Борьба эта прослеживается в сложном соотношении естественнонаучного и социального знания, в столкновении основных общественно-политических лагерей – революционно-демократического и реакционного, либерального. Противостояние материалистического и господствующего идеалистического направлений определило развитие русской психологической науки (Будилова, 1983, с. 16).

В это время и в психологии реально существуют две методологические концепции – естественнонаучная и философско-идеалистическая, в каждой из которых разрабатываются свои подходы к изучению индивидуальности. Однако актуализация проблемы индивидуальности в это время связана, в первую очередь, с появлением и закреплением в науке нового метода – эксперимента (Ермаков, Лабунская, 2007, с. 20).

Таким образом, мощную линию в психологии дореволюционной России составило естественнонаучное направление, нацеленное на утверждение объективного и причинного психологического метода исследований. Психология в России этого периода приобретала все большее влияние, к ней обращались как к фундаментальной объяснительной науке другие отрасли знания, в которых возникали психологические течения в русле их собственных проблем. На стыке наук зарождались новые отрасли психологии: юридическая, военная, педагогическая, социальная (Будилова, 1983, с. 17).

Переход русской экспериментальной психологии в новое русло, отведение от материалистических идей, подчинение идеалисти-

ческим концепциям был осуществлен Г. И. Челпановым. Под его руководством созданный Институт психологи на определенное время стал крупным научным центром, развивающим экспериментальное направление в психологии сообразно с той основой, на которой стоит идеалистическая философия, – с принципом самостоятельности духа, его независимости от материи (Будилова, 1972, с. 8).

Его принципы и идеи развили ученики: Н. А. Рыбников, А. А. Смирнов, Г. Г. Шпет, Н. Ф. Добрынин и др. (Ждан, 2002, с. 238).

Исторический контекст оказывал прямое и косвенное влияние на способы существования, репрезентацию и трансформацию данных идей, на их переосмысление, теоретическую, методологическую и эмпирическую трактовку, на смену основных теоретических концепций человека, личности и индивидуальности. Ко второй половине XIX в., как уже было указано, четко обозначились два направления в изучении человека. Первое связано с естественнонаучным пониманием человека (Н. Г. Чернышевский, Д. И. Писарев, М. А. Бакунин, И. М. Сеченов и др.). Второе направление связано с традициями русского идеализма (К. Д. Кавелин, В. С. Соловьев, Л. И. Шестов, Н. Я. Грот, М. М. Троицкий, Г. И. Челпанов, Г. Г. Шпет, Л. П. Лопатин, Н. А. Бердяев, А. Ф. Лосев, И. О. Лосский, М. И. Владиславлев, А. И. Введенский и др.). Фактически на протяжении последующих десятилетий эти два направления находились в противостоянии (Ермаков, Лабунская, 2007, с. 21–22).

### **Индивидуальность с позиции М. М. Троицкого (1835–1899)**

Как было отмечено, на рубеже XIX–XX вв. психология становится привлекательной и с естественнонаучных, физиологических позиций, и с точки зрения философских, социально-исторических направлений.

К последним проблемам обратился «непонятый русский психолог» (Н. Н. Ланге) – М. М. Троицкий, представитель течения, соединявшего позитивистские установки с религиозно-философским учением православной церкви.

Предметом психологии автор считал явления духа и находил возможным их научное исследование, в то время как сущность духа объявлял непостижимой для науки и относил к области веры. Дух может быть предметом собственного наблюдения, и в это время он называется психическим явлением. Единственный принимаемый им метод – индуктивный, интроспективное наблюдение сознания (Будилова, 1983, с. 19–20).

К общим свойствам духа Троицкий относил условность, относительность и рефлексивность. Условность, по нему, – это образование психических фактов, и выделял три рода условностей (зависимостей), действующих в психической жизни: внутреннюю, внешнюю

и органическую. Внутренняя условность – *история индивидуального развития*; внешняя – общественно-историческая; органическая – история развития человека как организма. Понятие личности он связывал с внутренней условностью, индивидуальной историей человека. Именно внутреннюю, *личную условность, или индивидуальность*, Троицкий считал *первичной*, общественную – вторичной.

Личность с позиции ученого – это «определенное, индивидуальное последствие определенной суммы условий и причин, данных в психических фактах собственного существования каждого человека». Личность также включает психическую самостоятельность человека, живущего в обществе: «личность означает характер *индивидуального психического существования человека*, зависимость человека от себя самого себя, или его индивидуальную психическую самостоятельность и свободу от последнего» (Троицкий, 1882, с. 85–86).

Автор говорит о зависимости индивидуального сознания от психических влияний тех общностей людей, в которые входит индивид. Несмотря на некоторую «*борьбу и противостояние*» индивидуального и общественного в человеке, первичность «личностных законов», движущими силами развития личности (и общестности) является их взаимодействие (Будилова, 1983, с. 25).

Понятие индивидуальность автор употребляет преимущественно как «индивидуальность человека», «животная индивидуальность человека» или «индивидуальность организма», связывает с понятием «рода». Так, ученый пишет, что «животная индивидуальность человека может быть обращена, например, в орудие сохранения его личности и... рода...». Термин «личность», как правило, употребляется в социальном контексте, в связи с понятиями общестности и государственности, также «личность – орудие сохранения общестности» (Будилова, 1983, с. 294).

Таким образом, можно проследить связь понятий «личность» и «индивидуальность» и вместе с тем отметить сложности их непосредственного соотношения. С одной стороны, «индивидуальное» близко к «индивидуальному», с другой стороны, проявляется в личностном, социальном, категория личность раскрывается через историю индивидуального развития и существования человека, однако видится более объемной и масштабной, включающей индивидуальное.

### **Взгляды В. М. Бехтерева (1857–1927) на проблему индивидуальности**

Психологическая наука в рассматриваемый период становится все более интересна и психофизиологическому, естественнонаучному направлению. Несмотря на противостояние метафизическим, идеа-

листическим воззрениям, речь о которых шла выше, материалистическая, объективная психология набирает все больший вес в науке. В частности, она становится предметом специального изучения В. М. Бехтерева.

Центральная идея Бехтерева – объединение различных разделов неврологии: нейрохирургии, нейропатологии, физиологии и психологии в России в целях исследования человеческой личности в ее здоровых и болезненных проявлениях. В комплексное изучение всех проявлений жизнедеятельности человека входили также психиатрические и социально-психологические исследования. В начале XX в. он создает объективную психологию, в которой на основе объективных исследований человека предлагает новую систему понятий психологии, новую терминологию (Будилова, 1983, с. 27; Ждан, 2002, с. 243).

Кроме *объединяющего начала*, с позиции В. М. Бехтерева, под личностью следует понимать и *направляющее начало*, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека. Личность как понятие также содержит в себе и активное отношение к окружающему миру, основанное на *индивидуальной* переработке внешних воздействий.

Согласно автору, личность с объективной точки зрения «...есть психический индивид со всеми его самобытными особенностями, или, иначе, самодеятельная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным отношением к окружающему миру» (Бехтерев, 1999). На наш взгляд, это в позиции ученого характеризует человека со стороны его индивидуальности.

Бехтерев также разрабатывает собственную типологию личности. Основным делением индивидуальных особенностей личности должно быть, согласно ученому, относительное развитие органических или социальных психорефлексов, благодаря чему все личности могут быть разделены на альтруистов и эгоистов. В дальнейшем выдвигаются те или другие частные особенности личности, которые могут выражаться преобладанием умственной работоспособности и сосредоточения, которое мы имеем у мыслителей, или преобладанием тонкой, высоко дифференцированной впечатлительности, как у художников, или преобладанием деятельности, связанной с находчивостью и решимостью, которое мы наблюдаем у деятельных и энергичных лиц, как например у полководцев.

Еще более частная характеристика личности допускает выделение типов: деятельных, пассивных, аффективных и рассудочных, хотя в этих определениях в значительной мере затрагиваются уже вопросы темперамента (Бехтерев, 1999, с. 399). И эта динамическая характеристика тем или иным образом указывает на тематику инди-



видуальности и проблему темперамента как ее структурную составляющую. Подробнее это рассмотрено нами ниже, в характеристике направлений в изучении индивидуальности.

Вместе с тем Бехтерев выделяет «*общий мировой закон*» – закон индивидуальности, характерный, впрочем, для органического, неорганического и надорганического мира (социального). В постоянной изменчивости форм есть нечто такое, что не уничтожается, а наоборот, сохраняется в форме основных свойств, характеризующих определенную индивидуальность. Также, определяя индивидуальность человека, ученый пишет, что «как бы человек не изменялся с возрастом, он останется определенным лицом с его характерологическими чертами». В основе любой личности лежит индивидуальная самодостаточность (Бехтерев, 1999, с. 345).

Таким образом, в психологической теории В. М. Бехтерева определенное место отведено проблеме индивидуальности, которая рассматривается в общенаучном контексте, в биологическом, физико-химическом и социально-историческом аспектах. Мы можем наблюдать некоторое смешение терминов «личность» и «индивидуальность». Индивидуальность является изначально данной человеку, появляется «раньше личности». Это некоторое базовое понятие, которое однозначно нельзя назвать самодостаточным, чаще используется не самостоятельно, а в купе с другими категориями, в частности «индивидуальной самодостаточностью», «законом индивидуальности»; индивидуальность раскрывается через такие понятия, как, например, темперамент. Согласно позиции ученого, индивидуальность более широкая категория, проявляющаяся как на индивидуальном, так и на личностном уровне.

### **Понимание индивидуальности в работах А. Ф. Лазурского (1874–1917)**

А. Ф. Лазурский, ученый, «сочувственно относящийся к психологии функций» (Ждан, 2002, с. 231), занимает значимое место в психологической науке рубежа XIX–XX вв., в том числе в связи с вниманием к проблемам индивидуальности.

А. Ф. Лазурский под термином «личность» понимал сочетание более или менее постоянных привычек, наклонностей, качеств, унаследованных, приобретенных или самостоятельно воспитанных (Лазурский, 1995). В его более ранних работах характер – это психическое образование, совокупность наклонностей, принадлежащих данному лицу (Лазурский, 2001, с. 248).

Чтобы определить, какое наполнение имеют в представлении Лазурского понятия индивидуальности, личности и характера, нам

необходимо раскрыть содержание таких категорий, как наклонности, качества и привычки как их составляющих.

Наклонности и душевные качества, с точки зрения А. Ф. Лазурского, – это возможность неоднократного повторения у наблюдаемого лица определенной стороны того или иного душевного процесса (Лазурский, 1995). Размышляя о качествах, он определяет их как наклонности к проявлению тех или иных психических актов. Иначе говоря, в большинстве случаев понятия наклонности, качества как структурные элементы понятий личности и характера с позиции исследователя были синонимичны. Все это указывает на то, что личность в его представлении – это индивидуальное сочетание определенной группы качеств, наклонностей, привычек, характер – это тоже индивидуальная совокупность наклонностей. И личность, и характер – психические образования, *содержательно близкие* понятию «индивидуальность» (Лазурский, 2001).

С точки зрения ученого, «индивидуальные особенности личности известны под названием характера, по отношению к которым имеются уже многочисленные классификации» (Лазурский, 2001). Автор также разрабатывает свою типологию личности, «одна из заметных классификаций, изданная Э. Мейман и оставившая заметный след в последующих зарубежных теориях по психологии личности» (Рубинштейн, 2005).

В более поздних работах (впервые опубликована в 1921 г.) А. Ф. Лазурский вскользь упоминает о характере как одной из основ личности (вторая – темперамент), определяя ее как совокупность основных психических черт, индивидуальную для каждого человека.

В целом, несмотря на разнообразие формул, в работах А. Ф. Лазурского, опубликованных в ранний период, обнаруживается содержательная идентичность понятий «личность» и «характер» как некоторых *индивидуальных* образований. Исследования более позднего периода демонстрируют скорее синонимичность только понятий «индивидуальность» и «личность» (Лазурский, 1995; Лазурский, 2001; Жиндеева, 2003).

Индивидуальность, таким образом, определенная вариативность личности; личностных образований, таких как характер и темперамент; это специфика и своеобразие «индивидуальных» сочетаний многообразия качеств, привычек и наклонностей человека.

В понимании индивидуальности на рубеже XIX–XX вв. можно видеть интерес ученых к компонентам этой категории, структурным составляющим, элементам индивидуальности. Другой тенденцией можно назвать лишь косвенное обращение к проблеме индивидуальности, изучение ряда особенностей индивидуальности или обра-

щение к тематике индивидуальности через исследования личности, человека и др.

Полученные данные свидетельствуют о широком исследовательском поле проблемы познания индивидуальности в трудах отечественных ученых и направляют нас на дальнейшее его расширение и анализ.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бехтерев В. М.* Избранные труды по психологии личности. В 2 т. Т. 1, 2. Психика и жизнь. СПб.: Алетейя, 1999.
- Будилова Е. А.* Социально-психологические проблемы в русской науке. Вторая половина XIX–начало XX века. М.: Наука, 1983. С. 3–50.
- Будилова Е. А.* Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972. С. 5–29.
- Весна Е. Б.* Понятия «личность» и «индивидуальность» в понятийном пространстве, описывающем человека // Мир психологии. 1999. №4. С. 279–295.
- Ждан А. Н.* История психологии: от античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов. М., 2002.
- Жиндеева С. С.* Изучение структуры индивидуальности в отечественной психологии конца XIX – середины 30-х годов XX века // Мир психологии. 2003. № 3. С. 247–257.
- Лазурский А. Ф.* Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности. СПб.: Алетейя, 2001.
- Лазурский А. Ф.* Очерк науки о характерах. М., 1995.
- Психология личности* // Под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. М.: Эксмо, 2007.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005.
- Троицкий М. М.* Наука о духе. Общие свойства и законы человеческого духа. В 2 т. Т. 1. М.: Издание Н. А. Абрикосова, 1882.

## **ПСИХОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ СВОЙСТВ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОГО И ЛИЧНОСТНОГО УРОВНЕЙ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

*Д. С. Корниенко (Пермь)*

**П**роблема взаимосвязи темперамента и личности, согласно В. С. Мерлину, является не частной проблемой теории индивидуальности или личности, а вопросом о соотношении наследственного и приобретенного, или биосоциальной проблемой (Мерлин, 1986).

Исследования, выполненные в лаборатории В. С. Мерлина (И. Х. Пикалов, А. А. Ерошенко, Г. С. Васильева), и современные данные (Дорфман, Шабалин, 2004) подчеркивают, что именно специфика связей между уровнями, а также наличие опосредующего звена между этими подструктурами свойств является критерием разделения свойств темперамента и личности.

Исследование источников вариативности разноуровневых свойств интегральной индивидуальности и их взаимосвязей позволит верифицировать гипотезу о том, что наличие много-многозначной связи между свойствами любых уровней является результатом влияния среднего фактора на генотипические характеристики (Силина, 1999). Таким образом, возможно рассматривать межуровневые связи не только как результат развития или формирования индивидуальности, но и как связи, по-разному детерминированные факторами среды и генотипа. Для интегрального исследования индивидуальности, на наш взгляд, такая идея является особенно продуктивной по следующим основаниям. Во-первых, при изучении онтогенеза индивидуальности разновозрастные структуры дают понимание функциональной специфики различных свойств на разных уровнях. Во-вторых, основываясь на генетическом критерии, возможно подтвердить идею о роли свойств темперамента в онтогенезе индивидуальности. В-третьих, обсуждая проблему взаимосвязи личности и темперамента, установление специфики связей позволит подтвердить идею онтогенетической дивергенции свойств психодинамического и личностного уровней. В-четвертых, исследование взаимосвязей позволит перейти к идее «генетического каркаса» индивидуальности, в качестве которого можно рассматривать генетические взаимосвязи между уровнями, создающими генетическую основу (скелет) индивидуальности.

В данной публикации приводятся результаты исследования роли генетического и среднего фактора в частных и общих свойствах личности и роли этих факторов во внутриуровневых и межуровневых взаимосвязях.

Общая логика организации исследования соответствует классическому близнецовому методу, предполагающему сравнение показателей у моно- и дизиготных близнецов. В исследовании приняли участие 2 выборки: МЗ и ДЗ, близнецы двух возрастных групп: 13–17 лет ( $M = 15$ ;  $SD = 1,21$ ), МЗ – 35 пар, ДЗ – 40 пар. Характеристики темперамента изучались по Опроснику формально-динамических свойств (ОФДСИ, Русалов, 2004). Свойства личности изучались по опроснику 16 PF Р. Кеттелла и опроснику NEO PI-R (Орел, Сенин, 2004). Основное содержание работы связано с установлением взаимосвязей между

свойствами психодинамического и личностного уровней на основе фенотипических и генетических корреляций и заключаются в следующем:

- 1 Внутриуровневых взаимосвязей свойств личности на генетическом уровне больше, и они обнаруживаются у свойств личности, входящих в более общий симпомтомокомплекс свойств (например, связь факторов Н и F). Обобщенные свойства личности (по опроснику NEO-PI-R), скорее, характеризуют ортогональные отношения между свойствами, ответственными за проявлениями экстраверсии и невротизма.
- 2 Найдено подтверждение, что связи между уровнями психодинамики и личности дивергируют, т. е. имеют тенденцию к расхождению, так как было обнаружено, что на формально-динамические свойства и свойства личности действуют разнонаправленные генетические влияния.
- 3 Для межуровневых связей психодинамических и личностных свойств обнаруживается различная картина генетических и фенотипических связей, что позволяет утверждать существование как внутренней (генетической) структуры связей, так и структуры связей, в которой проявляются и генетические и средовые факторы. При этом данные структуры связей могут и не совпадать. Данный факт косвенно свидетельствует в пользу утверждения о том, что много-многозначные связи имеют преимущественно средовой характер.

Полученные факты однозначно свидетельствуют о том, что межуровневые связи, имеющие генетическую основу, являются одно-многозначными или одно-однозначными. Это, однако, противоречит теории интегральной индивидуальности, так как одно-однозначный тип связей является внутриуровневым. Вместе с тем при интегральном исследовании авторы обращаются к фенотипическим связям, поскольку исследования проводятся на выборках, не имеющих генетического сходства. Таким образом, эти связи являются продуктом взаимодействия генетических и средовых детерминант. На наш взгляд, полученные факты позволяют говорить о межуровневых связях, имеющих генетическую основу, как о связях, создающих генетический каркас интегральной индивидуальности, т. е. о неких константах, задающих стабильность системы индивидуальности. Это вместе с тем допускает и средовое влияние на связи любых разноуровневых свойств, что создает фенотипический облик индивидуальности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Дорфман Л. Я., Шабалин О. М., Катков В. Л. Правовое поведение, темперамент и личность подростков: верификация дополнительных стратегий // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность. М.: Смысл, 2004. С. 64–96.
- Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
- Силина Е. А. Роль генетического фактора в развитии интегральной индивидуальности // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б. А. Вяткина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 31–38.

### **ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ НЕЙРОПЕДАГОГИКА**

*В. А. Москвин, Н. В. Москвина (Москва)*

Работы последних лет свидетельствуют о развитии нового направления, которое можно обозначить как нейропсихологический подход к проблеме индивидуальных различий (Москвин, 1988, 1990, 2002; Хомская и соавт., 1997). Концепция о парциальном доминировании зон мозга А. Р. Лурия (1978) позволяет говорить о том, что нейропсихологические основы индивидуальных различий здоровых людей могут быть связаны с вариабельностью сочетаний парциального доминирования сенсорных и моторных признаков (что должно определять разный их вклад в процессы реализации высших психических функций). Было установлено, что у лиц с вариациями сочетаний признаков парциального доминирования моторных и сенсорных систем действительно выявляются определенные индивидуально-психологические особенности в виде разных стратегий обработки вербально-логической и зрительно-пространственной информации, различия в регуляторных процессах и в индивидуальных стилях эмоционального реагирования (Москвин, 2002).

Анализ развития нейропсихологии индивидуальных различий и дифференциальной психофизиологии показывает, что эти науки имеют самое тесное отношение к проблемам обучения и воспитания. Одной из основных в этом плане является проблема леворукости. В России А. А. Капустин (1924) один из первых обратил внимание на проблему леворукости в процессе воспитания и на ее связь с интеллектуальной недостаточностью («дегенеративностью»). В последующем было выявлено накопление леволатеральных при-

знаков у детей с проявлениями умственной недостаточности, было показано, что латеральные признаки имеют гетерогенную природу. Экспериментально было подтверждено, что существуют следующие причины, оказывающие влияние на латерализацию: генетические (или наследственные), патологические (в большей степени связанные с пре- и перинатальными поражениями мозга), вынужденные (вследствие утраты или дефекта периферического отдела анализатора или ведущей конечности) и функциональные, связанные с научением или особенностями сенсомоторной координации при выполнении определенных видов деятельности (Москвин, 2002).

Актуальным для возрастной и педагогической психологии остается вопрос о коррекции левшества и о возможности переобучения леворуких учеников праворукому письму. Известно, что леворукость в ряде случаев носит компенсаторный характер (вследствие поражений и органической недостаточности левого полушария), что приводит к компенсаторному повышению активности правого полушария. Поэтому насильственное научение леворуких праворукому письму приводит к большей нагрузке на левое полушарие и опасности еще большей его декомпенсации (Ajuariaguerra, 1970). Отмечается учащение проявлений неврозов у леворуких детей в условиях переучивания, в связи с этим обращается внимание родителей и педагогов на необходимость бережного и внимательного отношения к леворуким детям (Москвин, 2002).

Трудности в обучении детей зачастую связаны с наличием проявлений минимальной мозговой дисфункции и обусловленных ими задержками психического развития. В последние годы отечественными психологами в данном направлении было выполнено большое число исследований, которые отмечают перспективность и необходимость использования нейропсихологических знаний при анализе проблем школьной неуспеваемости (Ахутина, Пылаева, 2008; Москвин, 2002; Москвин, Москвина, 1997, 2003; Семенович, 2007). Ставится вопрос о необходимости развития нейропсихологии индивидуальных различий детского возраста, это направление рассматривается как основа использования нейропсихологических методов в школе (Ахутина, 1998).

Отмечается необходимость учета возрастных особенностей учащихся в виде преобладания в школьном возрасте правополушарных функций и связанную с этим необходимость большего использования наглядно-образного материала. Ставится вопрос о том, что данные нейропсихологии необходимо использовать и учитывать при обучении иностранным языкам (Кабардов, Матова, 1988). Выделяются и анализируются основные индивидуальные типы учащихся (аудиалы, визуалы и кинестетики), которые по-разному проявляют и ведут себя

в процессе обучения (Ливер, 1995). Особенности этих типов, с нейропсихологической точки зрения, могут быть обусловлены парциальным доминированием соответствующих зон мозга, по А. Р. Лурия. В связи с этим отмечается необходимость реализации дифференцированного обучения с учетом когнитивных стилей учащихся, говорится о необходимости использования разных способов обучения и воспитания в зависимости от особенностей функциональных асимметрий детей и подростков (Москвин, 2002).

Психофизиологический подход к проблемам школьного обучения также ставит вопрос о необходимости учета психофизиологических характеристик учащихся. Н. Н. Данилова (1998) говорит о педагогической психофизиологии как об одном из важных прикладных направлений психофизиологии, отмечается необходимость применения знаний психофизиологии для оптимизации процесса обучения.

В настоящее время уже и сами педагоги стали обращать внимание на необходимость учета особенностей функциональных асимметрий учащихся в образовательном процессе. Отмечается, что новые образовательные технологии третьего тысячелетия обязательно должны строиться с учетом особенностей функциональных асимметрий человека.

Анализ развития нейропсихологии индивидуальных различий и дифференциальной психофизиологии (основанных на трудах А. Р. Лурия, В. Д. Небылицина, Е. Д. Хомской) позволяет выделить ряд проблем, которые имеют непосредственное отношение к образованию и решение которых может способствовать его оптимизации. Рассмотрим наиболее актуальные:

- 1 Проблема леворукости. В педагогическом процессе необходимы учет индивидуальных особенностей леворуких учащихся и отказ от насильственного научения их праворукому письму.
- 2 Связь индивидуальных профилей латеральности (ИПЛ) с разными стилями переработки вербально-логической («левополушарный тип») и зрительно-пространственной («правополушарный тип») информации.
- 3 Динамика функциональных асимметрий в онтогенезе. Необходимо учитывать особенности этой динамики и тот факт, что новую информацию школьникам необходимо давать с большей «опорой» на правополушарные функции.
- 4 Наличие разных стилей подачи учебной информации преподавателями и стилей усвоения (восприятия) такой информации учащимися в зависимости от ИПЛ. Возможны их совпадения или несовпадения (в последнем случае может наблюдаться когнитивный диссонанс).



- 5 Особенности применения способов психолого-педагогического воздействия преподавателем в зависимости от ИПЛ студентов и учащихся. В процессе обучения следует учитывать, что «левополушарные» индивиды в большей степени склонны к восприятию убеждающих, рациональных воздействий, а «правополушарные» – эмоциональных, внушающих, поскольку они являются более конформными.
- 6 Необходимость использования в педагогическом процессе специальных коррекционных и реабилитационных мероприятий (в том числе и нейропсихологических) для компенсации или восстановления работоспособности и функций соответствующих структур мозга, для их активизации и развития.
- 7 Необходимость использования знаний о корреляциях индивидуально-психологических особенностей с латеральными признаками в целях проведения адекватных профориентационных мероприятий и правильного выбора профессии учащимися.

Эти проблемы (круг которых далеко еще не исчерпан) позволяют говорить о развитии нового направления в образовании (связанного с нейропсихологией индивидуальных различий) – нейропедагогике (которая имеет такое же право на самостоятельное существование, как нейролингвистика, нейропсихология, нейропсихиатрия и др.). Впервые термин «нейропедагогика» был введен в научный обиход авторами данной статьи в 1997 г. Нейропедагогика можно определить как науку использования знаний дифференциальной психофизиологии, нейропсихологических знаний, данных о мозговой организации процессов овладения разными видами учебного материала, учета совместимости вариантов ИПЛ учащихся и преподавателей в образовательном процессе (Москвин, Москвина, 1997, 2003).

Нейропедагогика может быть отнесена к специальным направлениям педагогики, таким как лечебная педагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренопедагогика и др., которая охватывает, однако, не только (и не столько) патологию, сколько норму. Нейропсихологическая диагностика рассматривается как один из перспективных подходов к проблеме школьной неуспеваемости. Таким образом, нейропсихологический подход к изучению нормы имеет не только теоретическое, но и прикладное, практическое значение в области педагогики.

Знания нейропсихологии и дифференциальной психофизиологии, на наш взгляд, должны использоваться в педагогическом процессе не только психологами, но и преподавателями. Эти данные необходимо шире использовать для оптимизации процессов воспитания

и образования. Исходя из этого, актуальной является проблема разработки и введения соответствующих спецкурсов по нейропедагогике для преподавателей и будущих педагогов.

Рассматривая влияние образовательной среды учебного заведения на социализацию личности учащегося, необходимо отметить, что немаловажную роль здесь играют и стили преподавания, которые напрямую связаны с индивидуальными особенностями учителя и которые также могут быть рассмотрены в контексте нейропедагогики.

Как уже отмечалось, развитие дифференциальной психофизиологии и нейропсихологии позволяет выделить ряд проблем, которые имеют отношение к образованию. Решение их может способствовать оптимизации учебного процесса, что позволяет говорить о формировании такого направления, как дифференциальная нейропедагогика. Латеральные особенности человека свидетельствуют о парциальном доминировании определенных зон мозга и коррелируют с наличием индивидуальных различий в реализации целого ряда психических процессов: внимания, памяти, мышления, эмоций, воли и многих других. Одним из важных направлений дифференциальной нейропедагогики является вопрос изучения соответствия индивидуальных нейропсихологических особенностей преподавателя и ученика. В настоящее время совершенно определенно можно говорить о наличии разных стилей подачи учебной информации педагогами и о стилях восприятия и усвоения такой информации учащимся в зависимости от индивидуальных профилей латеральности, поскольку их несовпадения могут приводить к когнитивному диссонансу. Все это свидетельствует о том, что принципы нейропедагогики, изложенные нами ранее (Москвина, Москвин, 1997), имеют практическое значение для образования. В этом процессе немаловажную роль играют и индивидуальные особенности (в том числе и особенности функциональных асимметрий) самого педагога, его индивидуальный стиль деятельности.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что нейропсихология индивидуальных различий (основанная на трудах А. Р. Лурия и Е. Д. Хомской) в настоящее время уже оформилась как самостоятельное направление психологии, которое самым тесным образом связано с педагогикой – в виде такого направления, как нейропедагогика (Москвин, Москвина, 2003).

Вместе с тем остается еще немало вопросов, которые необходимо экспериментально исследовать (в том числе и в целях развития дифференциальной нейропедагогики) в самое ближайшее время. Можно упомянуть о некоторых из них. Представляет интерес проблема корреляции индивидуальных профилей у учащихся с субъективным

восприятием времени, а также связь стилей временной перцепции с индивидуальными особенностями, что может быть использовано при дифференцированном обучении (Москвин, Москвина, 2009). Исследование особенностей временной организации у подростков с девиантным поведением свидетельствует о преобладающей фиксации на настоящем в сочетании со слабой ориентацией на будущее (аморфностью временной перспективы).

Актуальным является вопрос выявления связи функциональных асимметрий с предпосылками профессиональных возможностей и использования этих данных в профориентационной работе психологов, учителей и профконсультантов (Логотова, Москвин, 2006). Необходима разработка и применение адекватных форм и методов профессионального отбора, которые предполагают проведение психологического тестирования и учет всех индивидуальных (в том числе и латеральных) особенностей и склонностей старшеклассников. Разработка концептуальных основ решения проблем педагогики с помощью нейропсихологических знаний подтверждает практическое значение дифференциальной нейропедагогики (Москвин, Москвина, 2003).

Визуальная нейропсихологическая диагностика индивидуальных особенностей может также быть использована для прогнозирования профессиональных склонностей человека. Ранее нами была отмечена возможность опосредованной и ретроспективной нейропсихологической диагностики индивидуальных особенностей по историческим документам (с использованием описаний очевидцев, анализа фотоснимков, кинолент, видеозаписей и других материалов), которые могут достоверно отражать латеральные особенности (Москвин, 2002). Наиболее доступным и информативным в этом плане является показатель пробы А. Р. Лурия «перекрест рук» (ПППР). Установлено, что у праворуких мужчин правый ПППР отражает преобладание такого параметра, как «эргичность», а левый – «эмоциональность» (Москвин, 1988, 2002).

Нами была изучена распространенность правых и левых показателей пробы «перекрест рук» среди известных личностей, которые достигли больших успехов в своей профессиональной деятельности. Для сбора экспериментального материала и его анализа использовались киноленты и видеозаписи, демонстрируемые по ТВ, а также имеющиеся фотоматериалы.

Полученные данные показали, что правый ПППР отмечен у таких известных современных ученых, как Н. Амосов и С. Федоров. Правый ПППР выявлен у выдающегося военачальника маршала Г. К. Жукова. Среди выдающихся писателей встречаются представители как с правым ПППР (Л. Н. Толстой, Н. Г. Чернышевский), так и с левым (И. С. Тур-

гнев, Т. Драйзер, И. А. Гончаров, Б. Шоу). Известно, что творчество Л. Н. Толстого является более рациональным, имеет большую философскую направленность. Произведения И. С. Тургенева могут быть оценены как более сентиментальные, чувственные. Подтверждением этому могут служить данные о том, что среди известных поэтов больше выявляется мужчин с левым ПППР – А. С. Пушкин, Н. А. Некрасов, С. А. Есенин. Эти факты могут быть объяснимы с учетом имеющихся представлений, которые рассматривают поэзию как «музыку слов». Данные нейропсихологии свидетельствуют о преимущественном участии правого полушария (у правшей) в обеспечении восприятия музыки, воспроизведения мелодии и сочинения музыкальных произведений.

Вместе с тем среди композиторов встречаются как правые ПППР – П. И. Чайковский, Ф. Лист, Р. Паулс, так и левый – С. В. Рахманинов, Н. А. Римский-Корсаков. Среди певцов выявляются лица как с правым ПППР – В. Высоцкий, В. Кикабидзе, М. Магомаев, В. Добрынин, Ф. Киркоров, так и с левым – В. Леонтьев, И. Кобзон, А. Розенбаум.

Среди известных артистов театра и кино (как среди работавших раньше, так и ныне здравствующих) больше обнаруживается лиц с правым ПППР – В. Высоцкий, Е. Евстигнеев, А. Миронов, А. Папанов, Г. Бурков, О. Басилашвили, О. Табаков, М. Пуговкин, Ю. Яковлев, Л. Якубович, Р. Гир, Ю. Завадский, В. Шиваловский, А. Песков, А. Мережко. Левый ПППР отмечен у таких актеров, как Е. Леонов, А. Мягков, Г. Вицин.

Если рассматривать такие творческие проявления указанных лиц с позиций эргичности, стеничности, то бесспорный приоритет получит первая группа. Успех этих людей в своей профессиональной деятельности связан, видимо, с тем, что профессия актера предъявляет к ним повышенные двигательные требования, а праволатеральные индивиды не только являются двигателью более активными, но и обладают более высокой способностью к произвольному ускорению такой активности (Хомская и др., 1997).

Полученные нами данные подтверждают положение о том что праволатеральные индивиды являются более активными, что может быть обусловлено более тесными связями ретикулярной формации с левым полушарием. Эти факты свидетельствуют о возможности и обоснованности опосредованной и ретроспективной нейропсихологической диагностики индивидуальных особенностей. Полученные данные могут быть использованы практически в целях визуальной психодиагностики, а также в целях профотбора и профориентации.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что применение знаний нейропсихологии индивидуальных различий и дифференциальной психофизиологии (основанных на трудах А. Р. Лурия, В. Д. Не-

былицина, Е. Д. Хомской), дают возможность в педагогике более тонко и точно определять индивидуально-психологические особенности учащихся. Научное обоснование дифференцированного обучения предполагает определение природных предпосылок индивидуально-типологических различий каждого учащегося. Необходимость усиления гуманизации образовательного процесса требует более полного учета индивидуальных особенностей учащихся, полученные данные необходимо использовать для решения проблем дифференцированного обучения и его индивидуализации.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // Сб. докладов I-й Международной конференции памяти А. Р. Лурия / Под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М.: Изд-во РПО, 1998. С. 201–208.
- Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.
- Данилова Н. Н. Психофизиология. М.: Аспект Пресс, 1998.
- Кабардов М. К., Матова М. А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 106–115.
- Капустин А. А. Детская леворукость и проблема воспитания левой руки «Linkskultur» // Русская клиника. 1924. № 3. С. 341–349.
- Ливер Бетти Лу. Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995.
- Луготова Е. В., Москвин В. А. Функциональные отношения и стили профессиональных предпочтений старшеклассников // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Серия психологические науки: «Акмеология образования». 2006. № 1. Т. 12. С. 87–89.
- Лурия А. Р. Предисловие к монографии Э. Г. Симерницкой «Доминантность полушарий». М.: Изд-во МГУ, 1978. С. 5–7.
- Москвин В. А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 116–120.
- Москвин В. А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ, 2002.
- Москвин В. А., Москвина Н. В. Нейропсихология и нейропедагогика // Тезисы докладов I Международной конференции памяти А. Р. Лурия. М.: Изд-во МГУ, 1997. С. 67.
- Москвин В. А., Москвина Н. В. Основы дифференциальной нейропедагогики. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2003.
- Москвин В. А., Москвина Н. В. Функциональные асимметрии и особенности временной перцепции у лиц молодого возраста. Белгород: Изд-во БелРИПКППС, 2009.

- Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М.: Генезис, 2007.
- Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В. Нейропсихология индивидуальных различий. М.: Рос. пед. агентство, 1997.
- Ajuriaguerra J. Manuel de psychiatrie de l'enfant. Paris, 1970.

## К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

И. А. Новикова (Москва)

В отечественной психологии существует традиция разведения понятий «личность», «индивид», «индивидуальность» и рассмотрения соотношений между ними. При этом каждое из перечисленных понятий (особенно понятия «личность» и «индивидуальность») не имеют общепризнанных и однозначных формулировок, что зачастую является предметом дискуссий. Остановимся более подробно на некоторых спорных аспектах рассмотрения проблемы индивидуальности.

Чаще всего в самом общем виде под индивидуальностью понимается человек, рассматриваемый со стороны своих *отличий от других людей*. При этом существуют разные точки зрения на то, какие именно различия между людьми характеризуют индивидуальность. При широкой трактовке понятие «индивидуальность» охватывает *все различия* между людьми – и на уровне организма, и на уровне личности (Платонов, 1984). В более узкой трактовке к индивидуальности относят только *социально значимые отличия* человека от других людей, т. е. только те отличия одного человека от других, которые являются для него и/или для окружающих психологически значимыми и влияют на формирование его личности (Психология. Словарь, 1990). Иногда понятие «индивидуальность» используют при рассмотрении *индивидуально-психологических различий* между людьми и, соответственно, трактуют как своеобразие психологических свойств (прежде всего, темперамента, интеллекта, характера) конкретного человека в противопоставлении «среднему» человеку (Егорова, 1997). В самой узкой трактовке индивидуальность рассматривают как *уникальность, неповторимость личности*, результат ее персонализации: «индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают» (Асмолов, 2007). В таком случае говорят уже не об индивидуальности человека, а об индивидуальности личности.

Системность – это еще одна характеристика индивидуальности, которая отмечается большинством исследователей: *целостная* инди-

видуальность (Рубинштейн, 2002; Базылевич, 1998; Русалов, 1986), комплексная индивидуальность (Ананьев, 1980), интегральная индивидуальность (Мерлин, 1986), структурно-функциональная индивидуальность (Голубева, 2005) и др. В данном случае предметом дискуссии становится не столько термин, определяющий системное строение индивидуальности, сколько ее структурные элементы (свойства, уровни), особенности связей между ними, а также методы их диагностики. Таким образом, соглашаясь в том, что уникальность и системность являются важнейшими признаками индивидуальности, отечественные психологи по-разному трактуют данные характеристики, что зачастую ведет к терминологической путанице. Е. П. Ильин отмечает, что само понятие «индивидуальное» многими авторами используется для обозначения «индивидуальных различий», которые зачастую сводятся к типологическим различиям нервной системы и темперамента, т. е. свойствам, которые являются *типическими*, так как принадлежат многим людям (Ильин, 2004). Он предлагает присущее многим людям называть типическим, а свойственное только одному – индивидуальным, при этом не исключая типические характеристики из понятия «индивидуальность» (Ильин, 2004, с. 217).

Мы полагаем, что одним из возможных выходов из сложившейся методологической и терминологической неопределенности относительно понятия «индивидуальность», может быть использование термина «индивидуально-типические особенности». На наш взгляд, этот термин целесообразно использовать в тех случаях, когда речь идет, с одной стороны, о широком диапазоне индивидуально-психологических различий по тем или иным проявлениям (например, чертам характера), а с другой – о возможности выделить более-менее устойчивые варианты их реализации в деятельности, поведении, общении. Представляется, что данный термин обозначает некоторую «золотую середину» на континууме «индивидуальный (уникальный, неповторимый) – типичный (свойственный большинству)». Действительно, в практической психологической работе «нельзя объять необъятное», поэтому даже реализация так называемого «индивидуального подхода» требует определенной систематизации знаний о разных вариантах индивидуальности. В то же время на сегодняшнем уровне развития психологии личности и индивидуальности нет четких и однозначно понимаемых большинством ученых критериев для создания строгой научной типологии. Поэтому термин «индивидуально-типические особенности» будет являться «компромиссным» вариантом для преодоления указанного противоречия.

Покажем теоретические и практические возможности изучения индивидуально-типических особенностей черт личности на примере

многолетних исследований, которые проводятся в русле системно-функциональной концепции А.И. Крупнова (Крупнов, 1988, 1990, 2006, 2007).

Целостный, системно-функциональный подход к изучению личности и индивидуальности исходит из важнейших теоретических положений, сформулированных в отечественной психологии, в том числе о неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятельности (Брушлинский, 1978; Небылицын, 1976; Рубинштейн, 2002 и др.), о единстве личностных и индивидуальных образований субъекта (Ананьев, 1980; Ломов, 1984; Мерлин, 1986 и др. А.И. Крупнов работает над созданием системной, целостной, многомерно-функциональной концепции изучения свойств личности и индивидуальности с начала 1980-х годов. Согласно дополненной, восмикомпонентной модели анализа, каждое свойство личности (личностная черта) включает в себя, по меньшей мере, установочно-целевой, динамический, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регуляторный, продуктивный и рефлексивно-оценочный компоненты. Каждый компонент, в свою очередь, содержит по две переменные, позволяющие охарактеризовать его более содержательно). Переменные условно подразделяются на «гармонические» и «агармонические».

В нашем исследовании настойчивости студентов, выполненном под руководством А.И. Крупнова, было выделено шесть основных индивидуально-типических вариантов реализации настойчивости, которые можно объединить в 3 большие группы по соотношению переменных регуляторного компонента (Пономарева, 1994; Новикова, 2001).

В первую группу вошли варианты с ярко выраженным преобладанием *интернальности* над *экстернальностью*:

**Интернально-эргический** – характеризуется максимальной выраженностью динамических, продуктивных, мотивационных, когнитивных проявлений настойчивости, абсолютным преобладанием *интернальности* и минимальным количеством *трудностей*. Студентов, вошедших в данную группу, мы назвали «**напористыми**» из-за их постоянной нацеленности на завершение всех своих дел и даже некоторой «зацикленности» на процессе деятельности.

**Избирательный** – также на очень высоком уровне выражена динамика и интернальная регуляция, но зафиксированы низкие показатели мотивации («избирательность») и средние показатели продуктивности настойчивости. Этих студентов мы называли «**рационалистами**», так как они склонны проявлять настойчивость в «нужных» для них лично делах, но могут быть не столь упорны-



ми в выполнении тех дел, которые не приносят ощутимой пользы или смысл которых им не ясен.

**Интернально-субъектный** – характерно доминирование *интернальности* над *экстернальностью* (хотя и менее выраженное, чем в предыдущих группах), преобладание *субъектности* и эгоцентрической мотивации, средний уровень выраженности динамических показателей настойчивости и трудностей. Настойчивость этих студентов наиболее ярко проявляется в сфере самовоспитания и саморазвития, поэтому они были названы «**самосовершенствующимися**».

Во вторую группу можно включить индивидуально-типические варианты с примерно равными (средними) показателями *интернальности* и *экстернальности*:

**Результативно-смысловой**, для которого характерны средние показатели динамического компонента, но при этом высокие показатели продуктивности настойчивости. Студенты, вошедшие в эту подгруппу, были названы «**самотивирующимися**», так как в большинстве случаев им удается добиваться запланированного благодаря сильно развитой мотивации, упорному стремлению к цели, умению использовать помощь других людей, обстоятельств, извлекать пользу из сложившейся ситуации, желанию преодолеть возникающие препятствия и трудности.

**Аэргический** – характеризуется наименее выраженными динамическими и продуктивными показателями настойчивости и максимальными показателями трудностей. Таким студентам присущи низкая самооценка, неуверенность в себе, своих силах, сомнения в успехе своих дел и даже в существовании у себя настойчивости как таковой, поэтому мы назвали их «**сомневающимися**».

В третью группу входит только один индивидуально-типический вариант настойчивости с ярко выраженным преобладанием *экстернальности* над *интернальностью* – *экстернальный*. При достижении каких-либо целей представители данной подгруппы больше надеются на судьбу, везение, обстоятельства, а не на настойчивость и упорство, поэтому мы назвали их «**плывущими по течению**».

Важнейшим этапом нашего исследования была разработка и апробация программ гармонизации и развития настойчивости каждого из выделенных индивидуально-типических вариантов с учетом их психологической специфики. Эффективность предложенных программ была подтверждена в ходе формирующего эксперимента. В экспериментальной группе на статистически значимом уровне произошло увеличение основных гармонических и снижение агармонических показателей настойчивости. В контрольной группе при повторном тестировании изменений зафиксировано не было.

Отметим, что основным методическим средством для эмпирического выявления индивидуально-типических особенностей личностных черт является процедура кластерного анализа методом К-средних. Так, в работе Н. А. Фоминой (Фомина, 2002) было проведено исследование психологических проявлений индивидуально-типических особенностей свойств личности в текстах как продуктах индивидуальной речевой деятельности. В частности, в работе был проведен кластерный анализ переменных настойчивости, общительности и любознательности. С его помощью были выделены *интернально-эргический*, *интернально-субъектный*, *результативно-смысловой*, *избирательный* и *аэргический* варианты организации общительности, настойчивости и инициативности, основные количественные и качественные характеристики которых оказались близки описанному выше.

В последние годы были выполнены исследования, в которых для более полной характеристики выделенных индивидуально-типических вариантов реализации личностных черт использовались дополнительные показатели, прежде всего данные об учебной деятельности студентов. Ю. М. Стакина выделила и описала индивидуально-типические варианты проявления любознательности студентов: *интернально-эргический*, *инструментально-осведомленный*, *избирательный*, *экстернальный* и *аэргический* (Стакина, 2006). Характер соотношения переменных любознательности в большинстве из перечисленных случаев аналогичен индивидуально-типическим вариантам, описанным при анализе настойчивости. На наш взгляд, принципиально важно, что психологическая специфика каждого из них была подтверждена особенностями учебной деятельности (успеваемость, мотивация, профессиональная направленность обучения студентов). Большинство представителей *интернально-эргического* варианта («**активные**») имеют высокие или выше среднего показатели учебной деятельности, но не максимально возможные. Студенты с *избирательным* вариантом любознательности («**рационалисты**») в учебной деятельности чаще всего ориентированы на получение диплома, в меньшей степени – на получение знаний. Соответственно, учебные успехи в этой группе есть и низкие, и средние, и высокие. Большинство представителей *аэргического* варианта («**затрудняющихся**») имеют низкую успеваемость (особенно по общепрофессиональным дисциплинам) и низкую мотивацию освоения профессии. Студенты с *инструментально-осведомленным* вариантом любознательности («**поверхностные**») умеют приспособиться к выполнению требований в процессе обучения, но чаще демонстрируют более высокие результаты по формальным показателям, чем по оценкам за творческие работы. В их учебной деятельности преобладает направленность на итоговый резуль-

тат обучения (отметку), а не на сам процесс познания. Интересно, что студенты с *экстернальным* вариантом («**внешнемотивированные**») демонстрируют высокие показатели успеваемости при наличии усиленного внешнего контроля в виде балльно-рейтинговой системы.

Сравнение результатов, полученных по подгруппам студентов с разной профессиональной направленностью, позволило Ю. М. Стакиной выявить три наиболее устойчивых варианта реализации любознательности: *интернально-эргический, избирательный и аэргический*. Соответственно, возникает вопрос о том, насколько универсальны индивидуально-типические варианты, выделяемые при изучении различных свойств личности. Для ответа на этот вопрос были выполнены исследования, в которых изучались индивидуально-типические сочетания в реализации личностных черт. Кластерный анализ в таком случае обычно проводился по комплексным показателям, включающим несколько переменных каждой черты.

В работе Н. В. Каргиной изучались индивидуально-типические сочетания в реализации любознательности и настойчивости и общительности (Каргина, 2005). Установлено, что в трех случаях (*инструментально-смысловой, избирательно-смысловой, нейтральный*), объединяющих 60% выборки, преобладает сходство в проявлениях данных черт. В остальных трех случаях (включающих 40% выборки) доминируют различия: для *настойчиво-некоммуникативного* варианта характерно неплохое развитие настойчивости, среднее развитие любознательности и большое количество проблем в коммуникативной сфере; для *агармонически-любопытного* – среднее развитие настойчивости и общительности и проблемы с проявлениями любознательности; для *инструментально-агармонического* – большое количество трудностей в реализации всех черт характера, высокая выраженность их мотивационно-смысловых переменных, при этом «инструментально-гармонические» переменные любознательности выражены выше среднего, настойчивости – на среднем уровне, а общительности – практически минимальны.

Е. Н. Полянская описала три варианта (*избирательно-смысловой, инструментально-смысловой, инструментально-агармонический*) в сочетаниях настойчивости и инициативности, при этом проявления настойчивости и инициативности в рамках одной группы схожи (Полянская, 2008). Психологическая специфика выделенных индивидуально-типических вариантов в данном исследовании была продемонстрирована не только сопоставлением с параметрами учебной деятельности, но и с особенностями карьерных ориентаций студентов.

Таким образом, в перечисленных и некоторых других исследованиях, выполненных в русле системно-функционального подхода, выделяется от трех до шести индивидуально-типических вариантов реализации черт личности. Обобщение результатов данных исследований позволило выделить четыре варианта, которые выделяются наиболее стабильно: 1) *интернально-эргический* или *инструментально-смысловой*; 2) *избирательный* или *избирательно-смысловой*; 3) *аэргический* или *инструментально-агармонический*; 4) *нейтральный* или *экстернальный*.

Предположение о существовании четырех относительно стабильных индивидуально-типических вариантов реализации общительности, настойчивости, любознательности (рассматриваемых как характеристики активности на личностном уровне) нашло свое подтверждение в исследовании Д. А. Шляхты (Шляхта, 2009). С использованием разных вариантов кластерного анализа были выявлены индивидуально-типические варианты реализации общеличностной активности, устойчивость основных характеристик которых доказана как на разных выборках испытуемых, так и в разных сферах отношений субъекта: *инструментально-смысловой* («**активные**» студенты); *мотивированно-агармонический* («**агармонически-активные**»); *слабомотивированный* («**пассивные**»); *избирательный* («**избирательно-активные**»).

Таким образом, можно утверждать, что исследования индивидуально-типических особенностей в реализации личностных черт, проводимые в рамках системно-функционального подхода А. И. Крупнова, обладают несомненной теоретической и практической значимостью. Важнейшей прикладной перспективой данного направления исследований является разработка и внедрение психологических программ развития личностных черт, которые будут учитывать их индивидуально-типические особенности, а также специфику учебной деятельности студентов, их мотивацию, карьерные ориентации, социометрический статус и др.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды. М., 1980. Т. 2. С. 13–179.
- Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание психологии человека. М., 2007.
- Базылевич Т. Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. М., 1998.
- Брушлинский А. В. О взаимосвязи природного и социального в психологическом развитии человека // Проблемы генетической психофизиологии человека. М., 1978. С. 11–21.

- Голубева Э. А. Способности, личность, индивидуальность. Дубна, 2005.
- Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. М., 1997.
- Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб, 2004.
- Каргина Н. В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Крупнов А. И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. М., 1988. С. 28–39.
- Крупнов А. И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XXI века. М., 1990. С. 31–38.
- Крупнов А. И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. Учебное пособие. М., 2007.
- Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия: «Психология и педагогика». № 1 (3). 2006. С. 63–73.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
- Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
- Новикова И. А. Психологическая специфика развития настойчивости в студенческом возрасте // Личность студента. Научно-методический сборник. Шуя, 2001. С. 69–77.
- Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984.
- Полянская Е. Н. Индивидуально-типические особенности настойчивости, инициативности и карьерных ориентаций студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Пономарева И. А. Индивидуально-типические особенности настойчивости и пути их гармонизации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
- Психология. Словарь. М., 1990.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
- Русалов В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 4. С. 23–35.
- Стакина Ю. М. Индивидуально-типические особенности любознательности и специфика их проявлений в учебной деятельности студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Фомина Н. А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Шляхта Д. А. Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.

## ТЕЛЕСНЫЕ ПОВРЕЖДЕНИЯ КАК ПОПЫТКА ВОССТАНОВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЛЮБВИ

Т. А. Ребеко (Москва)

Формирование индивидуальности тесно связано с процессом сознания и самосознания. По словам Рубинштейна, «ни один предмет, взятый сам по себе, не может обнаружить свою родовую сущность. Общее проявляется в единичном через отношение единичного к единичному, когда одно единичное выступает в качестве эквивалента другого. Категория рода осуществляется через категорию отношения в ее связи с категорией вещи» (Рубинштейн, с. 65).

Одним из аспектов формирования самосознания является осознание себя в качестве изолированного индивида. Процессы сепарации и индивидуации проявляются в формировании дифференцированных форм существования индивидуальности в качестве изолированного субъекта, связанного с другими субъектами. Данный процесс происходит на ранних этапах онтогенеза в диаде мать–дитя.

В теории объектных отношений и в глубинной психологии тезис о диалогическом характере возникновения «Я» является исходным пунктом. Путь развития отношения субъект–объект осуществляется в направлении движения от примитивных симбиотических форм существования (в котором субъект слит с объектом) к дифференциации субъекта в качестве изолированного, обособленного, обладающего индивидуализированными формами существования. «...Ребенок существует для себя, поскольку он выступает как объект для других. Он существует для себя как объект для других. Он приходит к осознанию самого себя через отношение к нему других людей» (Рубинштейн, с. 66). «Ребенок осознает других людей раньше, чем самого себя» (там же).

Формирование границы между Я и не-Я выражается в построении ментальных репрезентаций себя в качестве отделенного от внешнего мира и отличного от других. Сознание проявляет себя лишь в столкновении с *иным*, получая о него «возражение» в попытке его «поглотить» («иное» не может быть предсказано, и именно граница этой независимости есть граница субъект-объектного членения). Всё, что оказывается по одну сторону этой границы, есть Я, а то, что лежит по другую, – *иное*» (Тхостов, с. 62).

Тело является метафорой для определения «себя»; опыт тела задает границу внешнего и внутреннего, переживание себя как целостного субъекта или фрагментированного. Осознание своей самобытности и признание ее в качестве ценности выражается на разных уровнях индивидуальности.

\* Работа выполнена при поддержке РГНФ, номер проекта 09-06-003 333а.

Мы полагаем, что самой ранней формой индивидуализации является признание телесной сепарированной. Отношение к своему телу опосредовано весьма сложными процессами социального взаимодействия. Одним из наиболее критичных для формирования зрелой личности является положительное эмоциональное отношение матери к телу ребенка (факту его существования). Это отношение предопределяет во многом направление индивидуации. «Любовь есть утверждение другого человека и заключенного в нем способа отношения к миру, к другим людям, а тем самым мое отношение к миру, к другим людям преломляется через отношение к любимому человеку» (Рубинштейн, с. 98). В случае позитивного отношения матери развитие ребенка по пути принятия своей индивидуальности протекает нормативно, в противном случае – наблюдаются дефекты развития, выражающиеся в страхе аннигиляции.

Страх аннигиляции как один из базовых страхов человека мы рассматриваем как неудовлетворенную потребность в любви. «Любовь к другому человеку выступает первейшая острейшая потребность человека» (Рубинштейн, с. 98). Эта потребность может выражаться в разных формах компенсации, однако наиболее резкие формы выражаются в повреждении своего и чужого тела.

Нами было проведено исследование в колонии для малолетних преступников, совершивших тяжкие правонарушения (убийства, тяжкие телесные повреждения). В исследовании участвовало 32 девушки в возрасте 14–18 лет. Изучалось отношение к телу и границе тела (коже). Использовалась авторская методика «Крем» (Ребеко, 2006). Испытуемых просят выбрать несколько характеристик «идеального крема». Все характеристики надежно подразделяются на несколько категорий: лечение, питание, очищение, защита, релаксация, профилактика старения. Для каждой категории методом контент-анализа выделены значимые дескрипторы.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что все малолетние преступницы предпочитают категории лечение и очищение. Каждая из категорий крема имеет символическое истолкование, основанное на архетипических параллелях. В частности, категория «лечение» связывается нами с ассимиляцией собственной тени или негативных черт личности, а категория «очищение» с базовым переживанием вины.

Таким образом, анализ символического значения выбираемых категорий крема свидетельствует о том, что малолетние преступницы «восполняют» потребность в принятии себя (отвергаемой и провинившейся). Мы полагаем, что факт тяжкого правонарушения также

следует рассматривать как компульсивную попытку «обретения любви», т. е. подтверждения телесного существования «Другого» и «Себя».

## ЛИТЕРАТУРА

- Ребеко Т. А. Отношение к коже как репрезентация имплицитной модели фемининности// Вестник РГНФ. 2006. № 1 (42). С. 169–180.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
- Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002.

## ПОНЯТИЕ «Я-КОНЦЕПЦИЯ» ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Н. Н. Сафукова (Ульяновск)*

**Я**-концепция – это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности. В отечественной психологии проблемой Я-концепции и близкой научной направленностью занимались Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов, В. В. Столин, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн и др. (Реан, 2002, с. 135).

Я-концепция в трудах отечественных психологов рассматривалась в рамках проблемы «Я», которая связана с разработкой понятия «самосознание» и реализацией теоретико-методологических идей С. Л. Рубинштейна, доказывающих причинно-следственную зависимость внешнего и внутреннего проявления самосознания личности, способов выражения отношений к себе, к людям и к миру в целом. Изучению компонентов самосознания и категории «Я» способствовала разработка методологических основ психосемантики сознания, его системного и смыслового строения, взаимообусловленности значений и личностных смыслов, социальной ситуации развития (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Е. Леонтьев). Важным для понятия сущности Я-концепции является теория индивидуальности Б. Г. Ананьева, заключающаяся в рассмотрении человеческой индивидуальности с точки зрения уровня строения и взаимосвязанности ее свойств (личность, индивид, субъект).

Понятие «Я» в отечественной психологии рассматривается как особый продукт самосознания, возникающий не с рождения индивида, а в процессе его включения в систему социальных взаимодействий. В описании данной категории используется «поуровневый» подход к личности: индивид–личность (А. Н. Леонтьев), индивид–личность–индивидуальность (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов), индивид–субъ-



ект–личность (Ш. А. Надирашвили), организм–индивид–личность (В. В. Столин, М. Г. Ярошевский), индивид–субъект–личность–индивидуальность–универсум (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков) (Торгаева, 2006, с. 29).

Рассмотрим некоторые подходы более подробно.

«Я», по определению Д. А. Леонтьева, – это форма переживания человека своей личности, в которой личность открывается сама себе (Реан, 2002, с. 135). Я имеет несколько граней:

Первая грань Я – это так называемое телесное, или физическое, Я, переживание своего тела как воплощения Я, образ тела, переживание физических дефектов, сознание здоровья или болезни.

Вторая грань Я – это социально-ролевое Я, выражающееся в ощущении себя носителем тех или иных социальных ролей и функций. У каждого человека Я неизбежно включает в себя определенные социально-ролевые компоненты, поскольку социальная идентичность человека, определение им себя в терминах выполняемых им социальных функций и ролей, достаточно важная, хоть и не самая главная характеристика личности.

Третья грань Я – психологическое Я. Оно включает в себя восприятие собственных черт, диспозиций, мотивов, потребностей и способностей и отвечает на вопрос «Какой Я?». Психологическое Я составляет основу того, что в психологии называют образом Я или Я-концепцией, хотя телесное и социально-ролевое Я тоже в него входят.

Четвертая грань Я – это то Я, которое является не представлением о себе, а некоторой первичной точкой отсчета любых представлений о себе, то Я, которое присутствует в формулах: «Мыслию – следовательно, существую». Его можно назвать экзистенциальным Я, поскольку в нем отражаются личностные особенности высшего, экзистенциального уровня.

Пятая грань Я – это самоотношение, или смысл Я. Проявлением самоотношения выступает самооценка – общее положительное или отрицательно отношение к себе (Леонтьев, 2000, с. 377–379).

Психологическая проблема Я возникает, как только мы задаемся вопросом о том, к какой реальности относится все то, что мы знаем о себе, и все ли, что мы знаем о себе, относится к этой реальности. «Как происходит, что в одном я открываю свое Я, а в другом утрачиваю его» (Леонтьев, 1982, с. 158). Несовпадение Я и того, что представляет субъект как предмет его собственного знания о себе, психологически очевидно. Вместе с тем психология не способна дать научного объяснения этого несовпадения. Если проблема Я и ставится в ней, то лишь в форме констатации существования особой инстанции внутри личности. Отказываясь от того, чтобы приписывать этой

инстанции субстанциональность, психология кончает тем, что вовсе обходит проблему, растворяя Я в структуре личности. И все-таки она остается, обнаруживая себя в виде заложенного в индивиде стремления проникнуть в потребность «актуализации себя».

Таким образом, проблема самосознания личности, осознания Я остается в психологии нерешенной. Это проблема высокого жизненного значения, венчающая психологию личности (Леонтьев, 1982, с. 158).

Согласно С. Л. Рубинштейну, личность как сознательный субъект осознает не только окружающее, но и себя самого в своих отношениях с окружающим. Если нельзя свести личность к ее самосознанию, к Я, то нельзя и отрывать одно от другого. Поэтому вопрос, который встает перед нами в плане психологического изучения личности, – это вопрос о ее самосознании, о личности как Я. Не сознание рождается из самосознания, из Я, а самосознание возникает в ходе развития сознания личности по мере того, как она реально становится самостоятельным субъектом. Прежде чем стать субъектом практической и теоретической деятельности, Я само формируется в ней.

Реальная личность, которая, отражаясь в своем самосознании, осознает себя как Я, является общественным существом, включенным в общественные отношения и выполняющим те или иные общественные функции. Реальное бытие личности существенно определяется ее общественной ролью, поэтому, отражаясь в ее самосознании, эта общественная роль тоже включается человеком в его Я (Рубинштейн, 1982, с. 127–130).

Личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим «я». «Я» – это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании. К своей личности человек относит свое тело, поскольку овладевает им и органы становятся первыми орудиями воздействия на мир. К своему «я» человек в еще большей мере, чем свое тело, относит внутреннее психическое содержание. Из психической сферы человек относит к своему «я» преимущественно свои способности и особенно свой характер и темперамент. Но в более специфическом смысле своем, относящемся к его «я», человек признает только то, что было им пережито в специфическом смысле этого слова, войдя в историю его внутренней жизни (Рубинштейн, 1999, с. 638–639).

Следовательно, все вышесказанное свидетельствует о том, что ядром субъекта является «Я» – концепция личности как представление о себе реальном и идеальном и актуализация своих реальных и потенциальных возможностей, самосовершенствование (Рубинштейн, 2001, с. 147).

Следующий ученый – И. С. Кон пришел к пониманию социальной природы «Я» через изучение проблемы «самости». Первым шагом в этом направлении было признание, что наряду с природными, телесными компонентами, к осознанию которых индивид приходит «изнутри, благодаря развитию органического самочувствия», «самость» включает социальные компоненты, источником которых является его взаимодействие с другими людьми. Постоянство «самости» лучше всего выражается термином «идентичность», который имеет в науках о человеке три главные модальности: 1) психофизиологическая идентичность обозначает единство и преемственность физиологических и психических процессов организма; 2) социальная идентичность обозначает систему свойств, благодаря которым особь становится социальным индивидом, членом определенного общества; 3) личная идентичность (или эго-идентичность) обозначает единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов, смысложизненных установок личности, осознающей себя как «самость».

Психофизиологическая и социальная идентичности могут быть описаны объективно, как нечто данное или заданное. Применительно к личной идентичности это уже невозможно, потому что данный феномен относится, скорее, к субъективной реальности. Разграничение «Я» и «не-Я», сознаваемого и переживаемого, актуального и желаемого может иметь конкретный смысл только в рамках внутреннего мира личности с учетом жизненной ситуации.

Изучение внутренней структуры «самости» влечет за собой дальнейшую дифференциацию понятий. Субъективно-деятельностное начало, регулятивно-организующий принцип индивидуального бытия называется активным, действующим, экзистенциальным «Я», или «эго», а представления индивида о самом себе, его «образ Я», или «Я-концепция», – рефлексивным, феноменальным или категориальным «Я». Для обозначения чувства «самости» иногда употребляется также термин «переживаемое „Я“». Каждому из названных элементов соответствуют определенные специфические психические процессы: экзистенциальному «Я» – саморегуляция и самоконтроль; переживаемому «Я» – самоощущение; категориальному «Я» – самопознание, самооценка. Однако такое разграничение, конечно, условно. Даже категориальное «Я», которое кажется чисто когнитивным явлением и легче поддается изучению, не может быть понято в отрыве от других модальностей и элементов «самости».

Хотя исследование «Я-концепции» личности занимает одно из центральных мест в современной психологии и имеет важное теоретическое и прикладное значение, оно сопряжено с методологическими трудностями. Отсутствие строгих теорий; расплывчатость основных

понятий и терминов; необоснованное выведения содержания «образов Я» из гипотетических предпосылок и условий; недостаток исследований, проверяющих обратное воздействие самосознания на поведение, – таков неполный список недостатков, характеризующих состояние изучения данной проблемы.

Рассмотрение самосознания как суммы когнитивных процессов дает немало интересных деталей, от которых, однако, трудно вернуться к активной цельности, охватываемой понятием «Я». Попытка локализовать «Я» в органическом теле индивида игнорирует его внутренний мир, а сведение его содержания к механической совокупности социальных ролей и условий плохо совместимо с признанием индивидуальности (Кон, 2000, с. 366–370).

Но, тем не менее, проблема человеческого «Я» остается наиболее интересной для теоретического и экспериментального исследования.

Далее рассмотрим особенности «Я-концепции» личности на основе «поуровневого» подхода «индивид–субъект–личность–индивидуальность–универсум» В. И. Слободчикова. На первой ступени развития субъективности (от рождения до первого года) происходит «очеловечивание» ребенка, когда взрослый семантизирует пространство события, обнаруживая в ребенке тот адресат, к которому возможно личное обращение. Кардинальное приобретение данной ступени развития – это подлинный синтез человеческого тела, его «оживление» в сенсорных, двигательных, созидательных измерениях.

Два эпохальных события раннего детства стоят в начале новой ступени развития внутреннего мира человека, ступени субъективации – это прямохождение и речь. Способность самостоятельного передвижения и постижения своего «Я» есть в высшей степени важный момент в духовном развитии ребенка. Именно с этого момента складывается особая форма рефлексии – сравнивающая. Сравнивающая рефлексия обеспечивает субъекту опознание себя в налично данном, очевидном мире и отождествление с ним. Его субъективность обнаруживается (и для себя, и для других) как подлинная самость: в целостности «Я» с устойчивым миропредставлением.

С кризиса 6–7 лет начинается новая ступень – ступень персонализации (от 7 до 18 лет). Здесь происходит превращение различных деятельностных структур субъектности в содержание его представлений о себе (самооценка, образ «Я»). Именно с этого момента ребенок начинает становиться личностью. Начинается процесс бурного сознания «Я – «не Я», целей, мотивов.

Только со ступени индивидуализации (от 20 до 40 лет) человек, обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения,

объективируя многие свои качества как «не-Я», человек становится ответственным за собственную субъектность.

Степень универсализации (от 45 до 65 и более лет). Кризис зрелости, с которого начинается данная ступень, – это кризис самости в ее родовой, культурной и исторической определенности. Здесь открывается возможность человека войти в область жизненных смыслов и духовных ценностей как «в свое другое» («Я–Ты») (Слободчиков, 2000, с. 391–395).

В. А. Петровский определил понятие «Я-концепция» личности как Идеальное Я, которое образует представления человека о самом себе. Представляя себя тем или иным образом, человек конструирует свой собственный образ в идеальном пространстве и времени, и в этом смысле всегда имеет дело с самим собой как существующим в возможности (даже тогда, когда он конструирует образ себя в настоящем). Таков взгляд человека на свое физическое Я; здесь же содержится и образ себя как субъекта самонаблюдения; в Идеальном Я конструируется также образ себя как мыслящего; и, наконец, Идеальному Я принадлежат образы того, как человек переживает себя, – возможность длить свое бытие, воспринимать, мыслить, чувствовать (Петровский, 2000, с. 441).

И завершим наш теоретический обзор понятия «Я-концепция» личности в отечественной психологии изучением «я» личности Б. И. Додоновым.

Личность не только целеустремленная, но и самоорганизующаяся система. Объектом ее внимания и деятельности служит поэтому не один лишь внешний мир, но и она сама. Феноменально это проявляется в чувстве своего «Я». «Я» личности не следует понимать как некоего гомункулуса, стоящего над всеми другими ее компонентами и обладающего по отношению к ним «верховой властью». Его образующие – это некоторые части содержания все тех же личностных структур, которые уже были нами рассмотрены. «Я», таким образом, включает в себя и, так сказать, «самовоззрение» (представление о себе, и свою самооценку), и программы своего самосовершенствования, и привычные реакции на проявление некоторых своих качеств, и способности самонаблюдения, самоанализа и саморегуляции. Именно через «Я», которое дает человеку возможность ориентироваться в себе, как и во внешнем мире, в наибольшей степени осуществляется объединение всех компонентов личности в единое целое и постоянная гармонизация (согласование) его компонентов.

Но «Я», повторим, не есть какой-то особый верховный решатель судеб личности. Рефлексируя, человек оценивает себя с позиции своего общего мировоззрения и направленности (Додонов, 2000, с. 114–115).

Таким образом, все вышесказанное свидетельствует о том, что в отечественной психологии понятие «Я-концепция» раскрывается в рамках проблемы «Я».

## ЛИТЕРАТУРА

- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
- Общая и прикладная акмеология / Под общ. ред. А. А. Деркача, 2001. С. 199–206.
- Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982.
- Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб: Питер, 2000. (Серия «Хрестоматия по психологии»).
- Торгаева И. Н. Психолого-акмеологические факторы формирования личностно-профессиональной Я-концепции военнослужащих по контракту. Дис. ... канд. психол. наук, 2006.

## УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК СВОЙСТВА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

*А. Н. Стражкова (Новосибирск)*

**В** последние годы значительно увеличился интерес к проблеме ответственности, возросло количество публикаций, но по-прежнему существует необходимость в конкретизации ряда вопросов, в частности выявлении условий, способствующих актуализации и развитию ответственности как свойства индивидуальности.

С этой целью нами проведено эмпирическое исследование, в котором приняла участие 74 человека в возрасте от 18 до 60 лет (средний – 42 года). Данные факторного анализа ( $n = 74$ ) позволили уточнить нашу позицию в отношении функционирования личностно-характерологического паттерна ответственности. Ранее нами были выделены ответственно-независимый и безответственно-зависимый симптомокомплексы, актуализирующие тот или иной тип поведенческого паттерна (Стражкова, 2008). За критериальную основу была принята степень выраженности когнитивной зависимости от поля. Было выявлено, что лица с полнезависимым стилем, как с ярко выраженным, так и латентным, демонстрируют более высокий уровень ответственности по сравнению с полезависимыми респондентами. При этом в структуре личности последних был выделен усиленный комплекс защитных механизмов, позволяющий ослаблять возникающие вследствие несформированности мировоззренческой сферы и в случае делегирования

ответственности внутриличностные конфликты. Однако подобные выводы демонстрируют лишь основные тенденции, оставляя за пределами интерпретации разнообразие редких и единичных случаев. Скорее всего, соотношение параметров ответственности и полнезависимости – полнезависимости точнее будет выражено в виде оси координат, где есть место как частным проявлениям, так и общим тенденциям (рис. 1).



**Рис. 1.** Соотнесенность параметров паттерна «ответственность–безответственность»

В результате проведенного нами анализа с выделением пяти и семи (по принципу «каменистой осыпи») факторов было выявлено, что и в том, и в другом случае главная компонента содержит наряду с выраженным показателем *полнезависимости* высокие положительные веса *темпераментальных характеристик* (Русалов, 2004): индексы общей адаптивности (ИОАД), коммуникативности (ИКА), интеллектуальной (ИИА) и психомоторной активности (ИПА), скорость интеллектуальных (СИ) и психомоторных процессов (ПИ), эргичность интеллектуальная, коммуникативная; *индивидуальных параметров ответственности* (Прядеин, 2007): динамическая эргичность (ДЭ), комплексные гармонические показатели активностной стороны и регуляторно-динамического компонента (РДК) ответственности, а также регуляторность интернальная (РИ), результативность

субъектная (РС); *рефлексии* по шкале отношений с людьми (Пономарева, 2000). С отрицательными весами в первый фактор входят из показателей темперамента индекс общей эмоциональности (ИОЭ), психомоторная, коммуникативная, интеллектуальная эмоциональность; из параметров ответственности динамическая азёргичность (ДАЭ), эмоциональность астеничная (АЭ), регуляторность экстернальная (РЭ), *трудности*, а также *возраст*, *социальная желательность* и *комплекс механизмов психологической защиты* (МПЗ): регрессия, замещение, гиперкомпенсация, проекция, вытеснение.

Мы видим, что фактор представлен по преимуществу природно-обусловленными психологическими характеристиками и полнезависимостью. Можно думать, что такие особенности темперамента, как эмоциональная уравновешенность, активность, стеничность, гибкость, интеллектуальный потенциал и коммуникативные способности, а также полнезависимость и ценность самореализации являются прочным и важным фундаментом для становления и актуализации ответственности. Для субъекта с подобным набором качеств быть ответственным легко и естественно, можно сказать, что он находится в положении заведомо выигрышного старта, осуществляя «регуляцию намеренного действия произвольным образом» (Кулагина, 1985, с. 172).

Интересно, что в этом факторе возраст с высоким отрицательным значением коррелирует с полнезависимостью, другими словами, более юный возраст характеризуется независимостью от поля, стремлением к опоре на свои возможности и жизненный опыт в решении важных проблем, отрицанием авторитетов. Однако, как выяснилось, отношение между возрастом и ПНЗ не имеет характера абсолютной линейной зависимости, хотя общая тенденция свидетельствует об уменьшении полнезависимости к периоду поздней зрелости. Это может быть связано либо с особенностями данной выборки, либо со стадийностью формирования когнитивной зависимости от поля (Шкуратова, 1994). В целом, достаточно убедителен факт связи молодости с высокой активностью, адаптивностью, стремлением к независимости и субъектной реализации. Отсюда, можно согласиться с тем, что своеобразная природная заданность, фундамент, «эскизные тенденции», «базовая личность» (Мотков, 2004) актуализируются в процессе становления индивидуальности, развертываются и закрепляются в ходе усвоения социокультурных ценностей.

Наличие симптомокомплекса, представленного первым фактором, подтверждает наше предположение о том, что полнезависимость способствует селективной ассимиляции ценностей из всего аксиологического арсенала, транслируемого социумом. Апперцептивное



различение пространства социальных и социокультурных ценностей позволяет избегать смешения противоборствующих убеждений в своем мировоззрении, в результате чего уменьшается необходимость усиленного функционирования системы МПЗ. Вполне возможно, что поиск своего Я в юном и молодом возрасте обеспечивает большую открытость самому себе. Человек, свободный от иллюзорных представлений о собственной личности, готовый встретиться лицом к лицу со своими желаниями и внутренними противоречиями, способен отвечать за свой выбор, поступки и результаты деятельности. Данный фактор, с нашей точки зрения, на рисунке располагается в правой верхней части оси координат (рис. 1). Яркое выражение независимости от поля, личностная обособленность, способность к анализу, структурированию информации, опора на личный опыт в решении жизненных задач, ориентация на субъектно-значимый результат, сознательный выбор и обоснование своего жизненного пути, принятие или отторжение ценностей культуры в зависимости от собственного социального и социокультурного опыта способствуют становлению внутренне мотивированной ответственности. Вполне возможно, что это и есть тип пассионариев, для которых свойственны высокая адаптивность, активность, потребность в самоактуализации, преодолении, способность к изменению окружающего мира и самого себя (Коваленко, 1999). В этой связи думается, что под влиянием жизненных обстоятельств дух пассионарности либо закрепляется в дальнейшей жизнедеятельности, либо с возрастом смягчается и трансформируется в особый вид внутренне мотивированной ответственности.

В процессе дальнейшей факторизации образовалось два значимых фактора. Один из них содержит показатель *полнезависимости* на уровне тенденции к значимости наряду с высокими положительными факторными нагрузками *параметров ответственности*, преимущественно социально обусловленных: комплексные гармонические (указывающие на выраженность ответственности) показатели направленности ответственности (НО), мотивационно-смыслового компонента (МСК), мотивации социоцентрической (МС), когнитивной осмысленности, предметной и субъектной результативности (РП, РС), регуляторности интернальной (РИ), показатель шкалы искренности (ИС), а также имеющих природные предпосылки: ДЭ, эмоциональность стеническая (ЭС), с отрицательным значением ДАЭ, АЭ, агармонические комплексные показатели НО, РДК и индекс общей эмоциональности. Кроме того, с высоким положительным весом в фактор входит показатель «шкалы совестливости» (Мельников, Ямпольский) (цит. по: Ильин, 2004, с. 538), свидетельствующий

о значительной степени уважения к социальным нормам и этическим требованиям, и шкалы «результат» методики СЖО (Леонтьев, 2000), а также защитный механизм отрицания. Человек активен, эмоционально устойчив, необходимость брать на себя обязательства и ответственность за их выполнение не тяготят такого человека, а даже, напротив, сопряжены с положительно окрашенными эмоциями, т. е. дают ощущение полноты жизни, удовольствия от выполнения ответственных дел, некоего драйва. Социально значимые мотивы: потребность в социальном одобрении, ориентация как на субъектно-личностный, так и на общественно значимый результат – выступают условиями актуализации внешне мотивированной, социально обусловленной ответственности. «Отрицание может позволить превентивно (с опережением) отгородиться от травмирующих ситуаций» (Грановская, 2007, с. 119), например, в случае обнаружения расхождения между социальными установками и социокультурными ценностями, способного спровоцировать проявление нежелательного эмоционального фона, субъект неосознанно меняет настройку внимания с целью исключения информации из дальнейшей когнитивной переработки. При этом происходит избегание конфликта между внутренне и внешне мотивированной ответственностью. Возможно, с этим же связана отрицательная корреляция с показателем «результат» (СЖО), который, по мнению автора методики, согласуется с прошлым субъекта (Леонтьев, 2000, с. 13).

Характерно, что в одном из вариантов моделей факторного анализа данный симптомокомплекс включает в себя также возрастной параметр с высоким положительным весом, т. е. вследствие социального давления в процессе жизнедеятельности постепенно актуализируются конформистские тенденции. С. Л. Рубинштейн отмечал, что люди часто поступают, ориентируясь на общепринятые нормы, и в этом случае «я сам как внутренняя контрольная инстанция» перестает существовать (Рубинштейн, 2003), поэтому важен «синтез», одновременное развитие персональной и социальной, внешне и внутренне мотивированной ответственности. Невыраженная корреляция компонентов данного фактора с ПНЗ может говорить о нелинейном характере зависимости показателей данного фактора, который может быть расположен в зависимости от степени выраженности ПНЗ в верхнем левом и нижнем правом квадратах оси координат.

Другой фактор характеризуется наличием очень высоких положительных нагрузок по всем *агармоническим комплексным показателям ответственности*: направленности, мотивационно-смыслового компонента, активностной и регуляторно-динамической сторон

ответственности, высокими показателями эгоцентрической мотивации, результативности субъектной, когнитивной осведомленности, экстернальной регуляторности, астенической и стенической эмоциональности, ИОЭ, *интернальности* в сфере неудач, пассивности (ДАЭ), с выраженными положительными весами параметра «трудности», защитных механизмов: проекции, замещения и регрессии; с отрицательным весом на уровне значимости выступает показатель социальной желательности. Низкий уровень ответственности, безответственность связаны с поведенческой пассивностью, слабостью формально-динамических компонентов в структуре личности, поверхностном понимании содержания понятия ответственности, эгоцентризмом, наличием трудностей при необходимости отвечать за результаты ответственного дела. Факт положительной корреляции между экстернальной регуляторностью и интернальностью в сфере неудач, положительно и отрицательно окрашенными эмоциями в процессе реализации ответственной деятельности, свидетельствует о наличии установок противоположной направленности, которые и детерминируют усиление функционирования комплекса механизмов психологической защиты. Отсутствие параметра полезависимости – полнезависимости указывает либо на отсутствие связи с данным симптомокомплексом, либо на нелинейный характер зависимости. С нашей точки зрения, опираясь на полученные ранее данные (Стражкова, 2008), фактор низкой ответственности и выраженных МПЗ локализован в нижней правой части оси координат.

Таким образом, мы приходим к выводу, что при разных условиях актуализируются различные виды ответственности: природные предпосылки, формально-динамические характеристики (высокая адаптированность, активность, пластичность и т. д.) могут быть своего рода каркасом, фундаментом для становления и развития внутренне мотивированной ответственности. Слабость темпераментальных данных может компенсироваться социально значимыми побуждениями, детерминирующими развитие внешне мотивированной, социально обусловленной ответственности. В случае слабости природных данных и недостаточной социальной мотивации имеет место становление личности, демонстрирующей ситуативную ответственность, пассивность, безответственность.

## ЛИТЕРАТУРА

- Грановская Р. М. Психологическая защита. СПб.: Речь, 2007.  
Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004.  
Коваленко М. И. Пассионарность как психологический феномен / Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Издательство СПб.

- университета, 1999. <http://gumilevica.kulichki.net/debate/Article13.htm> [Электронный ресурс].
- Кулагина И. Ю., Жуйков Ю. С., Куль Ю. Мотивация, конфликт и контроль действия. Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 172–173.
- Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000.
- Мотков О. И. Природа личности: сущность, структура и развитие. М.: ГУП «Воскресенская типография», 2007.
- Пономарева В. В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук, Ярославль, 2000.
- Прадеин В. П. Ответственность как предмет психологического исследования. Екатеринбург, 2007.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Русалов В. М. Формально-динамические свойства индивидуальности человека (темперамент). Краткая теория и методы измерения для различных возрастных групп: Методическое пособие. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Стражкова А. Н. Личностно-характерологический паттерн ответственности // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 570–573.
- Стражкова А. Н. Полнезависимость как условие селективной ассимиляции ценностей и развития ответственности // Психология когнитивных процессов. Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Егорова А. Г., Селиванова В. В. (сборник статей). Смоленск: Универсум, 2008. С. 174–181.
- Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1994.

## **ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*Т. И. Чиркова (Нижний Новгород)*

**Д**ля С. Л. Рубинштейна индивидуальность человека всегда была коренным не только теоретическим, но и практическим вопросом. «От правильного решения именно этого вопроса более всего зависит способность самой психологии внести, сколько-нибудь значительный и притом свой специфический вклад в великое дело воспитания людей

и формирования их способностей» (Рубинштейн, 1959, с. 41). Экспериментальные исследования некоторых индивидуальных особенностей, например реминисценции, совместно с Д. И. Красильщиковой в 1940 г., приобретают сейчас новую значимость в связи с изучением механизмов рефлексии.

Повышенное внимание к теории и практике дифференциальной психологии в настоящее время вызвано рядом обстоятельств. В частности, возникновением новых типов и видов служб психологического сопровождения многих сфер социальной жизни и деятельности человека. В связи с необходимостью создания оптимальных условий развития человека в соответствии с уровнями его возможностей. Разработка и реализация индивидуальных программ развития и коррекции является приоритетной, смыслообразующей деятельностью практического психолога. Собственно, все остальные виды его деятельности – профилактическая, диагностическая, консультативная, коррекционная, психотерапевтическая и другие – подчинены ей и имеют смысл только в том случае, если реализуется индивидуальная работа с людьми, обеспечивается полноценное развитие их психологических формально-динамических и содержательных особенностей. Но к сожалению, в работе психологов проявляется теоретическая, практическая и методическая некомпетентность в подходе к интегральной индивидуальности человека. Причины этого кроются в сложностях самой науки «дифференциальная психология» и недостатках вузовской подготовки психологов.

Проблемы изучения индивидуальности имеют много аспектов, как в теоретическом, так и в практическом планах, и противоречивость в попытках их разрешения. Например, детерминанты индивидуальности многие исследователи ищут в генетических программах (сторонники биогенетического развития) или только в условиях социального окружения (сторонники социогенеза). Наблюдается профессиональная беспомощность практических психологов в отношениях к ярко проявляющейся индивидуальности как положительного, так и отрицательного знака. Исследования профессионального самосознания практических психологов показывают, что разработка проблем индивидуализации не устраивает современную психологическую службу.

Местоположение дифференциальной психологии в системе наук до сих пор не вполне определено. Наблюдается постоянное распыление содержания ее предмета по другим отраслям психологии. Не случайно возникают дискуссии по поводу того, самостоятельная ли отрасль дифференциальная психология, или индивидуализация – это всеобщий принцип, методологическое основание анализа любой пси-

хологической реальности. Прикладная ли это отрасль, или, наоборот, фундаментальная? Если она самостоятельная отрасль, то почему часто отождествляется ее предмет с дифференциальной психофизиологией, характерологией, психологией личности и другими отраслями психологии. И самое главное – то, что в индивидуальных особенностях человека не выявлен ракурс онтологической специфичности, не определены демаркационные границы структурной целостности индивидуальности, дополняющей общую картину представлений о психике человека.

Сложности преподавания этой дисциплины обусловлены тем, что в ней накоплено обширное информационное содержание, которое не представляется возможным без серьезных ограничений и урезания вместить в учебный курс. Трудями отечественных психологов Б. Г. Ананьева, Б. М. Теплова, В. С. Мерлина, В. Д. Небылицина, их учениками и последователями доказано, что дифференциальная психология изучает не только индивидуальные различия психики индивидов и групп людей, а также и природу, источники и последствия этих различий. Это наука о закономерностях психического варьирования. В ней создан обширный инструментарий исследования индивидуальности человека в различные возрастные периоды его развития, методы количественного и качественного анализа данных. Дифференциальная психология, как научная дисциплина, содержит богатую информацию о вариативности свойств, качеств, состояний человека; об индивидуальных возможностях, перспективах и ограничениях его деятельности; об устойчивых паттернах поведения; об индивидуальных и типических формах реакций людей в экстремальных ситуациях; об устойчивых стилях их деятельности, о различиях в пригодности к профессиям и многом другом. Но этот обширнейший информационный ресурс, к сожалению, распылен по многим отраслям и разделам психологической науки, что приводит к постоянному дублированию его содержания при обучении студентов. Кроме этого, многие лабораторные разработки дифференциальной психологии не всегда становятся достоянием практики, которая остро нуждается в знаниях об индивидуальности человека, как некоторого целого, значимо сказывающего на результативности практической деятельности людей.

Кроме всего вышеперечисленного, небольшой выбор учебников для вузов по дифференциальной психологии затрудняет преподавание этой дисциплины студентам. Учитывая все это, мы разработали экспериментальную программу курса «Дифференциальная психология» для психологических факультетов и издали учебное пособие к нему (Чиркова, 2005). Содержание курса раскрывает узловые моменты

дискуссии теории и практики дифференциальной психологии, содержание работ отечественных и зарубежных психологов, направленных на решение основных проблем индивидуализации деятельности человека. Включает изучение индивидуальных и межгрупповых различий в разных областях трудовой и общественной практики, в политической деятельности, управлении, образовании, военной, юридической службе, поддержании правопорядка и др. Учебный курс имеет практическую направленность на проектирование условий и видов труда и решение проблем психологического сопровождения деятельности человека.

*Цель курса:* способствовать созданию у студентов когнитивной карты областей знаний о формально-динамической и содержательной интегральной индивидуальности человека и выработать у них общее представление о способах работы с этой психологической реальностью.

Эта цель достигалась: вводом студентов в информационное пространство отечественной и зарубежной коллекции моделей, образцов наиболее известных на текущий момент фактов, теорий и концепций из дифференциально-психологической области человекознания; показом многогранности феноменологии человеческих различий; уточнением знаний о теории интегральной индивидуальности личности; ознакомлением с методами дифференциальной психодиагностики, ее возможностями и ограничениями; формированием профессионального отношения будущих психологов к изучению любой формы психологической реальности; развитием некоторых умений и навыков в определении стратегии и тактики подхода к учету индивидуальных различий в учебной и трудовой деятельности людей.

*К уровню освоения студентами содержания дисциплины предъявлялись следующие требования:* теоретическая информированность в областях дифференциальной психологии; понимание значимости учета индивидуальных особенностей человека во всех областях его жизни и деятельности; владение методами изучения и анализа формально-динамической и содержательной индивидуальности человека; профессиональная компетентность в организации исследования интегральной индивидуальности человека; профессиональная компетентность в разработке индивидуальных программ развития в процессе консультирования и коррекционной работы.

Особую значимость мы придавали систематизации методологических оснований дифференциальной психологии, индивидуально-типологического подхода объяснения поведения и деятельности человека, в основе которого лежит положение о наличии у каждого индивида двух относительно автономных психологических механизмов

целенаправленной активности: установочного и функционального. К ним относятся: установки, рефлексия и доминирование, определяющие направленность деятельности, склонности, предпочтения, специальные и общие способности, характер, темперамент, индивидуальные свойства человека, особенности личности. Дифференциальная психология использует обширный набор методических средств диагностики, коррекционной работы, профессионального отбора, консультирования, проектирования индивидуальных траекторий деятельности и др.

Систематизируя знания студентов об индивидуальных особенностях в процессе преподавания, мы определяли актуальность их для психологической практики. Предлагали теоретическую, практическую информацию по теме с максимальной представленностью ее содержания в графических когнитивных картах. Создавали тезаурус понятий по обсуждаемой теме, обогащали информационные ресурсы для самостоятельного изучения и осмысления. Стремилась к тому, чтобы информация об индивидуальности обладала возможностями широкого применения в прикладных исследованиях, позволяла осуществлять номотетический подход, раскрывающий общие закономерности индивидуальности. Учили разрабатывать идиографический исследовательский план изучения уникальности, неповторимости каждого человека.

На занятиях обсуждались взаимосвязи эмпирических с теоретическими знаниями, трансформация обыденного и научного знания. При организации работы студентов с информационными ресурсами мы придерживались правила, сформулированного С. Л. Рубинштейном: «Не каждую мысль, посетившую его сознание, человек в равной мере признает своей, а только такую, которую он не принял в готовом виде, а освоил, продумал, т. е. такую, которая явилась результатом собственной его деятельности» (Рубинштейн, 1989, с. 243). Студенты проводили самостоятельные исследования некоторых параметров индивидуальности, накапливали в рабочем «портфолио» экспериментальные данные, иллюстрирующие теоретические положения дифференциальной психологии. Эти формы работы способствовали развитию профессиональной рефлексии будущих практических психологов.

Особое внимание уделялось обсуждению *методологии* типологического подхода, поскольку в дифференциальной психологии сосредоточены данные многих наук, имеющих различный категориальный аппарат и средства исследования индивидуальности человека.

Для систематизации методологических принципов дифференциальной психологии мы использовали одну из основных класси-



фикационных схем, принятых в теории логических доказательств: *всеобщее, особенное, единичное*. Например, к всеобщим принципам относится принцип детерминизма, нацеливающий на нахождение нейрофизиологической причинной обусловленности формально-динамической вариативности психических явлений и состояний человека. Генетический принцип предполагает изучение психологических закономерностей в процессе развития индивидуальности. Принцип связи психики и деятельности человека подчеркивает ведущую, определяющую роль деятельности в развитии индивидуальных форм проявления психики. Принцип развития объясняет относительную устойчивость и изменчивость индивидуальности человека. Системный принцип позволяет интегрировать знания, устранять избыточность в накоплении информации, нацеливает на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, на выявление многообразных связей сложного явления и сведение их в единую теоретическую картину.

К особым принципам дифференциальной психологии относятся: принцип «индивидуации» (И. М. Бехтерев), иерархической интеграции (В. С. Мерлин), целостности (Б. Ф. Ломов), доминанты (А. А. Ухтомский), установки (Д. Н. Узнадзе), компенсации (А. Р. Лурия), дифференциации и др. Единичными принципами дифференциальной психологии являются, например, принцип маскировки темперамента, подчинения структуры характера личностной направленности, связь парциальных свойств нервной системы и способностей.

Методологический анализ научной ситуации и перспектив развития дифференциальной психологии осуществлялся в историческом ракурсе этапов ее развития: *донаучного знания, естественнонаучной парадигмы познания и гуманитарной парадигмы*. В настоящее время многие области донаучного знания, признанные психологической наукой XX в. ненадежными и отвергнутыми позитивистской практикой, вновь возвращаются в жизнь, иногда принимая уродливые формы. Поэтому на занятиях уже в соответствии с современными научными исследованиями оценивались эти знания.

Результаты этапа *естественнонаучных парадигм в дифференциальной психологии* представлены в литературе достаточно полно. Студентам важно было осознать, насколько мощно разрабатывались тогда методы изучения индивидуальности, выявления статистических закономерностей в проявлении особенностей когнитивной, эмоциональной, волевой сфер, поведения и деятельности человека, на основе которых формировался *номотетический* подход изучения проявлений индивидуальных особенностей человека. Интересно то, что вначале основное внимание было уделено именно

поиску общности в индивидуальности как проявлению определенного типа.

На этом этапе развития дифференциальной психологии было сделано много открытий в лабораториях, возглавляемых Б. М. Тепловым, В. Д. Небылицыным, Э. А. Голубевой, В. М. Русаловым, в Институтах психологии АПН и РАН, городах России и союзных республиках.

В недрах естественнонаучных парадигм были созданы условия для возникновения новой *гуманитарной* парадигмы, которая в противоположность естественнонаучной, сосредоточивается на уникальности, неповторимости человека, признании ценности каждой его индивидуальной особенности. Это *идиографический* подход, ориентирующий исследователя на описание уникальных, единичных, неповторимых событий и процессов. При изучении дифференциальной психологии важно осознавать, что эти подходы не исключают, а дополняют друг друга.

Если сопоставить науковедческую схему о месте психологии среди других наук Б. М. Кедрова и схему развития психологии, предложенную Б. С. Братусем, с этапами развития дифференциальной психологии, то можно предположить, что она сейчас устремлена к четвертому этапу развития – изучению не просто сущности дифференциации психики, а раскрытию извечных вопросов: «Для чего?», «Зачем?», «Почему?», «В чем смысл?». Это будет этап философского осмысления действия всеобщего закона индивидуализации всех миров (неорганического, органического и надорганического, по теории М. И. Бехтерева). Современный этап взаимодействия дифференциальной психологии с философией вызван необходимостью смены монопарадигмальности на полипарадигмальность, неизбежностью обращения к обсуждению философских аспектов бытия – свободы, смысла, назначения человека, истины, нравственности, самосознания.

*В многообразии теоретических и практических проблем дифференциальной психологии на занятиях обсуждались следующие:* дискуссионность предмета дифференциальной психологии; проблему классификации систем «индивидуальные свойства», «психологические свойства», «свойства личности»; разработку основных направлений дифференциальной психологии; терминологическое согласование обозначений при характеристике интегральной индивидуальности человека; методологические основания исследования индивидуальности; экспериментальное, широкомасштабное изучение закономерностей созревания, проявления и развития формально-динамических и содержательных индивидуальных различий; выявление роли и связи возрастных и гендерных особенностей с типологическими свойствами индивидуальности.

Среди проблем практического характера – отбор, подбор и расстановка кадров, их обучение и тренировка в соответствии с индивидуальными особенностями для работы в системах разной сложности. Изучение индивидуальных особенностей работоспособности, готовности, надежности поведения человека в экстремальных условиях. Разработка стратегии и тактики учета индивидуальности в обучении и воспитании.

*Соответственно этим проблемам на занятиях формулировались основные задачи дифференциальной психологии: создать целостное представление о своеобразии человеческой психики, ее типологии; выявить структуру интегральной индивидуальности человека, законы интеграции свойств и качеств индивидуальности, их иерархическую зависимость; установить общие закономерности возникновения и сохранения различных уровней интегральной индивидуальности; определить взаимосвязи между дифференциальной психологией и другими отраслями психологической науки; систематизировать теоретические основы психодиагностических исследований интегральной индивидуальности; разработать стратегии и тактики участия психологов в решении практических задач профессионального отбора и профессиональной пригодности; разработать программы стратегии и тактик учета индивидуальности человека во всех сферах его деятельности, создав инструментальную и нормативно-правовую основу, профессиональной пригодности, профессионального отбора.*

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Бехтерев В. М.* Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994.
- Братусь Б. С.* Общая психология: методологический и прагматический смыслы // Психологический журнал. Т. 24. №3. 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989.
- Русалов В. М.* Актуальные проблемы психологии индивидуальных различий // Иностранная психология. 1993. № 1–2.
- Собчик Л. Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика. СПб.: Речь, 2003.
- Чиркова Т. И.* Дифференциальная психология. Учебное пособие. Нижний Новгород, ННГАСУ, 2005.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Том 6

Духовно-нравственное становление человека  
в современном российском обществе

\*

Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов

Редактор – *О. В. Шапошникова*

Обложка – *П. П. Ефремов*

Оригинал-макет и верстка – *С. С. Фёдоров*

Корректор – *И. В. Клочкова*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-51-29

E-mail: [rio@psychol.ras.ru](mailto:rio@psychol.ras.ru)

[www.ipras.ru](http://www.ipras.ru)

Сдано в набор 15.08.09. Подписано в печать 24.08.09

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура гтс СНАТТЕР. Усл. печ. л. 26. Уч.-изд. л. 24

Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано с готовых диапозитивов в ППП «Типография „Наука“»  
121099, Москва, Шубинский пер., 6

## КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ РАН

### 2009

- Познание и общение: Теория, эксперимент, практика / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 235 с.
- Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
- Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.
- Барабанщиков В. А. Восприятие выражений лица. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 448 с.
- Психологические исследования: Вып. 4 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Макропсихология современного российского общества / Под редакцией А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Психология социальных явлений)
- Митькин А. А. Пути психологического поиска. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Достижения в психологии)
- Психология сегодня: теория, образование и практика / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 688 с.

### 2008

- Барабанщиков В. А., Белопольский В. И. Стабильность видимого мира. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 300 с.
- Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 412 с.
- Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
- Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
- Речь ребенка: Проблемы и решения / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 352 с.
- Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып. 2 / Под ред. В. Д. Соловьева, Т. В. Черниговской. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 320 с. (Когнитивные исследования)
- Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 589 с. (Труды Института психологии РАН)

- Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 512 с. (Методология, теория и история психологии)
- Психологические исследования: Вып. 3 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 336 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 608 с.
- Познание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 365 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Психология – наука будущего: Материалы II международной конференции молодых ученых, 30–31 октября 2008 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. С. Обухова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 543 с.
- Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Соснин В. А., Нестик Т. А. Современный терроризм: Социально-психологический анализ. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
- Методология комплексного человекознания и современная психология / Под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Кольцовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 603 с. (Методология, теория и история психологии)
- Сухарев А. В. Этнофункциональная парадигма в психологии: Теория развития и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 576 с.
- Скотникова И. Г. Проблемы субъектной психофизики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 384 с.
- Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.
- Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (14–15 февраля 2008 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 232 с.

## 2007

- Психофизика сегодня / Под ред. В. Н. Носуленко, И. Г. Скотниковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 340 с.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января–1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть I. – 428 с.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января – 1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть II. – 388 с.
- Методы исследования психологических структур и их динамики. Выпуск 4 / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 192 с.
- Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с.
- Моросанова В. И., Аронова Е. А.* Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
- Знаков В. В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 479 с.
- Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 495 с. (Труды Института психологии РАН)
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 480 с.
- Психологические исследования: Вып. 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 303 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 568 с.
- Белопольский В. И.* Взор человека: Механизмы, модели, функции. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 415 с.
- Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свистунова Е. В., Шафирова Е. М.* Самосознание проблемных подростков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 332 с.

- Психология – наука будущего: Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», 1–2 ноября 2007 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе: Материалы Первой международной научно-практической конференции, 13–14 ноября 2007 г., Москва. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Пономаренко В. А. Профессия – психолог труда. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с. (Достижения в психологии)
- Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)
- Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды: Проблема воспринимаемого качества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с.
- Залевский Г. В. Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 336 с. (Достижения в психологии)
- Гостев А. А. Психология вторичного образа. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с.
- Коваленко П. А., Пономаренко В. А., Чунтул А. В. Учение об иллюзиях полета: Основы авиационной делиалогии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 461 с.
- Резников Е. Н. Психология этнического общения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Аннотированный указатель трудов сотрудников Института психологии Российской академии наук (1971–2006). Вып. 1. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 191 с.
- Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.
- Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с. (Труды Института психологии РАН)
- К. К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К. К. Платонова (22 июня 2006 г.) / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. – 270 с. (Труды Института психологии РАН)