РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

МИР ПСИХОЛОГИИ

Научно-методический журнал

№ 4 (100)
Октябрь — декабрь

Москва
2019

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций
(Роскомнадзором)

Свидетельство ПИ № ФС77-62454 от 27 июля 2015 г.

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России*

Главный редактор

Э. В. Сайко

Заместитель главного редактора

С. К. Бондырева

Члены редакционной коллегии:

*Ш. А. Амонашвили, О. С. Анисимов, А. Г. Асмолов, А. А. Деркач,
Ю. П. Зинченко, В. А. Пономаренко, В. М. Розин,
В. В. Рубцов, В. М. Тиктинский-Шкловский,
С. Д. Максименко* (Украина, Киев),
Michael Cole (Майкл Коул) (USA, San Diego La Jolla),
Serena Veggetti (Серена Веджетти) (Italy, Roma)

ISSN 2073-8528

© Московский психолого-социальный университет, 2019
© Мир психологии, 2019

От редколлегии

Развитие и саморазвитие человека в пространстве-времени его взросления

Развитие в осуществлении человека

Рождение человека — это не только физиологический акт появления его на свет, но и объективное выстраивание его обществом и им самим на протяжении всей своей жизни. И рождается он не только, чтобы быть, но и чтобы быть *Человеком*, а это достаточно трудная задача. Человек должен открыть себя в мире, когда рождается его человеческая *самость* — особое свойство, появившееся в самом процессе его становления в антропогенезе. Это свойство открыло человеку себя как отделившегося от остального мира и от другого живого, открыло ему другого в сложном процессе его взаимодействия и действия в человеческом мире, созидаемом им и созидающем его в его всеобщих человеческих свойствах, во всем многообразии его индивидной, субъектной, личностной и индивидуальной представленности как реального носителя социального движения. И в своей жизни, в своем развитии он реализует всеобщие человеческие свойства, заложенные в человеческую сущность в антропогенезе [19], определяющем его характеристики как носителя социального бытия и специфику развития в социальном мире, социального развития, включающего все уровни последнего. *Развитие* как феномен эволюции всеобщей выступает здесь объективно в своем особом структурно-содержательном осуществлении свойством социальной материи, определяет само появление человека, его изменения, его саморазвитие. В процессе культурно-исторического развития происходило историческое восхождение Социума и развитие человека как субъекта, его осуществляющего.

«В психологии же проблема развития объективно выступает как кардинальная. И практически все работы, связанные с изучением детей, подростков, юношей (девушек), направлены не только на выявление конкретных закономерностей, определенных изменений на разных возрастных этапах, но и на раскрытие общих принципов развития. В то же время в психологии до сих пор остаются недостаточно теоретически проработанными и экспериментально изученными процессуальные характеристики феномена развития, структура, эволюционные формы изменений, психологические механизмы и движущие силы процесса развития как формы проявления генеральной линии прогресса в становлении человека как личности» [26. С. 11].

Проблема развития — одна из самых сложных, и при всем огромном внимании, в частности в психологии, и серьезных разработках она сохраняет свою актуальность. Не случайно периодически тема развития активно подни-

мается в психологических исследованиях и все чаще предметом исследования становятся процессуальные характеристики развития. Например, в 70-е или 90-е гг., затем в начале и первом десятилетии XXI в. появилась целая серия работ, направленных на углубление исследований самого ***феномена развития*** (М. К. Мамардашвили, Э. В. Сайко, Д. И. Фельдштейн, Н. И. Чуприкова и др.) [8; 12; 19; 22; 23; 28; 29], в том числе его структурно-содержательных характеристик — переходов как процессуальных структур, отбивающих уровнево-содержательные характеристики в состоянии и процессе, скачков и периодов инерции, движущих сил развития, в частности, дифференциации, специализации и интеграции (А. Д. Кошелев, Э. В. Сайко, Н. И. Чуприкова) [8; 17; 28; 29].

Развитие человека — это реально сложный процесс. «В прогрессивном, поступательном развитии личности происходит смена периодов медленного "идиоадаптивного" движения — так называемых литических периодов, периодами кардинальных сдвигов, смещений, переломов, резкого перехода к новому типу организации, критическими периодами, которые являются поворотными пунктами в развитии, имея главным своим содержанием не проявление уже существующих задатков, а возникновение качественно нового, его удержание, т. е. накопление, говоря языком Гегеля, новообразований (Гегель, 1935. С. 70)» [25. С. 21]. Появление психических новообразований фиксирует «непрерывный процесс самодвижения личности» [4. С. 248]. Самодвижение же в осуществлении развития человека предстоит как сложный, многоплановый, направленный процесс. «Речь идет о самодвижении как двуедином процессе, включающем единство двух противоположных сторон: 1) интериоризацию существующих вовне социальных факторов, их усвоение; 2) выход за пределы накопленного опыта, сформированных навыков, привычек, качеств личности» [25. С. 21].

В этом сложном процессе усваиваются культурно-исторические нормы социального движения, в котором в качестве активного субъекта выступает все общество, в рамках которого и происходят развитие человека, его социализация и индивидуализация как главные механизмы осуществления его социального развития. Однако процесс развития конкретных индивидов (его структура и характер) предстоит как чрезвычайно сложный, еще недостаточно (при всей глубине познания) раскрытый в психологии как высший уровень осуществления *процесса развития*. Здесь фиксируются феномены, не только заложенные в биологическое созревание человека, связанное с соответствующим психическим состоянием его, но и новые по существу и смыслу в живом мире, определяющие особенности его психологического и интеллектуального созревания как развития человека. В принципе развитие в социальном мире предстоит как особое, достаточно сложное явление, в частности, по отношению к движению, изменению, эволюции, включая, однако, показатели последних. Оно полагает не только уровневые характеристики в созревании (биологическом и социальном) в движении по возрастной лестнице, но и, как отмечалось, скачки, разрывы, срывы и откаты, восхождение от простого к сложному, необратимость, определенные принципы и структурные образующие его осуществления — дифференциацию, интеграцию, специализацию и т. д. [17; 22]. Включаясь в онтогенезе в объективно непрерывный процесс уже в силу законов биологического и психического развития и объективно задаваемого развития социального, в которое с самого начала своей жизни реально вписан индивид, растущий человек

вписывается в сложный процесс «движения»-самодвижения в своем человеческом самоосуществлении во всей сложности его осуществления. *И развитие здесь выступает объективно свойством* ***социальной материи*** *и определяет в своем структурном осуществлении само появление человека и его объективно заложенное осуществление в социальном мире. В процессе культурно-исторического развития происходило историческое восхождение Социума и развитие человека, его осуществляющего.*

Своего рода механизмами в движении человека по вертикали взросления выступают, как отмечалось, два основных процесса — индивидуализация и социализация, происходящие на всем протяжении онтогенеза, которые представляют сложные процессы, «реально ответственные» за социальное развитие растущего человека.

Усложнение современной ситуации в процессе практически реального перехода Общества в исторически новое состояние актуализировало проблему развития как особого феномена в системе всех форм и уровней изменений. Не случайно проблема развития стала, как уже было сказано, предметом повышенного внимания в системе психологических знаний и предметом поиска смысла, сущности и содержания его (см., в частности, об этом: [1; 2; 6; 7; 8; 10; 11; 16; 19; 23]).

Подчеркивая сложность и одновременно значимость феномена развития, А. Г. Асмолов и М. С. Гусельцева отмечают: «Принципиальные отличия постнеклассической рациональности от классической проявляют себя в новом взгляде на развитие. Если представление о развитии в неклассической рациональности было связано прежде всего с *эволюционными идеями и поиском универсальных законов, то* в постклассической рациональности *развитие мыслится в категориях "взрывы", "бифуркация" и "сензитивные периоды" и особое внимание* уделяется расшифровке внутренней логики развития (отражением которой выступает феноменология судьбы и признания). Если классической рациональности был свойственен *механистический и биологический детерминизм,* а неклассическая рациональность имела дело преимущественно с *социодетерминизмом,* то постнеклассическая рациональность связана с *ситуативным детерминизмом,* на передний план здесь выходят проблемы свободы воли и свободы выбора. Процессы социализации и индивидуализации в развитии личности рассматриваются как взаимосвязанные и дополняющие друг друга» [6. С. 30].

Поэтому важно вычленить реальные особенности современного Детства **при оценке** ситуации его развития и поиске направленности путей действия в условиях глобальных изменений в развитии общества (в технической, экономической, социальной сферах). В настоящее время проблема выбора значительно усложнилась, появилась, как отмечалось, необходимость еще большего углубления познания не только реальности, но и принципов самого проявления процесса развития конкретно на современном этапе. На этапе и уровне стадиального перехода общества в исторически новое состояние, когда в структуре развития не могут не появиться соответствующие, в том числе новые, характеристики процесса, новые временные режимы, новые скорости и т. д., возникает необходимость новых действий в его осуществлении как отбивающего значимый новый уровень на общей вертикали социального движения, выполнения социального развития, обеспечивающих такой переход в исторически новое состояние в развитии Человека и Общества.

Детство и Взрослость в едином процессе выполнения социального развития

В развертывании культурно-исторического процесса в выполнении социальной эволюции Человек как субъект, осуществляющий его, выступает в многоуровневой представленности, в которой реально четко фиксируется *особая* целостность — человек растущий и человек взрослый, представленные в процессе онтогенеза растущего человека в особом единстве и многообразном проявлении последнего в филогенетическом развитии. Рассматривая «Детство как социально-психологический феномен социума и особое состояние развития» [26. С. 170], Д. И. Фельдштейн подчеркивал единство онтогенеза и поэтому особую значимость познания характера осуществления его на дистанции взросления человека. И в этом плане Детство (в его широком понимании) предстоит как особая целостность внутри этого единства. И «поэтому важно вычленить реальный смысл Детства как особого состояния развития в обществе и как обобщенного субъекта, целостно противостоящего Взрослому миру и взаимодействующего с ним на уровне субъект-субъектных отношений. Этот реальный, главный смысл Детства состоит в развитии той субстанциональной сущности, которая обеспечивает отрицание Детства, выход за его пределы» [24. С. 10].

Взрослый мир определяет пути и условия развития детства в виде выстраивания соответствующих правил, норм отношений и поведения. И в этом плане Взрослый мир достаточно часто выступает в качестве субъекта по отношению к Детству как *объекту воздействия,* а не как субъекту совместного движения-развития на всем пространстве взросления человека.

А это практически разрушает принцип взаимодействия человека растущего и человека взрослого в едином психологическом пространстве — объективно полагаемого особого взаимодействия как условия не только присвоения соответствующих норм и форм поведения, необходимых в функционировании человека в Социуме, но и формирования действенной субъектной позиции растущего человека в его росте-развитии как носителя определенных норм и принципов человеческих отношений, определяющих особенности организации и развития общества. Однако соответствующая позиция взрослого сообщества практически утеряна в современном цивилизационном мире, передавшего, в частности, функции не только образования, но и воспитания структурам разного уровня и характера и не выступающего на общественном уровне в качестве воспитателя. Последнее проявляется особенно жестко в настоящее время при практическом отказе от воспитательных функций даже в школе. Между тем от позиции взрослого мира по отношению к детству во многом зависит не только уровень, но и качество осуществления процессов индивидуализации и социализации растущего человека. Взрослеющий человек ждет не только предоставления ему условий обучения, условий функционирования и роста — ему необходимо *отношение* взрослого мира, понимание его взрослыми, доверие как необходимое условие сохранения целостности оптимального развития и самовыражения и самореализации на пути его взросления.

Одним словом, «проблема взаимодействия детей и взрослых, в том числе проблема посредничества взрослых в приобщении растущих людей к Социуму, приобретает особую значимость в диспозиции Детство — Взрослость как

двух особых социальных структур и реальных субъектов, когда субъектная позиция Детства проявляется достаточно выраженно» [27. С. 24].

Пространство-время функционирования Детства в пространстве-времени социального бытия

С самого рождения человек попадает в особое пространство-время жизни как особое пространство в бытие всеобщем — пространство жизни человека, принципиально отличное (но включающее их как объективное основание) от пространства-времени природы, пространства существования органического мира, — пространство социальное, структурируемое активными действиями человека на исторической дистанции его функционирования и культурно-исторического воспроизводства общества на длительной дистанции социального движения.

И в этом пространстве выстраивается процесс его поэтапного взросления, становления его человеческих качеств, формируется характер, происходит становление личности.

Однако проблема пространства-времени и пространства и времени, смысловая характеристика, сущность, содержательные характеристики, степень и уровень действия при всей глубине и широте их исследования и познания, например, в географии, физике и других науках, а также в философии далеко не достаточно обсуждается и раскрывается в психологии как значимый действенный фактор в организации жизни человека, в его психическом развитии, активности действия. Речь идет обо всей сложности объективной представленности пространства (физического, культурно-исторического, пространства знаний и т. д.) растущему человеку на временной дистанции его взросления и разном характере его действия на разных этапах последнего.

Ребенок изначально объективно попадает не только в физическое, но и в социальное пространство, созданное человеком, — мир вещей, мир отношений, действий. Его поэтапное взросление переводит, в частности, его из коляски в комнату, во двор, в город и т. д., в расширяющееся и усложняющееся пространство отношений, видения и восприятия мира[1].

Пространство и время издавна волновали человека. И по-разному воспринимались пространство и время на разных уровнях их познания, понимания в контексте реальной организации жизнедеятельности человека, психологически по-разному воспринимались на разных этапах культурно-исторического развития общества. Достаточно проследить это при анализе реальной исторической динамики понимания и определения их человеком в разные исторические периоды жизни общества и реальных характеристик организации жизнедеятельности человека (когда действенное освоение пространства опережало его осмысление, хотя уровень и характер его осмысления в каждом конкретном случае полагают специальные исследования). Так, достаточно сравнить понимание пространства человеком древнейшей цивилизации, структурирующим пространства городов и прокладывающим дальние пути-дороги, но по-особому фиксируемое в древнемесопотамских и древнееги-

[1] Школьник в далеком горном кишлаке, не выезжающий за его пределы, при равных интеллектуальных способностях по-другому воспринимает пространство мира и жизни, чем школьник, выезжающий в постоянные далекие путешествия с родителями.

петских мифах и связываемое с деятельностью богов, и понимание пространства и отношение к нему античных авторов (Платон, Сократ), затем арабских и персидских путешественников (ибн Хаукаль, Якоби и др.) и ученых (Бируни, Авиценна и др.) и т. д., вплоть до Нового времени, чтобы раскрыть огромную действенность пространства в развитии человека, его деятельности, в развитии Общества, в его культурно-историческом восхождении по вертикали прогресса.

И не случайно пространство и время волновали мысли ученых столетиями и важные достижения в их познании на современном этапе огромны (см. об этом, например, [1; 13; 14; 15; 20]). В то же время относительно мало они исследованы как важный психологически действенный фактор, в частности влияющий конкретно на психическое развитие человека, и прежде всего *человека растущего*.

Проблема пространства и времени становится все более актуальной в психологии (хотя степень ее разработки не покрывает ее актуальности), поскольку речь идет о все более глубоком осмыслении действенности этих феноменов (в сложноструктурируемом их проявлении) в развитии человека в целом, в его психическом развитии (характер которого прослеживается, в частности, в работах, например, Т. А. Доброхотовой и Н. Н. Брагиной, вышедших еще в 70-е гг. XX в., Л. П. Гримака и др. [3; 5; 9]). О необходимости выделять в качестве особого в исследовании растущего человека пространство его функционирования, действия, понимания писал, в частности, Д. И. Фельдштейн. Тема пространства и времени (которая являлась приоритетной не только в сфере естественных и технических наук) стала предметом осмысления разных специалистов (философы, психологи, искусствоведы, филологи и др.) в двух коллективных монографиях: «Пространства жизни субъекта» [15] и «Субъект во времени социального бытия» [21]. Тема пространства и времени в жизни человека стала предметом обсуждения в ряде номеров журнала «Мир психология»[1].

Главным является понимание значения пространства-времени в жизни человека, в том числе в его психическом развитии, особенно действенном на этапе его **взросления**, — пространства-времени во всей сложности видовой и смысловой его представленности. В этом плане выделение этой проблемы в контексте взросления человека представляется весьма актуальным.

***

Итак, *взросление* человека в онтогенезе предстоит как сложный *процесс развития* в его *структурно-содержательной представленности, особой смысловой нагрузке,* как явление социального бытия, как особый тип развития, определяющий субъектную действенность человека в выстраивании своего человеческого бытия. Значимость его как особого феномена (социального развития) и закономерности его осуществления как типа развития, во-первых, и в контексте других форм изменений — движения, эволюции и т. д., во-вторых, при всей глубине и широте исследований в психологии (и феномена развития вообще в других сферах знаний — в физике, естествознании и т. д.) полагают объективно необходимость углубления его исследования. И в этом плане особое значение в психологии при-

[1] См., например, 1999 № 4; 2002 № 3; 2009 № 1; 2012 № 4; 2019 № 2 и др.

обретает в настоящее время исследование не только результативных моментов развития (как наиболее выраженных), но и смысловых, структурно-содержательных и других характеристик и закономерностей его проявления как *особого процесса,* и прежде всего характера, принципов, уровней действенности на разных этапах взросления и во всем пространстве Взросления — пространстве Детства, где особое значение приобретают пространственно-временные факторы развертывания процесса взросления человека. В частности, «в этом плане не просто сохраняются главные принципы ранее разработанных периодизаций (при всех внутренних подвижках) и структурно-содержательные характеристики процесса становления и развития личности, но они приобретают звучание как реально адекватные, отражающие главное в этом процессе» [25. С. 14].

Э. В. Сайко

Литература

1. *Ахундов, М. Д.* Концепции пространства и времени: истоки и эволюция, перспективы / М. Д. Ахундов. — М. : Наука, 1982. — 224 с.
   Axundov, M. D. Koncepcii prostranstva i vremeni: istoki i e`volyuciya, perspektivy` / M. D. Axundov. — M. : Nauka, 1982. — 224 s.
2. *Бернштейн, Н. А.* Биомеханика и физиология движений : избр. психол. тр. / Н. А. Бернштейн ; под ред. В. П. Зинченко. — М. ; Воронеж, 1997. — 608 с.
   Bernshtejn, N. A. Biomexanika i fiziologiya dvizhenij : izbr. psixol. tr. / N. A. Bernshtejn ; pod red. V. P. Zinchenko. — M. ; Voronezh, 1997. — 608 s.
3. *Брагина, Н. Н.* Функциональная асимметрия мозга и индивидуальное пространство и время человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова // Вопр. философии. — 1978. — № 3.
   Bragina, N. N. Funkcional`naya asimmetriya mozga i individual`noe prostranstvo i vremya cheloveka / N. N. Bragina, T. A. Dobroxotova // Vopr. filosofii. — 1978. — № 3.
4. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1984. — Т. 4. — 433 с.
   *Vy`gotskij, L. S.* Sobranie sochinenij : v 6 t. / L. S. Vy`gotskij. — M., 1984. — T. 4. — 433 s.
5. *Гримак, Л. П.* Гипноз в формировании здорового психологического пространства личности / Л. П. Гримак // Мир психологии. — 1999. — № 4. — С. 81—90.
   Grimak, L. P. Gipnoz v formirovanii zdorovogo psixologicheskogo prostranstva lichnosti / L. P. Grimak // Mir psixologii. — 1999. — № 4. — S. 81—90.
6. *Гусельцева, М. С.* Парадигмы развития в психологии / М. С. Гусельцева, А. Г. Асмолов // Мир психологии. — 2007. — № 2. — С. 18—31.
   *Gusel`ceva, M. S.* Paradigmy` razvitiya v psixologii / M. S. Gusel`ceva, A. G. Asmolov // Mir psixologii. — 2007. — № 2. — S. 18—31.
7. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1996. — 541 с.
   *Davy`dov, V. V.* Teoriya razvivayushhego obucheniya / V. V. Davy`dov. — M., 1996. — 541 s.
8. Дифференционно-интегрированная теория развития / сост. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. — М. : Языки славянской культуры : Знак, 2014. — Кн. 2. — 720 с.
   Differencionno-integrirovannaya teoriya razvitiya / sost. N. I. Chuprikova, E. V. Volkova. — M. : Yazy`ki slavyanskoj kul`tury` : Znak, 2014. — Kn. 2. — 720 s.
9. *Доброхотова, Т. А.* Пространственно-временные факторы в организации нервно-психической деятельности / Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина // Вопр. философии. — 1975. — № 5. — С. 133—145.
   Dobroxotova, T. A. Prostranstvenno-vremenny`e faktory` v organizacii nervno-psixicheskoj deyatel`nosti / T. A. Dobroxotova, N. N. Bragina // Vopr. filosofii. — 1975. — № 5. — S. 133—145.
10. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг. — СПб. : Питер, 2000. — 992 с.
    Krajg, G. Psixologiya razvitiya / G. Krajg. — SPb. : Piter, 2000. — 992 s.
11. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М., 1981. — 584 с.
    *Leont`ev, A. N.* Problemy` razvitiya psixiki / A. N. Leont`ev. — M., 1981. — 584 s.
12. *Мамардашвили, М. К.* Картезианские размышления / М. К. Мамардашвили. — М., 1993. — 352 с.
    Mamardashvili, M. K. Kartezianskie razmy`shleniya / M. K. Mamardashvili. — M., 1993. — 352 s.
13. *Неретина, С. С.* Время культуры / С. С. Неретина, А. П. Огурцов. — СПб., 2008. — 343 с.
    Neretina, S. S. Vremya kul`tury` / S. S. Neretina, A. P. Ogurczov. — SPb., 2008. — 343 s.
14. *Пригожин, И.* Время. Хаос. Квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. — М. : Прогресс, 1999. — 265 с.

Prigozhin, I. Vremya. Xaos. Kvant / I. Prigozhin, I. Stengers. — M. : Progress, 1999. — 265 s.

15. Пространства жизни субъекта: единство и многомерность субъектнообразующей социальной эволюции / отв. ред. Э. В. Сайко. — М. : Наука, 2004. — 604 с.

Prostranstva zhizni sub``ekta: edinstvo i mnogomernost` sub``ektnoobrazuyushhej social`noj e`volyucii / otv. red. E`. V. Sajko. — M. : Nauka, 2004. — 604 s.

16. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1973. — 423 с.

Rubinshtejn, S. L. Problemy` obshhej psixologii / S. L. Rubinshtejn. — M., 1973. — 423 s.

17. *Сайко, Э. В.* Дифференциация и специализация как факторы развития промышленного труда (понятие, содержание) / Э. В. Сайко // Специализированные производства в развитии обществ раннеземледельческих культур. — М., 1990. — С. 58—83.

*Sajko, E`. V.* Differenciaciya i specializaciya kak faktory` razvitiya promy`shlennogo truda (ponyatie, soderzhanie) / E`. V. Sajko // Specializirovanny`e proizvodstva v razvitii obshhestv rannezemledel`cheskix kul`tur. — M., 1990. — S. 58—83.

18. *Сайко, Э. В.* Пространственно-временное решение человеческого бытия и измерение пространства и времени человеком / Э. В. Сайко // Мир психологии. — 1999. — № 4. — С. 6—15.

*Sajko, E`. V.* Prostranstvenno-vremennoe reshenie chelovecheskogo by`tiya i izmerenie prostranstva i vremeni chelovekom / E`. V. Sajko // Mir psixologii. — 1999. — № 4. — S. 6—15.

19. *Сайко, Э. В.* Развитие как определенность бытия и специфика его в осуществлении человека / Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2007. — № 2. — С. 3—10.

*Sajko, E`. V.* Razvitie kak opredelennost` by`tiya i specifika ego v osushhestvlenii cheloveka / E`. V. Sajko // Mir psixologii. — 2007. — № 2. — S. 3—10.

20. *Сайко, Э. В.* Пространства организации социальной эволюции в универсуме Бытия и Человек в пространственной организации Социума / Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2012. — № 4. — С. 3—17.

*Sajko, E`. V.* Prostranstva organizacii social`noj e`volyucii v universume By`tiya i Chelovek v prostranstvennoj organizacii Sociuma / E`. V. Sajko // Mir psixologii. — 2012. — № 4. — S. 3—17.

21. Субъект во времени социального бытия: историческое выполнение пространственно-временного континуума социальной эволюции / под ред. Э. В. Сайко. — М. : Наука, 2006. — 598 с.

Sub``ekt vo vremeni social`nogo by`tiya: istoricheskoe vy`polnenie prostranstvenno-vremennogo kontinuuma social`noj e`volyucii / pod red. E`. V. Sajko. — M. : Nauka, 2006. — 598 s.

22. Теория развития : Дифференциально-интеграционная парадигма : Доклады участников круглого стола (Москва, 12—13 февраля 2009 г.) / сост. Н. И. Чуприкова. — М. : Языки славянских культур, 2009. — 222 с.

Teoriya razvitiya : Differencial`no-integracionnaya paradigma : Doklady` uchastnikov kruglogo stola (Moskva, 12—13 fevralya 2009 g.) / sost. N. I. Chuprikova. — M. : Yazy`ki slavyanskix kul`tur, 2009. — 222 s.

23. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн // Вопр. психологии. — 1985. — № 6. — С. 26—38.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologicheskie zakonomernosti social`nogo razvitiya lichnosti v ontogeneze / D. I. Fel`dshtejn // Vopr. psixologii. — 1985. — № 6. — S. 26—38.

24. *Фельдштейн, Д. И.* Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол.- социал. ин-т : Флинта, 1997. — 158 с.

Fel'dshtejn, D. I. Social`noe razvitie v prostranstve-vremeni Detstva / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Mosk. psixol.- social. in-t : Flinta, 1997. — 158 s.

25. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — 2-е изд. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 2004. — 670 с.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologiya vzrosleniya : Strukturno-soderzhatel`ny`e xarakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — 2-e izd. — M. : Mosk. psixol.- social. in-t : Flinta, 2004. — 670 s.

26. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол.- социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — Т. 1. — 566 с.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti : izbr. tr. : v 2 t. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Mosk. psixol.- social. in-t ; Voronezh : MODE`K, 2005. — T. 1. — 566 s.

27. *Фельдштейн, Д. И.* Мир Детства в современном мире : (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.- социал. ун-та ; Воронеж : МОДЭК, 2013. — 335 с.

Fel'dshtejn, D. I. Mir Detstva v sovremennom mire : (problemy` i zadachi issledovaniya) / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-social. un-ta ; Voronezh : MODE`K, 2013. — 335 s.

28. *Чуприкова, Н. И.* Идеи общих законов развития в трудах русских мыслителей конца XIX—XX вв. / Н. И. Чуприкова // Вопр. психологии. — 2000. — № 1. — С. 109—125.

Chuprikova, N. I. Idei obshhix zakonov razvitiya v trudax russkix my`slitelej koncza XIX—XX vv. / N. I. Chuprikova // Vopr. psixologii. — 2000. — № 1. — S. 109—125.

29. *Чуприкова, Н. И.* Универсальный закон в эволюции жизни, психического развития и в историческом развитии человека / Н. И. Чуприкова // Мир психологии. — 2007. — № 2. — С. 11—18.

Chuprikova, N. I. Universal`ny`j zakon v e`volyucii zhizni, psixicheskogo razvitiya i v istoricheskom razvitii cheloveka / N. I. Chuprikova // Mir psixologii. — 2007. — № 2. — S. 11—18.

Мир психологии **2019, № 4** (100)

Открытие себя и мира на вертикали взросления

Растущее поколение на пути в пространство-время будущего

Проблемное поле взросления

М. С. Гусельцева, А. Г. Асмолов

Растущий человек в антропологической перспективе: от депривации образов будущего к рождению свободы (к 90-летию со дня рождения академика РАО Д. И. Фельдштейна)[1]

Мир детства, социализация растущего человека, вопросы воспитания и образования подрастающих поколений — ведущие темы исследований российского педагога и психолога, специалиста в области возрастной и педагогической психологии Давида Иосифовича Фельдштейна (1929—2015). В наши дни его идеи и представления могут быть продуктивно дополнены новыми данными, полученными в исследованиях смежных с психологией наук. Утверждается, что перспектива антропологии будущего в изучении растущего человека в пространствах современности задает концептуальную рамку для совмещенного анализа социального, личностного и когнитивного развития современных детей и подростков. При этом учитываются неочевидные социокультурные и методологические нюансы, позволяющие наиболее продуктивно с позиции проблемы растущего человека проинтерпретировать новые данные политологов, исследователей культуры, социологов и психологов об особенностях современного детства, феноменологии растущего человека, специфике поколенческих трансформаций. Обсуждаются эмансипативные ценности, феномены индивидуализации и стихийного обновления поколений, самоорганизации, повседневной гражданственности и солидарности как подспудно происходящие в российском обществе латентные процессы социализации при переходе от социальной парадигмы выживания к парадигме саморазвития и жизненного творчества.

Ключевые слова: Д. И. Фельдштейн, детство, растущий человек, поколение, эмансипативные ценности, субъект, свобода, образование, антропология будущего, трансдисциплинарность.

В пестрой панораме междисциплинарных исследований XX в. уже вряд ли необходимо доказывать, что детство выступает как особый культурно-исторический феномен. Так, положение о культурно-исторической природе детства стало едва ли не общим местом для демографических (см., например, [6; 7]), исторических [1], антропологических [15], этнографических [40; 41], социологических [11; 14] и психологических исследований [8; 10; 13; 39]. На фоне этого каскада классических исследований, казалось бы, непросто обрести собственный голос, выпасть из общего хора культурно-исторической парадиг-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 18-18-00365 «Цифровая социализация в культурно-исторической перспективе: внутрипоколенческий и межпоколенческий анализ».

мы, но именно это удалось одному из рыцарей детства, психологу и педагогу Д. И. Фельдштейну [28; 29; 30; 31; 32; 33; 34].

Д. И. Фельдштейн рассматривал детство в качестве особого феномена и «пространственно-временной целостности развития растущего человека» [33. С. 4], уделяя пристальное внимание как взаимоотношениям общества и ребенка, так и способности общества видеть в ребенке субъекта деятельности и личность. Его исследования растущего человека изначально обладали сензитивностью и — хотя этот термин непривычен для научного лексикона — *щепетильностью* по отношению к пониманию детства как аксиологического, а не только культурно-исторического и антропологического феномена. Если же взглянуть на эти работы Д. И. Фельдштейна через оптику методологии социального конструктивизма, то можно обнаружить, что ключевая особенность его авторского стиля связана с конструированием мира детства, созданием развивающих психолого-педагогических программ, построением аксиологической перспективы социализации подрастающих поколений [Там же].

Следует также подчеркнуть особую чувствительность подхода Д. И. Фельдштейна к происходящим в обществе изменениям, его готовность ассимилировать новые взгляды, пересматривать старые концепции, учитывать современные трансформации и культурно-исторического, и познавательного контекстов (см., например: [30; 31]). Так, Д. И. Фельдштейн справедливо отмечал, что современная социокультурная ситуация развития растущего человека отличается «усложнением экологических, энергетических, экономических, этнических, демографических и других проблем» [33. С. 13], и это ставит перед исследователями задачи оптимальной организации жизнедеятельности подрастающего человека, усиления гуманистических начал в системе расширения и укрепления коммуникативных связей между разными поколениями на исторической сцене меняющегося общества. Описанная ситуация, с одной стороны, выдвигает принципиально новые требования к самому растущему человеку, а с другой — задает вполне определенное направление поисков для построения системы образования, учитывающей и трансформации общечеловеческого масштаба, и текущие изменения в конкретных обществах и социальных группах [Там же].

В антропологической же перспективе познания развития общества и человека детство предстает в качестве носителя неведомых образов будущего, проекций и чаяний современности, а также определенных ценностных ожиданий. «Главным становится раскрытие закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса развития (во всех формах и на всех уровнях его проявления) ребенка в Детстве и Детства в обществе (в целом, на всей дистанции Детства), выявление скрытых возможностей этого развития в саморазвитии растущих индивидов, возможностей такого саморазвития на каждом этапе Детства и установление особенностей его движения к Взрослому Миру (что чрезвычайно важно учитывать в построении воспитательного процесса)» [Там же. С. 6—7].

В связи с вышесказанным задача выявления образов будущего, ценностных ориентаций, установления ориентиров и направлений личностного развития растущих людей приобретает в наши дни особую значимость. Д. И. Фельдштейн отмечал, что в настоящей социокультурной ситуации раз-

вития современных детей и подростков, с одной стороны, взрослый мир «стал значительно меньше прессинговать молодого человека; с другой — серьезно нивелировалось значение для ребенка, подростка проблемы будущего» [32. С. 27]. Отсюда с необходимостью проистекает вполне конкретная познавательная задача — выявление закономерностей «не только когнитивного, социального, но и духовного развития детей, их переживаний, стремлений, сомнений» [Там же]. Все это, вместе взятое, требует кардинальной перестройки системы образования и воспитания подрастающих поколений, «организации системы специальных мер», направленных на привитие молодым людям «общечеловеческих нравственных ценностей, таких как человечность, терпимость, совесть, понятие чести, чувство стыда, милосердия и т. д., а также выработки самоуважения; понимания ценностей культуры, готовности к самосовершенствованию и непрерывному образованию как способу жизни; развитого эстетического вкуса; сознательного отношения к своему здоровью и окружающей среде; ориентированности в основных законах природы, общества и в современных социально-экономических и социально-культурных изменениях, опирающейся на знание законов развития; ориентированности в многоплановых, прежде всего, в семейных отношениях; способности самовыражения и самореализации в реально значимой общественно оцениваемой и общественно принимаемой деятельности» [Там же. С. 28]. Эти сказанные Д. И. Фельдштейном слова сделались в наши дни, пожалуй, еще более актуальными. Расширяющиеся познавательные (трансдисциплинарные) контексты и появившиеся за последние несколько лет исследования позволяют обнаружить в сформулированной Д. И. Фельдштейном познавательной программе мира Детства более глубокий и продолжающий самостоятельное развитие смысл. Ибо как никогда значимыми являются сегодня раскрытие в каждом растущем человеке его творческой индивидуальности, способности к критической переработке обрушивающейся со всех сторон многоканальной информации, наличие нравственного стержня и ценностных опор в его непростых жизненных выборах и самостроительстве, происходящем в сложном, разнообразном, непредсказуемом и стремительно изменяющемся мире [2].

Немного методологии: концептуальная рамка для осмысления разнообразия данных

Перспектива антропологии будущего в изучении растущего человека в пространствах современности задает новую концептуальную рамку для совмещенного анализа социального, личностного и когнитивного развития современных детей и подростков. Зачастую эта концептуальная рамка ассоциирована с трансдисциплинарным подходом в психологии и в философии, позволяющим объединить те культурно-психологические феномены, которые прежде рассматривались как противостоящие или разнонаправленные [9; 25]. Так, в наши дни уже не нуждается в дополнительном обосновании тезис, что в самостроительстве растущего человека *нет социализации без индивидуализации, а подлинная индивидуализация невозможна без освоения универсальных ценностей*. Следует отметить, что эту проблему в свое время затра-

гивали отдельные философы, педагоги и психологи, такие как В. А. Роменец, М. М. Рубинштейн [23; 24]. В наши же дни эта проблема приобретает новые ракурсы и измерения. Постепенно формируется консенсус, что не бывает в обществе подлинной солидарности без ценности личной автономии, а свобода есть системообразующее условие для формирования гражданski ответственного человека [4; 11; 12; 37; 42].

Социализация детей, подростков и молодежи претерпевает серьезные изменения в эпоху массовых коммуникаций, Интернета, киберпространств, ценностных сдвигов, особенно в переживаемый Россией период затянувшейся модернизации при переходе общества от режима *выживания* к режиму *саморазвития* (в терминологии Р. Инглхарта [11]) и нового социального творчества. Разного рода эмпирические социально-психологические исследования и социологические опросы свидетельствуют о социокультурной разнородности подрастающего поколения, его многомерности, о тенденциях к разрыву «связи времен» и т. п. Вместе с тем следует отметить, что системные программы, направленные на выявление социального профиля молодого поколения и роли спонтанно трансформирующейся идентичности в развитии общества, находятся лишь на предварительной стадии разработок, едва успевая за настигающими растущего человека переменами. В этих исследованиях приоритетную роль играют взаимодействие психологии с науками антропологического круга, а также использование в собственном культурно-психологическом анализе портрета подрастающих поколений данных, полученных в трансдисциплинарном пространстве смежных наук.

Перспектива антропологии будущего, учитывающая косвенные, неочевидные социокультурные и методологические нюансы, позволяет сегодня наиболее продуктивно с позиции проблемы растущего человека проинтерпретировать новые данные политологов, исследователей культуры, социологов и психологов об особенностях современного детства, феноменологии растущего человека, специфике поколенческих трансформаций.

Едва ли следует дополнительно говорить о важности для психологии использовать результаты смежных наук для собственного изучения происходящих с миром детства перемен, однако в данном случае гораздо более значим тот факт, что полученные в социологических исследованиях эмпирические данные приобретают особый смысл при их интерпретации с позиций антропологической перспективы и в концептуальной рамке трансдисциплинарного подхода. Также невозможно переоценить значимость для психологии исследований аксиологических трансформаций К. Вельцеля [4], Р. Инглхарта [11] и результатов Всемирного исследования ценностей, представленного в наши дни в качестве единой базы данных со свободным доступом [47].

В концепции К. Вельцеля исторический процесс обретения человеком свободы описывается как его эмансипация (т. е. обретение людьми субъектности, самодисциплины, принятие ответственности за свое поведение и жизненные практики), отсюда проистекает и его известное понятие — *«эмансипативные ценности»*. В свою очередь, это освобождение проявляется на поколенческой сцене как ослабление механизмов социального контроля и отказ от конформистских стратегий поведения, что позитивно коррелирует с наби-

рающей силу тенденцией к индивидуализации[1]. Именно эмансипативные ценности являются необходимым основанием для возникающей в обществе гражданской солидарности. «Совместное признание полезности свобод мотивирует коллективные действия, нацеленные на отстаивание этих свобод» [4. С. 78].

В российских социологических исследованиях новые эмпирические данные о происходящих ценностных трансформациях представлены в работах В. С. Магуна, М. Г. Руднева, П. Шмидта, Е. Л. Омельченко, Э. Л. Панеях, В. В. Радаева и др. [17; 18; 19; 21; 22; 44; 45]. Несмотря на множество разнообразных исследований растущего человека в современном трансформирующемся мире, преимущество названных работ заключается в мониторинге, осуществляющемся на протяжении десятилетий, результаты которого, касающиеся именно проблемы растущего человека, обобщены соответственно в статье Е. Л. Омельченко [19] и недавно вышедшей книге В. В. Радаева [22].

Следует отметить, что в текущей познавательной ситуации мы сталкиваемся как с разнообразными исследованиями трансформации поколений, так и с критикой деления современников на поколения [38]. Несмотря на тот факт, что эта критика достаточно обоснованна, дифференциация меняющегося общества на поколения также представляет вполне работающий конструкт в том плане, что при всех индивидуальных различиях людей в срезах одного поколения последние есть относительно замкнутые культурно-исторические миры. Так, человеку довольно трудно вырваться из собственного жизненного и психологического хронотопа: из сложившихся схем мышления, коммуникативных сетей общения («эха камер»), устоявшегося мировоззрения. Для всего этого необходимо прилагать особые интеллектуальные усилия, направленные на ревизию того, чему его учили в школе, в вузе, а затем и в дальнейшей профессиональной жизни. «И я сжег все, чему поклонялся, / Поклонился всему, что сжигал» — именно так эту мысль лаконично зафиксировал в четверостишии И. С. Тургенев[2]. Ф. Ницше метафорически описал механизм развития растущего человека в качестве *трех превращений духа,* где последовательно «дух становится верблюдом, львом верблюд и, наконец, ребенком становится лев» [16. С. 18]. Современные психологи определили бы этот процесс как обретение субъектности, смену ведущего режима развития личности — с социализации на индивидуализацию, переход от стихийной интернализации культуры к вполне осознанному выбору и отбору строительного материала для саморазвития.

Остановимся и разберем здесь этот заслуживающий внимания небольшой фрагмент «О трех превращениях» из знаменитой книги Ф. Ницше [16]. Итак, в первом превращении «выносливый дух становится, как верблюд, на колени и хочет, чтобы хорошенько навьючили его» [Там же. С. 18]. Так работа-

[1] «Свобода в данном ключе носит не эгоистический характер, поэтому эмансипативные ценности в значительной мере взаимосвязаны с понятием толерантности, подразумевая бóльшую толерантность к девиантному поведению и значимости частного, неприкосновенного личного пространства. Одновременно с этим эмансипативные ценности означают меньшую толерантность поведению, которое нарушает права других людей. Иными словами, в обществах не остается места для дискриминации по какому-либо признаку (расовая принадлежность, гендерное неравенство и т. д.), что свидетельствует о зарождении либерального типа толерантности, не допускающего проявления антилиберальных практик» [37].

[2] «Новым чувствам всем сердцем отдался, / Как ребенок душою я стал; / И я сжег все, чему поклонялся, / Поклонился всему, что сжигал» [26. С. 115].

ет наша система массового образования и воспитания, долгое время ставившая во главу угла психического развития ребенка именно механизм интериоризации (одностороннего движения от мира взрослых к миру ребенка). Однако стержнем подлинного развития, образования и воспитания является собственная *активность субъекта*. «Все самое трудное берет на себя выносливый дух: подобно навьюченному верблюду, который спешит в пустыню, спешит и он в свою пустыню. Но в самой уединенной пустыне совершается второе превращение: здесь львом становится дух, свободу хочет он себе добыть и господином быть в своей собственной пустыне» [16. С. 18].

В пространстве субъектности растущего человека встречаются внешние и внутренние потоки его развития. «Ты должен» — предъявляет свои требования окружающая среда. «Но дух льва говорит “я хочу”. Чешуйчатый зверь “ты должен”, искрясь золотыми искрами, лежит ему на дороге, и на каждой чешуе его блестит, как золото, “ты должен!”. Тысячелетние ценности блестят на этих чешуях, и так говорит сильнейший из всех драконов: “Ценности всех вещей блестят на мне”. “Все ценности уже созданы, и каждая созданная ценность — это я. Поистине, “я хочу” не должно более существовать!” Так говорит дракон» [Там же. С. 19]. Однако ожиданиям и требованиям внешней среды противостоит сам субъект, совершающий те или иные выборы. Ибо нет подлинного творчества жизни вне свободы воли и собственной активности, саморазвития и самодеятельности субъекта. «...К чему нужен лев в человеческом духе? Чему не удовлетворяет вьючный зверь, воздержный и почтительный? Создавать новые ценности — этого не может еще лев; но создать себе свободу для нового созидания — это может сила льва. Завоевать себе свободу и священное *Нет* даже перед долгом — для этого... нужно стать львом» [Там же]. Таким образом, растущий человек входит в метафорический возраст льва, когда начинает пересматривать навязываемые ему окружением требования, открывать и выбирать собственные ценности, строить свой жизненный путь. В умении сказать «нет», как известно, проявляются и субъектность, и индивидуальность.

«Завоевать себе право для новых ценностей — это самое страшное завоевание для духа выносливого и почтительного. Поистине, оно кажется ему грабежом и делом хищного зверя. Как свою святыню, любил он когда-то “ты должен”; теперь ему надо видеть даже в этой святыне произвол и мечту, чтобы добыть себе свободу от любви своей: нужно стать львом для этой добычи» [Там же]. Со свойственной ему тонкостью и проницательностью описывает Ф. Ницше внутреннюю сложность этого выбора, но именно так растущий человек обретает не только индивидуальность творца, но и профессионализм. Ибо, чтобы стать мастером своего дела, необходимо преодолеть все то, чему его прежде учили: сначала впитать культуральные традиции, а затем их преодолеть. «...Что может сделать ребенок, чего не мог бы даже лев? Почему хищный лев должен стать еще ребенком? Дитя есть невинность и забвение, новое начинание, игра, самокатящееся колесо... Да, для игры созидания... нужно святое слово утверждения: своей воли хочет теперь дух, свой мир находит потерявший мир» [Там же].

Напомним, что в исследовании М. Вертгеймера «Продуктивное мышление» [5] был подмечен тот факт, что типичное школьное образование заглушает креативность и творческое восприятие ребенка. М. Фуко и иные яркие рефор-

маторы интеллектуальной мысли признавались в своих биографиях, что были вынуждены сознательными усилиями преодолевать полученное школьное и университетское образование. М. Фуко описывает процесс самообразования (возделывания себя) следующим образом: «Наиболее значительные авторы, которые не скажу — сформировали меня, но позволили мне отойти от университетского образования... не были философами в институциональном смысле этого слова; разумеется, помог мне и личный опыт» [35. С. 214]. «Открытие Ницше произошло за пределами университета» [Там же. С. 224]. «Ницше, Бланшо и Батай дали мне возможность освободиться от тех авторов, что определяли мое университетское образование в начале пятидесятых годов: от Гегеля и феноменологов. <...> Если гегельянство представлялось способом рационального осмысления всего трагического, что было пережито поколением, непосредственно предшествовавшим нашему, и что еще продолжало нам угрожать, то за пределами университета на пике популярности находился Сартр со своей философией субъекта» [Там же. С. 221—222]. «Именно на таком интеллектуальном фоне и сформировался мой выбор: с одной стороны, в отличие от моих преподавателей, не заниматься историей философии, а с другой — искать нечто совершенно отличное от экзистенциализма» [Там же. С. 222]. Иными словами, новатору приходилось прокладывать собственный интеллектуальный путь, преодолевая как традицию, так и модные течения современности. Как правило, без этого преодоления не получается самостоятельного ученого. Разумеется, ничего зазорного в том, чтобы оставаться эпигоном, для исследователя тоже нет, ибо новаторов — всегда меньшинство, и для здорового общества это нормальное распределение новизны и традиции, динамика изменений и статус-кво.

Украинский философ А. О. Баумейстер [3] обсуждает профессиональное взросление растущего человека посредством метафорики литературных и религиозных сюжетов «отцеубийства»: так, Сократ причиняет окружающим людям боль, но развивающийся человек должен быть готов к боли. Участь всех преподавателей — символическое отцеубийство, ибо преподавание — трагическая профессия. Ученик духовно убивает учителя, чтобы раскрыть свое внутреннее содержание, ведь, чтобы реализовать свою самостоятельность, необходимо отрезать эти связи и мосты[1]. Студенты критикуют своих преподавателей, отталкиваются от них — это здоровые тенденции в трансмиссии поколений и парадигмальном обновлении системы образования, в становлении самостоятельного и критически мыслящего растущего человека. Тем не менее особенностью современной культуры, подмеченной социологами, политологами, антропологами и психологами, является тот факт, что в наши дни уже нет такого выраженного конфликта отцов и детей, свойственного обществу вплоть до конца XX в. [43]. Более того, если этот конфликт еще прослеживается между поколениями 40—60-летних со своими родителями, то между 20—40-летними

[1] Ср.: *Цветаева М. И.* «Ученик» (1921): «Быть мальчиком твоим светлоголовым, / — О, через все века! / — За пыльным пурпуром твоим брести в суровом / Плаще ученика. / Улавливать сквозь всю людскую гущу / Твой вздох животворящ / Душой, дыханием твоим живущей, / Как дуновеньем — плащ. / Победоноснее Царя Давида / Чернь раздвигать плечом. / От всех обид, от всей земной обиды / Служить тебе плащом. / Быть между спящими учениками / Тем, кто во сне — не спит. / При первом чернью занесенном камне / Уже не плащ — а щит! / (О, этот стих не самовольно прерван! / Нож чересчур остер!) / И — вдохновенно улыбнувшись — первым / Взойти на твой костер» [36].

родителями и их собственными детьми складываются уже более гармоничные отношения [38].

М. Мид, в наши дни неоднократно цитируемая, с удивительным прогностическим попаданием писала о небывалом ранее префигуративном типе функционирования культуры в постиндустриальном обществе. «Сегодня... во всех частях мира, где народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта... которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга. Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален и всеобщ. Сегодняшние дети вырастают в мире, которого не знали старшие, но некоторые из взрослых предвидели, что так будет. Те, кто предвидели, оказались *предвестниками префигуративной культуры будущего, в которой предстоящее неизвестно*» [15. С. 361].

К чему все вышесказанное? Ключевая мысль этой статьи, адресованная условному миру взрослых, несет пожелание отказаться от готовых схем интерпретации, вынести за скобки уже имеющееся и предустановленное знание и постараться услышать голоса будущего в появляющейся разнообразной феноменологии изменений развития современных детей и подростков. В этом суть нашей исследовательской методологии — сознательными усилиями развивать сензитивность к еще не наступившим изменениям. И снова подчеркнем, что одним из ученых, спонтанно обладавшим этой способностью, был Д. И. Фельдштейн [30; 33; 34].

Новые данные о поколенческой трансформации

Формативные годы для каждого растущего человека, составляющего поколения, сегодня принято определять в возрастном диапазоне от 17 до 25 лет. Эти годы выделяют также как наиболее «впечатлительные» (impressionable years), поскольку именно в этот период подрастающие люди наиболее восприимчивы к происходящим социокультурным изменениям. В дальнейшем же накопленный в процессе социализации опыт «оказывает фундаментальное формирующее влияние на всю оставшуюся жизнь, в течение которой люди становятся менее восприимчивыми к изменениям» [22. С. 38].

В российской социологии установилась определенная традиция выделять пять поколений на основании вполне определенных исторических вех: «Великая Отечественная война — период оттепели — период застоя — перестройка и либеральные реформы — период стабилизации» [Там же. С. 39].

Поэтому, даже несмотря на разнообразие подходов, среди исследователей сложился определенный консенсус относительно определения границ поколений [Там же]. Однако здесь важно обратить внимание на *разный социокультурный контекст формирования этих поколений*. Так, если в западной традиции поколение, родившееся до войны, называют «молчаливым», то в России оно является «мобилизационным», и именно это отличие ярко демонстрирует значимость факторов культуры в осмыслении поколений: «Мы назвали это поколение “мобилизационным”. Его называют также молчаливым поколением (silent generation), но к российскому опыту это не вполне применимо» [21. С. 18].

Поколение, родившееся непосредственно в период войны (1939—1946), вступило во взрослую жизнь в так называемый период хрущевской оттепели (1956—1964), получив отсюда свое оригинальное историческое название. «Именно из этого поколения вышло значительное количество “шестидесятников”, активно проявивших себя позднее уже в значительно более зрелом возрасте — в период демократических и либеральных реформ 1980—1990-х гг.» [22. С. 47—48]. В свою очередь, послевоенное поколение (1947—1967) выступило на историческую сцену в период брежневского застоя (1964—1984). Примечательно, что в исследованиях группы В. В. Радаева [22] используется характерное название — «поколение застоя», тогда как в западной традиции это поколение именуют «беби-бумерами». Мы видим, что здесь опять проявилась тенденция российских исследователей ориентироваться прежде всего на исторические и режимно-персоналистские характеристики поколений, тогда как западные ученые используют внутренние критерии: будь то непроявленность («молчаливость») поколения или феноменология повышенного деторождения.

Четвертое российское поколение нарождалось в эпоху ослабевающей политической системы СССР, вступив во взрослую жизнь во времена горбачевской перестройки и последовавших за ней так называемых либеральных реформ (1985—1999). В классификации В. В. Радаева [22] оно получило название «реформенное поколение», а в зарубежной традиции — «неизвестное поколение», т. е. поколение X. Следующее за ним поколение Y (миллениалы) появилось на свет преимущественно в период российских реформ (1982—2000), а взросление миллениалов происходило в считающееся экономически благополучным и политически стабильным время начала нового тысячелетия. Наконец, в нулевые годы XXI в. родилось поколение Z (центениалы), являющее растущего человека нашего времени.

Миллениалов отличало прежде всего пролонгированное взросление: ведь именно в эту историческую эпоху резко увеличилась продолжительность жизни и повысилось ее качество. Также «миллениалов нередко называют первым “цифровым поколением” (digital natives), которые не расстаются с гаджетами и не вылезают из Интернета, погружены в виртуальную коммуникацию в социальных сетях» [21. С. 21]. В этой связи в исследованиях В. В. Радаева была поставлена цель — подвергнуть эмпирической проверке вышеобозначенное расхожее мнение: «миллениалы, действительно, наиболее активны среди всех взрослых поколений в использовании гаджетов и Интернета», однако решительный перелом (значимый количественный скачок) произошел все-таки в предшествующем поколении. Отличия характеристик «реформенного поколения» от «поколения застоя» оказались по этому параметру наиболее существенными. «Представителям реформенного поколения гаджеты достались уже во взрослый период, поэтому их называют “цифровыми иммигрантами” в отличие от “цифровых аборигенов”-миллениалов. Но представители реформенного поколения были еще достаточно молоды и деятельны, чтобы успеть “мигрировать” в цифровое пространство в достаточном количестве» [Там же].

Среди значимых данных, полученных В. В. Радаевым, следует отметить и показательную тенденцию к снижению алкоголизации в современной России, манифестировавшую также при смене поколений. Современные молодые люди

«не откладывают потребление, напротив, они пробуют алкоголь раньше, но пьют при этом реже и меньше» [21. С. 24]. Более того, эта тенденция носит едва ли не универсальный характер, находя подтверждение в изучении других стран: Австралии, Великобритании, США, Финляндии, Швеции и др. Наша же незамысловатая гипотеза заключается в том, что современная жизнь подрастающего человека сделалась интереснее, интерактивнее, богаче на впечатления: цифровая реальность предоставляет гораздо больше возможностей самореализации и разнообразия опыта, нежели способен дать алкоголь. Более того, на наших глазах формируются новые ценности — ценности трезвости, ясного сознания, наслаждения собственным разумом, этичным и экологичным потреблением, здоровым образом жизни и т. п. (см.: [11; 38]). Также в этом ряду показательны уменьшение доли курения и тот факт, что количество верующих «монотонно снижается с 56 % в мобилизационном поколении до 32 % у миллениалов» [21. С. 26]. В. В. Радаев отмечает, что полученные «результаты кажутся несколько неожиданными на фоне распространенных суждений о растущем увлечении религией (пусть даже и поверхностном) и на фоне... активного присутствия религиозных организаций и религиозной тематики в публичной сфере» [Там же][1]. Между тем, если мы рассматриваем эти данные в антропологической и общецивилизационной перспективе, то они вполне согласуются с концептуализациями К. Вельцеля [4], Р. Инглхарта [11], а также С. Пинкера [46].

Более того, данные В. В. Радаева подтверждают, что вопреки теоретическим конструктам одной из российских социологических школ культурно-психологический тип «советского человека» решительно уходит с исторической сцены (это более показательно в сферах повседневности, нежели в искусственно пролонгированной политической реальности). «В этой связи следует обратить... пристальное внимание даже не на одно, а скорее на два поколения — реформенное и миллениалов, которые взрослели в постсоветский период и, не имея деятельного советского опыта, вносят наибольший вклад во вторую волну социальных изменений» [21. С. 31].

В свою очередь, данные Е. Л. Омельченко [19] показывают, что в среде российской молодежи спонтанно формируются практики самоорганизации, возникают ценности гражданственности (новый тип патриотизма, ориентированный на этичное потребление и экологическую озабоченность). Важно подчеркнуть, что для фиксации происходящих перемен Е. Л. Омельченко использует новые термины: основанные на ценностной дифференциации *солидарности* вместо субкультур, *повседневную гражданственность* вместо государственного патриотизма и отмечает происходящее буквально в наши дни обретение российской молодежью гражданской субъектности.

Заключение

Стратегии развития образования, разрабатываемые в предшествующие периоды, нередко опирались на весьма размытый социальный портрет будущего поколения. Вряд ли следует детально аргументировать, что реформирование образования на фоне подобной «поколенческой неизвестности» влечет

[1] Ср.: по данным Е. В. Пруцковой [20], религиозные службы в России регулярно посещают лишь от 3 до 15 % населения.

за собой высокие риски социальной непредсказуемости в развитии современного российского общества.

Таким образом, системная картина многоканальных процессов социализации подрастающих поколений не может быть рассмотрена вне изучения взаимодействия институтов образования с трансформациями бытовой сферы, изменениями семейных отношений, ценностей; влияния интернет-пространства, иными словами, без анализа как текущей повседневности, так и глобальных событий общемирового масштаба. Если же образовательная политика будет происходить в изоляции от цивилизационных трендов (включая информатизацию, гуманизацию и индивидуализацию), а психология продолжит развиваться в дисциплинарной матрице, замкнутой исключительно на проблемы психического и нейрокогнитивного развития человека науки (а не науки трансдисциплинарного и антропологического круга), то, скорее всего, *растущие новые люди* («племя молодое, незнакомое») не только преподнесут «стареющему» российскому обществу самые неожиданные сюрпризы, но и установят собственные правила игры на стихийно изменившемся социально-политическом поле.

При этом следует отметить, что социальное пространство, в котором образы будущего постоянно ищутся в прошлом, не является дружелюбной средой для подрастающих поколений. Никакое будущее не открывается без рисков его новизны, ибо угрозы и возможности всегда следуют в одном пакете. Однако прогрессирующее человечество учится пользоваться возможностями, находя способы нейтрализовать угрозы. Так, книгопечатание в свое время вызывало практически те же опасения и обвинения в падении нравственности, которые в наши дни приходятся на социальные сети и Интернет. Как бы ни старались консервативные силы затормозить прогресс, образы будущего и обновление неминуемо приходят на историческую сцену вместе с новыми поколениями, и то, что долгое время не удавалось отцам, в конце концов совершают их дети.

В заключение же процитируем небольшое стихотворение Ф. И. Тютчева [27], передающее дух эволюционного оптимизма:

Зима недаром злится,
Прошла ее пора —
Весна в окно стучится
И гонит со двора.

И все засуетилось,
Все нудит Зиму вон —
И жаворонки в небе
Уж подняли трезвон.

Зима еще хлопочет
И на Весну ворчит.
Та ей в глаза хохочет
И пуще лишь шумит...

Взбесилась ведьма злая
И, снегу захватя,
Пустила, убегая,
В прекрасное дитя...

Весне и горя мало:
Умылася в снегу
И лишь румяней стала
Наперекор врагу.

The world of childhood, the socialization of a growing person, the issues of upbringing and education of younger generations are the leading research topics of the Russian teacher and psychologist, specialist in developmental and educational psychology, D. I. Feldstein (1929—2015). Meanwhile, these days his ideas and ideas can be productively supplemented with new data obtained in studies of the sciences related to psychology. It is argued that the anthropological perspective in the study of a growing person in the spaces of modernity sets the conceptual framework for a combined analysis of the social, personal and cognitive development of modern children and adolescents. At the same time, non-obvious sociocultural and methodological nuances are taken into account, which make it possible to interpret the most productively from the standpoint of the growing person problem the new data of political scientists, cultural researchers, sociologists and psychologists about the features of modern childhood, the phenomenology of a growing person, and the specifics of generational transformations. Emancipative values, the phenomena of individualization and spontaneous renewal of generations, self-organization, everyday citizenship and solidarity are discussed as latent processes of socialization that are latently occurring in Russian society in the transition from the social paradigm of survival to the paradigm of self-development and life creativity.
Keywords: D. I. Feldstein, childhood, growing person, generation, emancipative values, subject, freedom, education, anthropology of the future, transdisciplinarity.

Литература

1. *Арьес, Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Арьес. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999.

*Ar`es, F.* Rebenok i semejnaya zhizn` pri Starom poryadke / F. Ar`es. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 1999.

2. *Асмолов, А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов // Психол. исследования. — 2015. — Т. 8, № 40. — Режим доступа: http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109-

Asmolov, A. G. Psixologiya sovremennosti: vy`zovy` neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya / A. G. Asmolov // Psixol. issledovaniya. — 2015. — T. 8, № 40. — Rezhim dostupa: http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109-

3. *Баумейстер, А. О.* Философия как непрестанное вопрошание и школа аналитического мышления [Электронный ресурс] : Лекция 4/5 : Курс лекций, прочитанных в Новом Акрополе / А. О. Баумейстер. — [Киев, 2017]. — Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=kTyi_Prgnhg

Baumejster, A. O. Filosofiya kak neprestannoe voproshanie i shkola analiticheskogo my`shleniya [E`lektronny`j resurs] : Lekciya 4/5 : Kurs lekcij, prochitanny`x v Novom Akropole / A. O. Baumejster. — [Kiev, 2017]. — Rezhim dostupa: https://www.youtube.com/watch?v=kTyi_Prgnhg

4. *Вельцель, К.* Рождение свободы (Freedom Rising) / К. Вельцель. — М. : ВЦИОМ, 2017.

Vel`cel`, K. Rozhdenie svobody` (Freedom Rising) / K. Vel`cel`. — M. : VCIOM, 2017.

5. *Вертгеймер, М.* Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. — М. : Прогресс, 1987.

Vertgejmer, M. Produktivnoe my`shlenie / M. Vertgejmer. — M. : Progress, 1987.

6. *Вишневский, А. Г.* Время демографических перемен : избр. ст. / А. Г. Вишневский. — М. : НИУ ВШЭ, 2015.

Vishnevskij, A. G. Vremya demograficheskix peremen : izbr. st. / A. G. Vishnevskij. — M. : NIU VShE`, 2015.

7. *Вишневский, А. Г.* Демографическая история и демографическая теория / А. Г. Вишневский. — М. : НИУ ВШЭ, 2019.

Vishnevskij, A. G. Demograficheskaya istoriya i demograficheskaya teoriya / A. G. Vishnevskij. — M. : NIU VShE`, 2019.

8. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2005.

*Vy`gotskij, L. S.* Psixologiya razvitiya cheloveka / L. S. Vy`gotskij. — M. : Smy`sl : E`ksmo, 2005.

9. *Гусельцева, М. С.* Принцип развития в современной психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности / М. С. Гусельцева // Разработка и реализация принципа развития в современной психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. — М., 2016. — С. 31—51.

*Gusel`ceva, M. S.* Princip razvitiya v sovremennoj psixologii: vy`zovy` poliparadigmal`nosti i transdisciplinarnosti / M. S. Gusel`ceva // Razrabotka i realizaciya principa razvitiya v sovremennoj psixologii / pod red. A. L. Zhuravleva, E. A. Sergienko. — M., 2016. — S. 31—51.

10. *Запорожец, А. В.* Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986.

Zaporozhecz, A. V. Psixicheskoe razvitie rebenka / A. V. Zaporozhecz. — M. : Pedagogika, 1986.

11. *Инглхарт, Р.* Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это изменяет мир / Р. Инглхарт. — М. : Мысль, 2018.

Inglxart, R. Kul`turnaya e`volyuciya: kak izmenyayutsya chelovecheskie motivacii i kak e`to izmenyaet mir / R. Inglxart. — M. : My`sl`, 2018.

12. *Кармадонов, О. А.* Неочевидность солидарности: проблема эмпирического изучения трудно верифицируемых социальных состояний / О. А. Кармадонов, Г. Д. Ковригина // Социол. исследования. — 2018. — № 10. — С. 14—23.

Karmadonov, O. A. Neochevidnost` solidarnosti: problema e`mpiricheskogo izucheniya trudno verificiruemy`x social`ny`x sostoyanij / O. A. Karmadonov, G. D. Kovrigina // Sociol. issledovaniya. — 2018. — № 10. — S. 14—23.

13. *Коломинский, Я. Л.* Психологическая культура детства / Я. Л. Коломинский. — Минск : Вышэйш. шк., 2013.

Kolominskij, Ya. L. Psixologicheskaya kul`tura detstva / Ya. L. Kolominskij. — Minsk : Vy`she`jsh. shk., 2013.

14. *Кон, И. С.* Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. — М. : Академия, 2003.

Kon, I. S. Rebenok i obshhestvo: istoriko-e`tnograficheskaya perspektiva / I. S. Kon. — M. : Akademiya, 2003.

15. *Мид, М.* Культура и мир детства / М. Мид. — М. : Наука, 1988.

Mid, M. Kul`tura i mir detstva / M. Mid. — M. : Nauka, 1988.

16. *Ницше, Ф.* Так говорил Заратустра / Ф. Ницше // Соч. : в 2 т. — М., 1990. — Т. 2. — С. 5—237.

Niczshe, F. Tak govoril Zaratustra / F. Niczshe // Soch. : v 2 t. — M., 1990. — T. 2. — S. 5—237.

17. *Омельченко, Е. Л.* Солидарности и культурные практики российской молодежи начала XXI века: теоретический контекст / Е. Л. Омельченко // Социол. исследования. — 2013. — № 10. — С. 52—61.

*Omel`chenko, E. L.* Solidarnosti i kul`turny`e praktiki rossijskoj molodezhi nachala XXI veka: teoreticheskij kontekst / E. L. Omel`chenko // Sociol. issledovaniya. — 2013. — № 10. — S. 52—61.

18. *Омельченко, Е. Л.* От субкультур — к солидарностям и назад к субкультурам? : Споры о терминах и этнография молодежной социальности / Е. Л. Омельченко // Этногр. обозрение. — 2014. — № 1. — С. 3—8.

*Omel`chenko, E. L.* Ot subkul`tur — k solidarnostyam i nazad k subkul`turam? : Spory` o terminax i e`tnografiya molodezhnoj social`nosti / E. L. Omel`chenko // E`tnogr. obozrenie. — 2014. — № 1. — S. 3—8.

19. *Омельченко, Е. Л.* Уникален ли российский случай трансформации молодежных культурных практик? / Е. Л. Омельченко // Мониторинг общественного мнения : Экономические и социальные перемены. — 2019. — № 1. — С. 3—27.

*Omel`chenko, E. L.* Unikalen li rossijskij sluchaj transformacii molodezhny`x kul`turny`x praktik? / E. L. Omel`chenko // Monitoring obshhestvennogo mneniya : E`konomicheskie i social`ny`e peremeny`. — 2019. — № 1. — S. 3—27.

20. *Пруцкова, Е. В.* Связь религиозности и ценностно-нормативных показателей: фактор религиозной социализации / Е. В. Пруцкова // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гуманит. ун-та. Серия 1: Богословие. Философия. Религиоведение. — 2015. — № 3. — С. 62—80.

Pruczkova, E. V. Svyaz` religioznosti i cennostno-normativny`x pokazatelej: faktor religioznoj socializacii / E. V. Pruczkova // Vestn. Pravoslavnogo Svyato-Tixonovskogo gumanit. un-ta. Seriya 1: Bogoslovie. Filosofiya. Religiovedenie. — 2015. — № 3. — S. 62—80.

21. *Радаев, В. В.* Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ / В. В. Радаев // Социол. исследования. — 2018. — № 3. — С. 15—33.

Radaev, V. V. Millenialy` na fone predshestvuyushhix pokolenij: e`mpiricheskij analiz / V. V. Radaev // Sociol. issledovaniya. — 2018. — № 3. — S. 15—33.

22. *Радаев, В. В.* Миллениалы : Как меняется российское общество / В. В. Радаев. — М. : НИУ ВШЭ, 2019.

Radaev, V. V. Millenialy` : Kak menyaetsya rossijskoe obshhestvo / V. V. Radaev. — M. : NIU VShE`, 2019.

23. *Роменец, В. А.* Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании / В. А. Роменец. — Киев : Здоровье, 1989.

Romenecz, V. A. Zhizn` i smert` v nauchnom i religioznom istolkovanii / V. A. Romenecz. — Kiev : Zdorov`e, 1989.

24. *Рубинштейн, М. М.* О смысле жизни : Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу / М. М. Рубинштейн ; под ред. Н. С. Плотникова, К. В. Фараджева. — М. : Территория будущего, 2008.

Rubinshtejn, M. M. O smy`sle zhizni : Trudy` po filosofii cennosti, teorii obrazovaniya i universitetskomu voprosu / M. M. Rubinshtejn ; pod red. N. S. Plotnikova, K. V. Faradzheva. — M. : Territoriya budushhego, 2008.

25. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / под ред. В. Бажанова, Р. В. Шольца. — М. : Навигатор, 2015.

Transdisciplinarnost` v filosofii i nauke: podxody`, problemy`, perspektivy` / pod red. V. Bazhanova, R. V. Shol`cza. — M. : Navigator, 2015.

26. *Тургенев, И. С.* Стихотворения и поэмы / И. С. Тургенев. — Л. : Сов. писатель, 1970.

Turgenev, I. S. Stixotvoreniya i poe`my` / I. S. Turgenev. — L. : Sov. pisatel`, 1970.

27. *Тютчев, Ф. И.* Стихотворения [Электронный ресурс] / Ф. И. Тютчев. — Режим доступа: http://az.lib.ru/t/tjutchew_f_i/text_0100.shtml

Tyutchev, F. I. Stixotvoreniya [E`lektronny`j resurs] / F. I. Tyutchev. — Rezhim dostupa: http://az.lib.ru/t/tjutchew_f_i/text_0100.shtml

28. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развивающейся личности : избр. психол. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya razvivayushhejsya lichnosti : izbr. psixol. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : In-t prakt. psixologii ; Voronezh : MODE`K, 1996.

29. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та : Флинта, 1999.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya vzrosleniya : Strukturno-soderzhatel`ny`e xarakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-social. in-ta : Flinta, 1999.

30. *Фельдштейн, Д. И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований / Д. И. Фельдштейн // Сибир. пед. журн. — 2007. — № 2. — С. 68—74.

*Fel`dshtejn, D. I.* Prioritetny`e napravleniya psixologo-pedagogicheskix issledovanij / D. I. Fel`dshtejn // Sibir. ped. zhurn. — 2007. — № 2. — S. 68—74.

31. *Фельдштейн, Д. И.* Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века : (доклад на общем собрании РАО) / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. — 2012. — № 4. — С. 160—179.

*Fel`dshtejn, D. I.* Problemy` psixologo-pedagogicheskix nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI veka : (doklad na obshhem sobranii RAO) / D. I. Fel`dshtejn // Mir psixologii. — 2012. — № 4. — S. 160—179.

32. *Фельдштейн, Д. И.* Современное детство как социокультурный и психологический феномен / Д. И. Фельдштейн // Universum : Вестн. Герцен. ун-та. — 2012. — № 1. — С. 20—29.

*Fel`dshtejn, D. I.* Sovremennoe detstvo kak sociokul`turny`j i psixologicheskij fenomen / D. I. Fel`dshtejn // Universum : Vestn. Gercen. un-ta. — 2012. — № 1. — S. 20—29.

33. *Фельдштейн, Д. И.* Мир Детства в современном мире : (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ун-та ; Воронеж : МОДЭК, 2013.

*Fel`dshtejn, D. I.* Mir Detstva v sovremennom mire : (problemy` i zadachi issledovaniya) / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-social. un-ta ; Voronezh : MODE`K, 2013.

34. *Фельдштейн, Д. И.* Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества / Д. И. Фельдштейн // Образование и наука. — 2013. — № 9. — С. 3—23.

*Fel`dshtejn, D. I.* Problemy` formirovaniya lichnosti rastushhego cheloveka na novom istoricheskom e`tape razvitiya obshhestva / D. I. Fel`dshtejn // Obrazovanie i nauka. — 2013. — № 9. — S. 3—23.

35. *Фуко, М.* Интеллектуалы и власть : [избр. полит. ст., выступл. и интервью] / М. Фуко. — М. : Праксис, 2005. — Ч. 2.

Fuko, M. Intellektualy` i vlast` : [izbr. polit. st., vy`stupl. i interv`yu] / M. Fuko. — M. : Praksis, 2005. — Ch. 2.

36. *Цветаева, М. И.* Собрание сочинений : в 7 т. / М. И. Цветаева. — М. : Эллис Лак, 1994. — Т. 2 : Стихотворения, переводы.

Czvetaeva, M. I. Sobranie sochinenij : v 7 t. / M. I. Czvetaeva. — M. : E`llis Lak, 1994. — T. 2 : Stixotvoreniya, perevody`.

37. *Чмель, К. Ш.* Книга Кристиана Вельцеля «Рождение свободы» [Электронный ресурс]: обзор / К. Ш. Чмель // Лаборатория сравнительных социальных исследований. — 2017. — Режим доступа: https://lcsr.hse.ru/news/203330850.html

*Chmel`, K. Sh.* Kniga Kristiana Vel`celya «Rozhdenie svobody`» [E`lektronny`j resurs]: obzor / K. Sh. Chmel` // Laboratoriya sravnitel`ny`x social`ny`x issledovanij. — 2017. — Rezhim dostupa: https://lcsr.hse.ru/news/203330850.html

38. *Шульман, Е. М.* Потребление сменяется с обладания объектом на получение впечатлений / Е. М. Шульман // Kalinka. — 2019. — № 8, март — июнь. — С. 150—159.

Shul`man, E. M. Potreblenie smenyaetsya s obladaniya ob``ektom na poluchenie vpechatlenij / E. M. Shul`man // Kalinka. — 2019. — № 8, mart — iyun`. — S. 150—159.

39. *Эльконин, Д. Б.* Детская психология / Д. Б. Эльконин — М. : Академия, 2007.
El'konin, D. B. Detskaya psixologiya / D. B. E`l`konin — M. : Akademiya, 2007.
40. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. — М. : Наука, 1988.
E`tnografiya detstva. Tradicionny`e formy` vospitaniya detej i podrostkov u narodov Yuzhnoj i Yugo-Vostochnoj Azii. — M. : Nauka, 1988.
41. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. — М. : Наука, 1992.
E`tnografiya detstva. Tradicionny`e formy` vospitaniya detej u narodov Avstralii, Okeanii i Indonezii. — M. : Nauka, 1992.
42. *Bennett, A.* After Subculture : Critical Studies in Contemporary Youth Culture / A. Bennett, K. Kahn-Harris. — Baskingstoke : Palgrave Macmillan, 2004.
43. *Huerre, P.* L'adolescence n'existe pas. Histoire des tribulations d'un artifice / P. Huerre, M. Ragan-Reymond, J. M. Reymond. — Paris : Editions Universitaires, 1990.
44. *Magun, V.* A Typology of European values and Russians' basic human values / V. Magun, M. Rudnev, P. Schmidt // Sociological Research. — 2017. — Vol. 56, № 2. — P. 149—180.
45. *Paneyakh, E.* Faking performance together: systems of performance evaluation in russian enforcement agencies and production of bias and privilege / E. Paneyakh // Post-Soviet Affairs. — 2014. — Vol. 30, № 2-3. — P. 115—136.
46. *Pinker, S.* The Better Angels of our Nature : The Decline of Violence in History and its Causes / S. Pinker. — London : Viking Books, 2011.
47. World Values Survey Data-Archive Online [Electronic resource]. — 2018. — Mode of access: http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp

В. М. Розин

Трансформация взросления под влиянием смены социально-культурной формации

В статье ставится вопрос о том, не устарели ли психологические закономерности развития человека, установленные в советский период. В связи с этим рассматриваются две важные темы: что собой представляет взросление ребенка и подростка, а также какие значимые для образования социальные трансформации имели место в ходе социальных реформ нашего времени. Предлагаются значимые в плане взросления характеристики сущности детства и отрочества, обсуждается трансформация социальности, имевшая место при переходе от советского строя к современной России. Обсуждается механизм становления личности при переходе от детства к подростковому и юношескому возрасту. В конце статьи намечаются направления решений поставленных проблем взросления.
Ключевые слова: детство, отрочество, взросление, образование, учителя, культура, мышление, трансформация, школа.

Одним из значимых вкладов в науку о детстве и развитии подростка являются исследования Давида Фельдштейна, и в частности его концепция поуровневого развития личности. «Целенаправленное рассмотрение в качестве объекта исследования особенностей социального развития детей, условий становления их социальной зрелости и анализ ее формирования на разных этапах современного детства, — читаем в хрестоматии «Психология развития», где излагается эта концепция, — позволили вычленить два основных типа реально существующих позиций ребенка по отношению к обществу, условно названных нами “я в обществе” и “я и общество”» [7].

Первая позиция, где акцент делается на себе, отражает стремление ребенка понять свое «Я» — что такое «Я» и что я могу делать. Вторая касается осознания себя субъектом общественных отношений. Показательно, что обе эти позиции четко связываются с определенными ступенями развития детства — стадиями, периодами, этапами, фазами, фиксируя соответствующее положение растущего человека по

отношению к социальной действительности, его возможности включения в деятельность и развития в ней. Именно в зависимости от характера и содержания деятельности, преобладающего развития той или другой стороны формируются, наиболее активно развертываются отношения ребенка к предметным действиям, к другим людям и самому себе, интегрируясь в определенной социальной позиции» [7].

Эти закономерности были выявлены в относительно стабильный период развития России, в последние десятилетия существования СССР. Потом были перестройка, реформы, смена социально-культурной формации. В настоящее время мы живем в совершенно другой стране, с иными социальными отношениями. Спрашивается тогда, сохраняются ли в этих условиях выявленные Фельдштейном закономерности? Похожие по смыслу вопросы могут быть заданы относительно школы и учителей: сохраняется ли в настоящее время потенциал советской школы или он полностью исчерпан, выполняет ли современный учитель, продолжающий традиции советской школы, свое назначение и миссию или уже нет? [5].

Чтобы основательно ответить на поставленные вопросы, необходимо рассмотреть по меньшей мере две большие темы, а именно: что собой представляет взросление ребенка и подростка, а также какие значимые для образования трансформации имели место в ходе социальных реформ нашего времени. При этом я не претендую на всеобъемлющий анализ, выскажу лишь свои соображения, вытекающие из проведенных мною исследований [6].

Сущность детства. Единым человек является только в биологическом плане. Как культурное и, возможно, духовное существо человек дискретен. Существуют несколько «культур жизни человека»: «культура детства», «культура отрочества и юности», несколько «культур взрослого человека». Каждая культура жизни человека характеризуется особенностями жизнедеятельности и видения (сознания), а также характером социализации; в первых двух культурах важное место занимает образование.

Сущность детства — способ жизни ребенка, в котором он составляет одно целое с родителями (состояние, которое Л. С. Выготский предложил обозначить понятием «прамы»)[1]. Детство — это не только самостоятельная культура жизни, но и *начало* трудного перехода от одной жизни к другой (от прамы к личности). В детстве два основных способа освоения мира: *игра* и *становление первых социально значимых практик* (умения есть, пить, говорить, одеваться, общаться со взрослыми, помогать им и т. п.). В «Я» ребенка имплицитно входят и его родители, которые могут быть рассмотрены как его «социальное тело»[2]. Смысл кризиса детства, о котором сегодня

[1] Родители пока составляют с ребенком одно биологическое и психическое целое; здесь еще нет двух субъектов. Вот мама улыбается двухнедельному или двухмесячному (неважно) сыну, и чудо: он тотчас же тоже расплывается в улыбке. Современные психологи хватаются за голову, и начинаются фантазии: ребенок подражает матери, он чуть ли не личность. Ничего подобного, возразил бы Л. С. Выготский, просто ребенок и мать — одно целое, прамы. А я бы добавил: ребенок улыбается не потому, что у него уже есть эмоции и он кому-то подражает, а потому, что как составляющая целого (прамы) ведом другой составляющей этого целого (улыбкой матери).

[2] В чем культурный смысл детской игры? Это доступный ребенку способ освоения взрослого мира и первая репетиция свободы личности. Родители для своих детей являются настоящей ***способностью*** («социальным телом»), как только дети сталкиваются с проблемами, которые не могут решить, то тут же прибегают к помощи родителей. Мы со своими детьми — одно целое. Я не только отец для своего ребенка и субъект, с которым он общается, но и его органическая способность, позволяющая решать недетские задачи.

много говорят, — это прежде всего кризис нашей, взрослой, культуры. Современный человек создал жизнь, которая разрушает и его самого, и детей. Родители не живут вместе со своими детьми, передают их на воспитание другим. Сегодня чуть ли не главный воспитатель — среда, гедонистическая и электронная. Мы, взрослые, сами не знаем, как жить. Отсюда детство — это «переход в переходы», в неопределенность.

Сущность отрочества и юности. Здесь центральный процесс — ***становление личности*** (не развитие личности, а только постепенное ее складывание через пробы и ошибки). Подростковая культура начинает формироваться, когда родители (общество) посылают ребенка в школу, где от него требуют действовать *самостоятельно*. В значительной степени и школа, и родители блокируют теперь для отрока возможность решать свои проблемы в сфере игры и фантазии (сказки). Напротив, объем обучения постоянно возрастает, а требование действовать рационально становится основным. Существенно изменяются и социальные отношения: вместо родительской опеки и поддержки складываются двусторонние властные (с педагогами и значимыми взрослыми) и равноправные (с друзьями) отношения.

Под давлением взрослых и школы распадается прамы, отрок *начинает переходить к самостоятельному поведению, учится управлять* сам собой (планирует свои занятия, позиционируется по отношению к другим, центрирует мир на своем «Я», разделяет внутреннее и внешнее и прочие метаморфозы, достаточно хорошо описанные в художественной и психологической литературе). Отрочество неотделимо от школы и образования, в связи с чем на первый план выдвигается не игра, а рациональные типы поведения (учеба, рассуждения, первые анализы последствий своих поступков и пр.).

Каков механизм смены прамы на реальность личности? Чтобы понять это, рассмотрю сначала один кейс, а именно как у меня лично начала складываться личность.

Я прекрасно помню, как прорезалась моя личность. Было 1 сентября, после летних каникул. Я пришел в четвертый класс и как будто проснулся. Именно с этого времени я себя воспринимал, к себе присматривался, наблюдал за собой. Ощущение личности было столь необычным, что я хорошо запомнил свое состояние и переживания. Мне казалось, что все, что было до этого, уходит в сплошную темноту. Лишь отдельные картины были разбросаны в этом темном прошлом.

Но начиная с четвертого класса я именно открываю себя, мне кажется, что теперь я помню себя непрерывно, хотя это, конечно, что понял позднее, было иллюзией. Продумывая, почему это произошло, нашел причину, с одной стороны, в чтении книг — именно к этому времени я начал достаточно уверенно и много читать, с другой — в том, что пошел в школу, да и дома был все время один (отец находился в армии, а мама пропадала на работе). Книги дали форму осознания себя, а самостоятельная жизнь в школе и дома заставила перестроиться. Я уже не мог, как прежде, рассчитывать на помощь мамы или воспитателя, пришлось опереться на самого себя. Книги подсказали, как это сделать — взглянуть на себя со стороны, увидеть себя, охарактеризовать свое Я, начать себя перевоспитывать.

Вообще к этому времени (пятый и шестой класс) я полностью жил в книгах. Художественные события интересовали меня значительно больше, чем окружающая бедная послевоенная жизнь. В те годы никаких телевизоров, плееров, Интернета, мобильников еще не было, игрушек практически тоже. Мы жили в огромном доме фабрики «Шерсть-сукно» с коридорной системой. В одном конце коридора находилась общественная кухня, где однажды я в течение двух минут наблюдал фантастический танец жирных крыс, в другом конце коридора располагались два общих туалета.

В доме были две еврейские семьи. Антисемитизм процветал как среди взрослых, так и среди их детей. Мне с братом не раз приходилось отстаивать свою независимость с помощью кулаков, помню, например, как мы стояли во дворе в окружении дружно плюющих в нас сверстников. Все это тоже не стимулировало желание жить обычными событиями, как только выдавался случай, я старался нырнуть в мир книг, где гуляли благородные дамы, джентльмены и злодеи, кипели стра-

сти, мучились и размышляли о жизни герои. Когда случай не выдавался, я пытался его создать сам, читал даже ночью под одеялом, включая фонарик, и осторожно, чтобы не разбудить маму, переворачивал страницы.

Естественно, что при таком образе жизни уроки я готовить не успевал. Каждый день со страхом ждал, не вызовет ли учитель. Но рано или поздно моя фамилия произносилась. В результате я так запустил учебу, что уже боялся идти в школу. Где-то недели две или больше я вместо школы шел в метро. Я находил за станцией «Электрозаводская» в урнах несколько плохо оторванных билетов и, зажав пальцами оборванный край, проходил мимо контроля. В метро находил свободную скамейку и сидел на ней, глотая очередную книгу. В положенное время как ни в чем не бывало возвращался домой. Так бы и продолжалось неизвестно сколько времени, если бы кто-то из класса не увидел меня в метро и не сказал об этом классному руководителю. Я во всем повинился, обещал нагнать учебу и только просил, чтобы не рассказывали матери. Она узнала об этой истории много лет спустя от меня самого.

Примерно в это время я прочел Гончарова «Обломов» и был потрясен. Почему-то решил, что я — точная копия Ильи Ильича, в частности, так же безволен, как последний, поскольку не могу ради книги сесть за уроки или прибрать в комнате. По-настоящему испугался: гениально обрисованная Гончаровым перспектива зарастания коростой и гибели живой души ясно предстала передо мною. Я решил спасать себя, воспитывать свою волю. Начал с простого задания — старался не говорить ни слова в течение дня. Следующее задание было сложнее, потом еще сложнее. Так я вступил на тропу войны с самим собой. Здесь, без сомнения, был выбор и поступок. На этом пути терпел больше неудач, чем побед, но все же не прекращал сражения много лет. Постепенно мои усилия, к удивлению, стали приносить плоды, и к девятому классу я был уже вполне организованным молодым человеком. К этому времени семья переехала в город Анапу, что тоже способствовало оздоровлению моей личности.

Опираясь на этот кейс и другие, становление личности можно представить как состоящее из следующих двух шагов. На первом с помощью нового языка или схем индивид создает новую реальность (картину мира) и себя в ней. Одновременно он выходит из прамы и входит в реальность собственного «Я». Но пока эта реальность еще пустая, не нагруженная содержанием и событиями. Заполнение и конструирование реальности «Я» происходит на втором шаге. За относительно короткое время индивид приписывает себе различные нравящиеся ему характеристики: я такой-то, сильный, красивый, умный, худой, полный, любимый родителями, нелюбимый, одинокий, у меня много друзей или нет совсем и т. д. и т. п. Говоря «приписывает», я характеризую второй шаг как исследователь естественно-научного подхода, как бы со стороны, объективно, не учитывая собственные ощущения индивида. Если же их учитывать, то нужно говорить иначе: индивид как становящаяся личность открывает в себе, обнаруживает соответствующие стороны и состояния своего «Я» (сила, красота, ум и пр.). Чтобы приписать себе нужные характеристики, тоже необходимы схемы и язык, более широко — вид индивидуального творчества. Вспомним Достоевского, который писал, что человек живет, постоянно себя сочиняя. Подросток (юноша, девушка) как бы играет во взрослого, но осознаются им эти игры вполне серьезно, как его настоящая жизнь.

У подростка самостоятельное поведение, опирающее на образ себя, часто входит в противоречие с его реальным поведением и отношениями, которые сформировались в этот период. Возникшие при этом проблемы вызывают как негативные переживания, так и особые формы поведения: упрямство, конфликты, отрицание взрослых, самоуничижение, стремление любой целой доказать свою значимость и т. п. Но рано или поздно эти проблемы приводят к уточнению или смене образа себя, в результате чего начинается новый цикл развития подростка. Через такую неоднократную смену образа себя подросток нащупывает более реалистическую позицию в мире взрослых и осваивает бо-

лее реалистические формы поведения. Именно в этом процессе происходит дифференцирование отношения ребенка к обществу, о котором пишет Фельдштейн: оно поляризуется на отношение «Я в обществе» и «Я и общество».

Но стоит отметить, что освоение подростками реалистических форм поведения в современной культуре затруднено рядом обстоятельств. Здесь роль искусства и СМИ, стирающих границы между разными реальностями, а также между вымыслом и реальностью, приучающих рассматривать виртуальную жизнь как обычную, а обычную как виртуальную, здесь новые, допускающие относительность и плюрализм, способы понимания и истолкования жизни, права и морали, здесь и значительно расширившиеся возможности (и соблазны) социальной жизни, наконец, свой вклад в проблему вносит также общее ощущение кризиса современной культуры, не оставившего в стороне как семью, так и буквально каждого человека.

Теперь трансформация социальных отношений, но не вообще, а с точки зрения нашей темы в плане взросления. Кардинально сменился «базисный культурный сценарий», т. е. адресуемые населению представления относительно целей и способов жизни, закрепляемые в социальных практиках и законах. Не строительство социализма (коммунизма) и борьба с капиталистическим миром, а построение либерально-демократических институтов и общества и правового социального государства. Но фактические цели и способы, так же как и реальные практики и законы, существенно отличаются от заявляемых («публичных дискурсов» по М. Фуко). «Скрытые дискурсы» далеки от либерально-демократических и правовых.

В результате — гибридное общество и социальные дискурсы, ориентированные не на общее благо, а на подавление несогласных, сокрытие истинного состояния дел, вменение массам представлений, которые позволяют удерживать власть элите. Проблемы взросления в России усугубляются также в связи с той политикой, которую в последнее десятилетие проводят руководители нашего государства. Установка на изоляционизм, убеждение, что вокруг нас одни враги, особенно США, милитаризация страны, гибридные войны в Сирии и на Украине при одновременном объективном вхождении в мировое экономическое и социальное целое, которое негативно и жестко реагирует на подобную политику (например, санкциями и отношением в других странах к российским гражданам), — все это мало способствует формированию правильного и адекватного сознания подрастающего россиянина. Это сознание отчасти реалистично и цинично, отчасти некритично и мифологично, что видно из обследований молодежи.

Таким образом, социальные условия взросления в настоящее время существенно изменились. Означает ли это, что закономерности развития, установленные советскими психологами и педагогами, перестали действовать и должны быть обновлены или заменены другими? И да и нет. Да, поскольку многие условия действительно все же очень поменялись, нет, т. к. существуют универсалии и процессы развития относительно независимые от изменений социальной среды. В рамках этой оппозиции размышляет и Н. Никандров [5]. Он прав, утверждая положительное влияние советских учителей. Не в последнюю очередь оно было обусловлено тем, что советский учитель считал своей миссией очеловечивание (гуманизацию) формальных правил и процедур социалистических институтов. Да, он верил в эти институты и базисный социальный сценарий и поддерживал их, но при этом понимал, что они нуждаются

в адаптации к индивидуальным особенностям человека, что подростки и молодые люди разные как личности, и именно в школе должны быть созданы условия для их индивидуального развития. Именно учителя, устанавливая личные отношения с учащимися, дополняли гуманистическими отношениями хорошо поставленное коллективное воспитание подростков и молодых людей.

В настоящее время коллективное воспитание отошло на второй план и созданы благоприятные условия для индивидуального воспитания. В число этих условий входит не только школьное образование и воспитание, но и возможности семейного воспитания и большие возможности, предоставляемые Интернетом, что в целом позволяет реализовать стратегию самообразования. Однако теперь за спиной учителя нет устойчивых социальных институтов, не может он опереться и на ясный базисный культурный сценарий. Более того, будущее, которое раньше было понятным, в настоящее время не просматривается и неопределенно. В этих условиях современный учитель тоже обречен на неопределенность в отношении целей и содержания образования и воспитания.

Не лучше и положение современной семьи. Да, с одной стороны, сегодня больше возможностей. Можно ориентироваться на разные идеалы и способы жизни. Но с другой стороны, кризис современных институтов и институций, а также базисного культурного сценария порождает неуверенность в будущем и трудности выбора. В результате, несмотря на разнообразие типов современной семьи, средняя российская семья не справляется с постоянно возрастающими проблемами, главными из которых в плане взросления является жизненная и ценностная дезориентация. В этих условиях и маленький ребенок не может правильно взрослеть, колеблясь вместе с родителями.

Хотя социальные условия существенно изменились, существуют универсалии, которые, несмотря на то что трансформируются, адаптируясь к изменениям и новым условиям, тем не менее продолжают действовать — на то они и универсалии. Таковы, можно предположить, и указанные выше закономерности поуровневого развития, ведь они фиксируют сложившуюся еще в Античности практику становления личности, предполагающую осознание своего «Я» как противопоставленного коллективу («Я и общество»). Эта практика сохраняется и в Средние века, и в Новое время. По В. С. Библеру личность не только осуществляет самостоятельное поведение, но и отчасти «преодолевает культурную и социальную обусловленность» [3. С. 122].

Особенно остро проблема «Я и общество» встала в эпоху Возрождения, что интересно анализирует Л. М. Баткин в статье «Понятие об индивиде по переписке Никколо Макьявелли с Франческо Веттори и другими». При этом он показывает, что в ренессансном человеке уживаются самые разные вещи: «высокое» и «низменное», вера и отрицание общепринятой морали, стремление к универсальности и одновременно к самостоятельности и независимости, «фантазии» и расчет [1. С. 218, 227]. «Если “универсальность”, — размышляет Баткин, — вообще-то синоним душевной объемности, вольности, личностности поведения и т. п., то специфическая универсальность того же индивида в качестве политика ставит его в рациональную зависимость от обстоятельств... и, в сущности, обезличивает. <...> Если “фантазия” и “способ поведения” восходят к античному понятию “ingenium” и указывают на некую внерациональную заданность (ин-

дивид смотрит на вещи и ведет себя так, а не иначе, поскольку так уж он устроен), то противоположный принцип состоит в рациональности оценок, расчетов и вытекающих отсюда действий. Следует “не основывать свое мнение на страстях”, “не упорствовать”, “уступать разумным соображениям”, “исходить из резонов”, “основывать свое мнение на разумности”» [1. С. 223, 227].

В разговорах о самостоятельном поведении формируется представление о *свободе*, через которое затем будет конституироваться новоевропейская личность. Далее, проблема самостоятельного поведения упирается в вопрос о том, является ли человек свободным в своих действиях или он полностью обусловлен обстоятельствами, включающими его натуру, которые и задают его фантазии? Наконец, новая постановка вопроса о самостоятельном поведении возникает в контексте новой социальной практики, где одни люди пытаются управлять другими, т. е. в политике.

Но вернемся к проблеме взросления в современных изменившихся условиях и в нашей стране. Что тут можно сделать для преодоления неопределенности и других вызовов времени?

Во-первых, нужно приложить усилия, чтобы поменять вектор российской политики на противоположный. Не милитаризация страны, а установка на мирное сосуществование и развитие, несмотря на разницу условий жизни и взглядов. Не умножение врагов и изощренные способы убеждения в их существовании, а, напротив, понимание того, что все мы плывем в одной лодке и должны помогать друг другу, несмотря на конкуренцию в разных областях жизнедеятельности. Не гибридные войны с внешними и внутренними врагами, а переключение усилий на решение экономических и социальных проблем. Понятно, что в таком повороте ведущую роль должны сыграть общество, семья и личность. По сути, работа этих институций формирует условия для формирования более адекватного базисного культурного сценария.

Проблема только в том, что современные авторитарные и тоталитарные государства стараются держать под контролем общество и личность и управлять ими. Здесь нельзя не согласиться с З. Бауманом, который пишет следующее: «Современные условия делают возможным появление “изобретательного” государства, способного заменить всю систему социального и экономического контроля на политическое управление и администрирование. Что еще более важно: современные условия обеспечивают необходимый “материал” для такого управления и администрирования. Современная эпоха, как мы помним, это время искусственного порядка и грандиозных социальных “дизайн-проектов”, время плановиков, визионеров и — в более общем плане — культивирующих нечто “садовников”, воспринимающих общество как целинную землю, которая должна культивироваться в соответствии с их планами». «Они породили огромный и мощный арсенал технологий и организаторского искусства. Они произвели на свет институты, которые служат одной-единственной цели — смоделировать поведение человека до такой степени, что он будет продуктивно и энергично преследовать любую цель, причем независимо от того, получил ли он идеологическое обоснование или моральное одобрение со стороны тех, кто поставил перед ним эту цель. Эти мечты и усилия узаконивают монополию правителей на конечные результаты, а управляемым отводят роль средства. Они определяют

большинство действий как средства, а средства должны подчиняться конечной цели — тем, кто ее поставил, высшей воле, высшему знанию» [2. С. 140, 117].

Есть, конечно, и другая проблема: легко сказать, нужно поменять направление развития общества и государства на противоположное. Спрашивается, как это сделать, если в сохранении существующего тренда заинтересованы достаточно могущественные силы, а основная масса населения глубоко зомбирована СМИ и «практиками вменения». Могущественные они, в частности, потому, что властвующие элиты «оседлали» социальные институты, заставив их работать против общества и человека.

Во-вторых, семья и школа могут очень даже способствовать правильному взрослению подростка и молодого человека. При этом меньше всего здесь работают призывы и обращение к разуму. К сожалению, рассудок и разумные доводы не работают, когда на кону личные и групповые интересы, действие эффективных современных практик вменения, историческая зашоренность сознания. Более эффективны новые педагогические практики типа тьюторского и открытого образования, принципиально ориентированные на формирование такой личности, для которой правильное взросление должно выступать естественной органической стороной развития человека. Большую роль в таком образовании будут, без сомнения, играть общие дела (проекты) и практики, в рамках которых молодому человеку придется практически действовать и совершать поступки.

Подобные общие дела и практики я называю «культуротворческими». Судя по всему, традиционная культура XIX—XX вв. как культура национальная не просто переживает глубокий кризис, но уйдет со сцены истории, если не научится возобновлять себя, создавая культуротворческие практики. Яркий пример здесь реакция разных государств на миграционные процессы. Плохое решение — просто закрыться от новой реальности, чуть лучше — допустить мигрантов, ничего не делая, и уже неплохое — создавая новые практики (отбора, выдворения, изучения, обучения мигрантов), пересматривая свое понимание «других», а также собственные либеральные принципы и мемы, вырабатывая сложную политику в отношении мигрантов.

В-третьих, нужно учесть, что в настоящее время много форм и видов воспитания и образования: воспитание, ориентированное на техническую культуру, на гуманитарную, художественную, религиозную, эзотерическую, с национальным уклоном, военным, спортивным и т. д. И, думаю, эта тенденция сохранится и в будущем и, возможно, даже расширится. Правда, она отчасти входит в противоречие с некоторыми задачами детства и отрочества; например, как часто мы слышим, что вот, мол, ребенок начал очень рано заниматься музыкой или спортом и у него не было детства. Но, думаю, сохранятся и универсальные этапы и средства, характерные для детства и поэтапного развития. Все равно ребенок должен овладеть языком, научиться строить отношения со взрослыми и детьми, развиваться в направлении к отрочеству (т. е. быть готовым к преображению в личность), и вряд ли будут придуманы более эффективные средства, чем игра, сказка или схемы (хотя кто знает, но даже если и будут изобретены, то, как показывает история, в культуре ничего не исчезает навечно).

В число подобных универсалий входит и формирование нравственного поведения. Но что это значит, если иметь в виду современность? Соглашусь,

непонятно, но не приму утверждение, что можно правильно воспитать ребенка, игнорируя нравственные и духовные ценности. Правда, как понимать последние, да и само нравственное воспитание, если вспомнить, что сущность отношений детства во многом связана с прамы? Можно ли нравственно воспитывать своего ребенка, если для самих родителей эти ценности и категории пусты и ничего не значат?

В этой связи интересно сравнить оценку состояния культуры и детства двух наших замечательных педагогов — Василия Зеньковского (его работы относятся к 20-м гг. прошлого столетия) и Давида Фельдштейна.

Зеньковский. «Взгляните на то, что делается даже теперь во всех уголках России: вы найдете всюду некоторое число активных, одушевленных общественными идеалами деятелей, которые переобременены работой, надрываются от массы дела, на них возложенного. А за ними стоит целая масса "обывателей", которые умеют только пользоваться результатами чужой работы, пожалуй, не прочь критиковать ее, но палец о палец не ударят, чтобы помочь. Слабое развитие общественной самодеятельности тем более поразительно у нас, что жизнь сейчас стала невыносимо тяжкой. Продовольственный, квартирный, финансовый кризисы давят всех нас, и несмотря на все это все же на арене общественной работы выступают одни и те же лица... У нас в России, при прежних условиях общественной жизни, когда сурово преследовалось всякое искреннее и честное служение общественному благу, естественно выдвигался самой жизнью и исторически закреплялся тип социально равнодушного и социально инертного человека. К этим чисто русским условиям, благоприятствовавшим всем нашим Обломовым, надо присоединить и тот фактор, который оказывает свое действие всюду, — именно влияние экономического индивидуализма нашей эпохи. <...>

Было бы правильнее говорить, что современная школа воспитывает не антисоциальные навыки, но что она воспитывает дурную социальность. Соревнование, зависть, тщеславие и т. п., это тоже социальные чувства, имеющие свой корень, свой смысл лишь в социальной среде, — но эти чувства не сближают, а раздвигают людей. <...>

О, как не хватает сейчас России элементарных социальных добродетелей! Как мало людей, умеющих подчинить свои личные, партийные, классовые интересы общему благу! Богатая страна, полная молодых, неиспользованных сил, освобожденная от всех внешних пут, имеющая полную возможность свободного самоопределения, смутно сознающая всю свою бесконечную силу, — Россия со дня на день приближается к катастрофе, раздираемая изнутри социально противоречивыми течениями. Пусть же спасут родители и школа детей от страшного растления, которое несет с собой отравленная жизнь, и пусть подготовят они в детях любовь к общему благу, способность к социальному сближению, основные социальные добродетели, живое стремление к солидарности, подлинную, а не словесную только любовь к братству! Пусть в противовес всем страшным фактам взаимного озлобления, взаимного недоверия и ненависти пробуждают они в детских душах живую любовь к человеку, как таковому, социальную отзывчивость, сознание гражданского долга, честное исполнение взятой на себя обязанности, любовное отношение к своему делу и искреннее стремление способствовать всеобщему благу!» [4. С. 296, 303, 329, 343].

Фельдштейн (из лекции, прочитанной 3 декабря 2010 г. в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов, посвященной проблемам детства в современной социокультурной ситуации и актуальным психолого-педагогическим аспектам развития образования). «По сути, сегодня объективно дети вышли из системы постоянного контакта со взрослыми. Если примерно два-три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума: семьи, класса, ближайшего окружения, то сегодня ребенок сталкивается с принципиально новой ситуацией. Когда уже с дошкольного, младшего школьного возраста он находится в огромном развернутом социальном, в том числе новом знаниевом, пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей прежде всего из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей... Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, не просто не вписывается в систему образования, но и представляет собой качественно иной тип, противостоящий стационарному образованию, принципиально меняющий, в частности, не только сочетание зрительного и слухового восприятия детей, но и структуру их мышления, самосознание и миропонимание. Это происходит в обстановке резко изменившейся системы отношений не только взрослых и детей, но и самих взрослых, включая отношения между родителями, понимание ими ценностей, а главное — в обстановке потери ответственности родителей за детей, приводящей к психическому напряжению последних. Это связано и с тем, что в нашем взрослом мире сегодня, и мы должны это четко понимать, не выработано отношения к детству как к субъекту взаимоотношений, поэтому отсутствует дифференцированная позиция к характеру и условиям его социального созревания. <...> При этом рухнули многие образующие структуры Детства, изменились отношения между детьми, в том числе усилились их "горизонтальные" связи, что особенно выпукло проявляется в подростковый период. Отмечается интенсивная примитивизация сознания детей, рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности. А за этими внешними проявлениями кроются внутренние глубинные переживания ребенка — неуверенности, одиночества, страха, и в то же время — инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, то есть те современные приобретения Детства, которые являются тяжелой потерей для него. <...>

На мой взгляд, вы (здесь Фельдштейн обращается к слушателям своей лекции — студентам и молодым педагогам и психологам. — *В. Р.*), становящиеся сегодня на путь приобщения к научным знаниям, должны знать о задачах, которые стоят перед психологами, педагогами, культурологами. В настоящее время растущий человек совершенно иной, а мы пытаемся подходить к нему на основе старых, известных позиций. И постоянно жалуемся, что дети нас не понимают. Может быть, вы, входящие сегодня в психолого-педагогическую науку, сможете лучше понять современного ребенка и сделаете то, чего мы не смогли сделать» [8. С. 10—11, 12, 21].

В ситуации неопределенности и сложности реальности ясно и непротиворечиво помыслить будущее становится невозможным и, следовательно, затруднительно ответить на вопросы типа: что нас ожидает, куда идет развитие

человека, какие требования к нему предъявляет меняющееся время и др. Конечно, в педагогической литературе предлагаются и обсуждаются много разных стратегий воспитания, но ни одна из них в настоящее время не основывается на ясном понимании будущего и реальности.

Выход один: воспитывать нравственно и своего ребенка, и себя, не считать, что мы всегда знаем, как вести себя правильно в современных сложных, противоречивых ситуациях, продумывать их, искать решение. В настоящее время педагог должен примириться с мыслью, что он не знает, как правильно воспитывать, и не знает, что означает само это «правильно». Его задача — осмыслять, и что такое правильное воспитание, и правильно ли он сам воспитан. Его миссия — стараться жить правильно и создавать условия для правильного интеллектуального и нравственного взросления ребенка и молодого человека.

Указанные шаги все же предполагают опору на закономерности становления и развития ребенка и молодого человека. Только теперь они мыслятся диалектически: с одной стороны, имеют место процессы развития сложившихся процессов и структур, как бы движение единого организма психики, с другой — эпизодически происходит перестройка целостностей психики, порождающая условия для формирования новых целостностей. Например, психика подростка может быть рассмотрена как следующий этап развития психики индивида (усложнение речи, дальнейшее развитие памяти, воображения, способностей, мышления и пр.). Но если мы вспомним, что ребенок мыслит схемами, игра и воображение для него — основной способ приобщения к взрослому миру и познанию, память организована мозаично, принимает решения он вместе с родителями, в то время как подросток начинает переходить к самостоятельному поведению, переключается с игры и воображения на рациональные способы осмысления, по-новому структурирует запоминаемый материал (проецируя его в прошлое и будущее), осознает наличие у себя своеобразного центра управления и осмысления («Я»), — то в этом случае приходится работать не с категорией развития, а с категорией «становления» (мыслить формирование новой психической целостности — личности). При этом становление не отрицает развития, поскольку предпосылки для становления складываются в ходе развития.

Вопрос: каким образом на этот сложный диалектический процесс влияют социальные и культурные условия современности? Например, возможности и соблазны, предоставляемые Интернетом, или условность реальностей, с которыми человек сталкивается, или очень слабые критерии выбора и оценки событий и предметов? Не стоит ли предположить, что эти условия стимулируют формирование новых способностей и одновременно при переходе к подростковому возрасту способствуют формированию личности, у которой стираются границы, разделяющие виртуальные и обычные реальности, социально приемлемые поступки и опасные для других и общества. Вряд ли можно с основательностью без специальных исследований ответить на подобные вопросы.

The article raises the question of whether the psychological patterns of human development established in the Soviet period are out of date. In this regard, two important topics are considered: what is the growing up of a child and a teenager, as well as what social transformations that are significant for education took place during the social reforms of our time. Significant in terms of growing up characteristics of the essence of childhood and adolescence are proposed, the transformation of sociality that took place

during the transition from the Soviet system to modern Russia is discussed. The mechanism of personality formation during the transition from childhood to adolescence and youth is discussed. At the end of the article outlines the solutions to the problems of growing up.

Keywords: childhood, adolescence, growing up, education, teachers, culture, thinking, transformation, school.

Литература

1. *Баткин, Л. М.* Понятие об индивиде по переписке Никколо Макьявелли с Франческо Веттори и другими / Л. М. Баткин // Человек и культура. — М., 1990.

Batkin, L. M. Ponyatie ob individe po perepiske Nikkolo Mak`yavelli s Franchesko Vettori i drugimi / L. M. Batkin // Chelovek i kul`tura. — M., 1990.

2. *Бауман, З.* Актуальность холокоста / З. Бауман. — М. : Европа, 2010.

Bauman, Z. Aktual`nost` xolokosta / Z. Bauman. — M. : Evropa, 2010.

3. *Библер, В. С.* Образ простеца и идея личности в культуре Средних веков / В. С. Библер // Человек и культура. — М., 1990. — С. 81—125.

Bibler, V. S. Obraz prostecza i ideya lichnosti v kul`ture Srednix vekov / V. S. Bibler // Chelovek i kul`tura. — M., 1990. — S. 81—125.

4. *Зеньковский, В. В.* Психология детства / В. В. Зеньковский. — Ред. Golden-Ship.ru, 2012. — 348 с.

*Zen`kovskij, V. V.* Psixologiya detstva / V. V. Zen`kovskij. — Red. Golden-Ship.ru, 2012. — 348 s.

5. *Никандров, Н. Д.* Учителя, которые помогают нам взрослеть / Н. Д. Никандров // Мир психологии. — 2019. — № 4. — С. 289—301.

Nikandrov, N. D. Uchitelya, kotory`e pomogayut nam vzroslet` / N. D. Nikandrov // Mir psixologii. — 2019. — № 4. — S. 289—301.

6. *Розин, В. М.* Культуры детства и старости: становление индивидуальной жизни и ее завершение / В. М. Розин // Культура и искусство. — 2014. — № 2. — С. 138—170; № 3. — С. 263—275 (окончание).

Rozin, V. M. Kul`tury` detstva i starosti: stanovlenie individual`noj zhizni i ee zavershenie / V. M. Rozin // Kul`tura i iskusstvo. — 2014. — № 2. — S. 138—170; № 3. — S. 263—275 (okonchanie).

7. *Фельдштейн, Д. И.* Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе [Электронный ресурс] / Д. И. Фельдштейн // Психология развития : хрестоматия / под ред. Л. А. Семчук, А. И. Янчий. — Гродно, 2006. — Режим доступа: http://ebooks.grsu.by/psihologia/feldshtejn-d-i-zakonomernosti-pourovnevogo-razvitiya-lichnosti-v-ontogeneze.htm

Fel'dshtejn, D. I. Zakonomernosti pourovnevogo razvitiya lichnosti v ontogeneze [E`lektronny`j resurs] / D. I. Fel`dshtejn // Psixologiya razvitiya : xrestomatiya / pod red. L. A. Semchuk, A. I. Yanchij. — Grodno, 2006. — Rezhim dostupa: http://ebooks.grsu.by/psihologia/feldshtejn-d-i-zakonomernosti-pourovnevogo-razvitiya-lichnosti-v-ontogeneze.htm

8. *Фельдштейн, Д. И.* Глубинные изменения современного детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн. — СПб. : СПбГУП, 2011. — 36 с. — (Избр. лекции Ун-та ; вып. 119).

Fel'dshtejn, D. I. Glubinny`e izmeneniya sovremennogo detstva i aktualizaciya psixologo-pedagogicheskix problem razvitiya obrazovaniya / D. I. Fel`dshtejn. — SPb. : SPbGUP, 2011. — 36 s. — (Izbr. lekcii Un-ta ; vy`p. 119).

На этапах взросления

А. А. Реан, М. А. Новикова, И. А. Коновалов

Трудный мир взросления современного подростка

В статье авторы, опираясь на ряд исследований, проведенных в последние годы на российских подростках из разных регионов страны, делают попытку воссоздания многомерной картины взросления современного подростка. В ней учитываются: 1) характеристики основных институтов социализации: семьи и школы; 2) склонность к вовлеченности в деструктивные формы поведения, такие как агрессивное поведение и травля (школьный буллинг); 3) особенности социальной перцепции и ценностных ориентаций современных подростков (представлений о семье, родителях и других значимых фигурах, присутствующих в окружающем подростка социуме).

Ключевые слова: социализация, подростки, буллинг, агрессивность, социальная перцепция.

Социализация — процесс, разворачивающийся в ходе динамического взаимодействия сфер предметной деятельности и человеческих взаимоотношений в развитии ребенка. Подростковый период часто рассматривается как «особый момент социального развития, имеющий особую нагрузку в становлении личности» [20. С. 37]. Развитие теоретических взглядов на проблемы подросткового возраста является предметом пристального внимания исследователей именно в силу особой значимости этого возрастного периода для становления личности. Хотя еще два столетия назад подростковый возраст вообще не выделялся в онтогенезе человека как особый период [22]. В период пубертата человек проходит путь от потребности в получении признания его новых возможностей окружающими через декларацию своих прав в обществе к поискам пути реализации себя. В этом возрасте активно развиваются самосознание и рефлексия, потребность в общественно полезной деятельности и в том, чтобы, найдя группу единомышленников, занять «свое место» в социуме.

В настоящей статье, целью которой стало аккумулирование результатов исследований последних лет, речь пойдет об особенностях социализации современных подростков, институтов социализации, трудностей, с которыми подростки сталкиваются в ходе взросления.

Меняются характеристики возрастов социализации: если для подростка, описанного в научных трудах 1980-х, потребность в том, чтобы брать на себя ответственность за общественно полезные действия, наступала с 12—13 лет [20], то сейчас все больше говорят о феномене «продленного детства». К. Н. Поливанова пишет: «Сегодня стало ясно, что далеко не все молодые люди, перейдя рубеж тридцатилетия, становятся взрослыми... не принимают решений о своей дальнейшей судьбе, не вступают в длительные отношения, не начинают регулярную работу» [10. С. 7]. Если это справедливо для 20—30-летних, то очевидно, что для подростков тенденция к замедлению вступления во взрослые отношения с миром не менее характерна.

Семья и школа как основные институты социализации претерпевают сейчас большие изменения. Современные подростки растут в реалиях, сильно отличающихся от привычных их родителям, которые все меньше знают теперь, что делают их дети. Меняется привычный уклад семейного воспитания: к примеру, старшее поколение, особенно бабушки, вовлечены все меньше, их мнение перестает восприниматься как экспертное [28]. Время семейного общения значимо сокращается, а семья перестает быть «фильтром знаний» для подростка [27]. Современный родитель при всем желании не сможет оградить своего ребенка от любой информации: по данным ЮНИСЕФ, во всем мире Интернетом пользуются 71 % подростков и молодежи, а российские подростки проводят в Сети больше времени, чем их сверстники из Европы или США: каждый седьмой — более 8 ч ежедневно [3].

Изменение роли школы (в частности, ее воспитательной функции) в социализации ребенка постоянно становится предметом дискуссии. Одним из следствий этого стало упразднение должности психолога из перечня штатных для образовательной организации: в 2015/16 учебном году педагоги-психологи имелись в штате только каждой второй школы, т. е. в 53,1 % школ. При этом нагрузка на каждого психолога составляет примерно 880 учеников [15]. Родители отличаются от учителей своими представлениями о том, каким должно быть

образовательное пространство ребенка [7], и в целом нелегко находят с ними общий язык, даже на уровне предпочитаемых каналов коммуникации [1].

Итак, бабушек и во многом родителей подросткам заменил Интернет, учителя далеко не всегда выступают в роли авторитетов, а сами подростки, даже проявляя более высокую заинтересованность в общественно-политической жизни [9], все же не спешат брать на себя ту ответственность, которая у предшествующих поколений ассоциировалась со взрослостью. Пубертат продолжает быть сопряжен с преодолением множества трудностей; сегодня часть из них связана с необходимостью справляться с неопределенностью и нестабильностью жизненных ориентиров в условиях глобальных изменений роли семьи и школы.

Вовлеченность современных подростков в школьную травлю

Школьники по-прежнему большую часть времени проводят в стенах образовательных учреждений, и круг общения там играет главенствующую роль в их личностном развитии. Проблемы, возникающие во взаимоотношениях со сверстниками, оказывают серьезное влияние на их психическое и физическое здоровье и благополучие. Одна из наиболее серьезных среди них (и та, о которой принципиально больше стали говорить в последние годы) — это школьная травля, или буллинг. Буллинг определяется как «любое нежелательное агрессивное поведение, которое включает видимый (или ощущаемый) дисбаланс сил между агрессором и жертвой, повторяется неоднократно и приносит вред или создает дистресс физического, психологического, социального, образовательного характера» [8. С. 78—79]. Принято выделять такие виды травли, как социальная агрессия (прямая или косвенная), вербальная, физическая, а также травля в пространстве цифровых технологий — кибербуллинг, при этом ребенок или подросток может оказаться в роли жертвы, агрессора или свидетеля. Последний может как проявлять лояльность к происходящему и даже помогать агрессору, так и пытаться защитить жертву [26]. Среди предпосылок возникновения буллинга выделяют различные группы факторов, двумя главными из которых являются факторы, связанные с семьей и школой.

Говоря о психологических семейных предпосылках вовлеченности в травлю, авторы выделяют следующие (см.: [8]):

— дисбаланс власти в семейной системе, в которой старшие (родители или старшие сиблинги) злоупотребляют своим положением и систематически запугивают младших;
— стиль воспитания, характеризующийся пренебрежительным отношением к потребностям ребенка, при этом достаточно последовательный и предсказуемый;
— большую дистанцию, критику, контроль, носящие формальный характер, в детско-родительских отношениях;
— гиперопекающее отношение матерей к сыновьям, враждебность — по отношению к дочерям;
— склонность к агрессивному поведению отца, когда он сам был подростком.

К основным социально-экономическим факторам виктимизации ребенка относятся низкий уровень доходов семьи, а также невысокий образо-

вательный уровень родителей. Согласно данным зарубежных исследователей, этническая принадлежность семьи, а также опыт миграции не являются всегда значимыми предикторами вовлеченности в травлю.

Главный школьный фактор, оказывающий влияние на распространенность травли в образовательной организации и соответственно на риск вовлеченности ребенка в нее, — школьный климат, а именно: «школьная безопасность (нормы и правила, физическая и субъективно ощущаемая учениками безопасность), ощущение связи со школой, причастности к ней (переживаемое как учениками, так и их родителями), а также социальные отношения (как между учителями и учениками, так и учеников друг с другом)» [8. С. 82—83]. Критически важными являются отношения учеников и учителя: травля резко снижается в тех школах, где учителя своевременно распознают травлю и незамедлительно вмешиваются, столкнувшись с ее проявлениями. Наиболее эффективными стратегиями поведения учителя в этом случае становятся привлечение к работе взрослых (коллег и родителей), а также взаимодействие со всеми участниками ситуации — жертвой, агрессором, свидетелями, исключающее при этом жесткие дисциплинарные взыскания как легитимизующие агрессию в детском коллективе.

По данным метаанализа, включившего в себя результаты 80 работ из разных стран, в среднем с травлей регулярно сталкиваются 35 % школьников [29]. По данным PISA за 2018 г., российские показатели виктимизации выше среднего по странам ОЭСР[1]: в нашей стране 37 % школьников сталкиваются с буллингом на регулярной основе, а 12 % из них — часто (при средних по странам ОЭСР показателях в 23 и 8 % соответственно). Результаты HBSC (межнационального исследования здоровья детей школьного возраста) говорят о том, что показатели вовлеченности в травлю в роли жертвы и агрессора в нашей стране в 2013—2014 гг. незначительно выросли по сравнению с 2009—2010 гг. Также для российской выборки показано, что дети из семей с низким доходом имеют более высокий риск стать жертвами травли (значимость на уровне тенденции) или агрессорами (значимо для подвыборки мальчиков).

В 2017—2018 гг. нашим коллективом было проведено исследование в рамках «Программы изучения агрессии и буллинга в старшем подростковом и юношеском возрасте», посвященное оценке связей различных аспектов социального климата современной российской школы с показателями агрессивности и враждебности современных подростков и тенденциями вовлеченности в ситуации травли. Подробно с результатами исследования можно ознакомиться в ряде публикаций [18; 19], здесь же приведем краткие результаты.

Только треть опрошенных подростков ни разу не чувствовали себя в роли жертвы за прошедший месяц в школе; 41 % подростков ни разу не принимали участия хотя бы в одном виде травли в роли агрессора; 35 % подростков ни разу не были свидетелями травли. Чаще всего подростки становятся свидетелями, инициаторами и жертвами вербальной травли, а вот кибербуллинг оказался наименее распространен по сравнению с другими типами агрессии. Подавляющее большинство подростков сообщили, что сталкивались с травлей в каком-то из ее проявлений 1—2 раза в месяц. Мальчики чаще оказываются как жертвами,

[1] Организация экономического сотрудничества и развития.

так и инициаторами травли, причем в первую очередь речь идет о физическом буллинге. Девочки же чаще выступают свидетелями социальной агрессии.

В соответствии с ранее полученными данными дети из семей с более низким уровнем дохода, а также из тех семей, где работает только мать, чаще становятся жертвами травли, в первую очередь социальной и вербальной.

Так же, как и в зарубежных исследованиях, было продемонстрировано, что такие характеристики школьного климата, как высокая вовлеченность учителей и доступность их для контакта с учениками, наличие четких правил и обязательность их соблюдения, субъективное переживание безопасности в школе и ее окрестностях, являются положительными коррелятами снижения риска травли.

Дополнительно отметим, что дети, продемонстрировавшие большую вовлеченность в травлю в роли жертвы, имели значимо более низкий средний балл по математике и русскому языку.

Склонность к агрессивному поведению современных подростков

Исследования агрессивного поведения подростков имеют давнюю историю, и в этой области получен большой массив интересных теоретических результатов и эмпирических данных [2; 4; 5; 12]. Подростковая агрессия интересует исследователей как феномен, характерный для этого возраста в целом, т. е. как для правопослушных, так и для асоциальных подростков. В исследованиях Д. И. Фельдштейна [21] еще более 45 лет назад было обнаружено, например, что центральной чертой личности асоциальных подростков, помещенных в спецшколу, является высокая агрессивность. Эта черта оказалась характерной для 77 % таких подростков. В более поздних исследованиях многих авторов эти данные нашли свое подтверждение, были исследованы и уточнены различные аспекты связи агрессивного и асоциального поведения подростков, а также связи агрессивности с семейными и школьными факторами [11].

В уже упомянутом выше нашем исследовании был осуществлен анализ связей общего уровня агрессивности подростков с отдельными показателями школьного климата. В частности, были обнаружены отрицательные связи с такими аспектами школьного климата, как эмоциональная и деловая доступность педагогов (в рамках анализа оценивалось согласие с отдельными утверждениями, относящимися к указанным параметрам школьного климата), а также наличие единых школьных правил [6]. Было также установлено, что суммарный показатель школьного климата отрицательно связан с показателями различных проявлений агрессивности и враждебности [15].

Интерес также представляют данные, касающиеся связи показателя готовности к физической агрессии с различными аспектами школьного климата. В частности, были выявлены отрицательные взаимосвязи параметра «физическая агрессия» со следующими показателями школьного климата [6]:

— «Мои учителя делают так, что учиться становится интересно».
— «Учителя относятся к ученикам уважительно».
— «Взрослые по отношению к ученикам в школе ведут себя справедливо».
— «Для всех учеников есть понятные правила в школе, и последствия их несоблюдения для всех одинаковые».

Отрицательная связь готовности к физической агрессии и отдельных показателей школьного климата может быть проинтерпретирована в следующем ключе: в непонятной и непредсказуемой школьной среде готовность к «реактивному» проявлению агрессии существенно повышается. Строго говоря, из упоминаемого исследования указанный вывод напрямую не следует (т. к. речь идет только о выявлении связей), однако приведенное объяснение является наиболее вероятным.

В настоящий момент назрела необходимость включения показателей школьного климата в оценку эффективности работы современной школы наравне с показателями учебных достижений [15], однако данная инициатива вызывает ряд возражений в контексте неясности инструментальных аспектов ее реализации. Другим острым «вызовом» как системы социальной поддержки, так и современной школы является задача нивелирования эффектов социально-экономического неравенства на благополучие современных подростков.

Теме связи показателей агрессивности с индикаторами социально-экономического неравенства современных семей также посвящено одно из исследований в рамках «Программы изучения агрессии и буллинга в старшем подростковом и юношеском возрасте». В исследовании [19] было установлено, что различия в показателях агрессивности в контексте культурного капитала и социально-экономического статуса семьи отражаются преимущественно на «субъективных» аспектах агрессивности — показатели обиды и чувства вины статистически различаются у респондентов, указавших различные уровни финансового статуса семьи. Было также выявлено, что склонность подростков к враждебности варьируется в контексте наличия или отсутствия высшего образования у обоих родителей. Различные уровни готовности к физической агрессии указывают респонденты из семей, в которых работают только отец или только мать. Общий показатель агрессивности также статистически значимо различается в контексте финансового статуса семьи [19].

Понимание связи готовности подростков к агрессии с различными показателями социально-экономического благополучия семей, в которых они проживают, позволяет сделать ряд выводов о специфике текущей культурно-исторической ситуации, задающей основные параметры современной ситуации социального развития для подрастающего поколения. Полученный факт о различных уровнях готовности к физической агрессии у респондентов из семей, в которых работают только отец или мать, указывает на существующую социальную тенденцию. Семья, в которой работает только отец, является, со значительной долей вероятности, полной (в структурном плане) и более благополучной в финансовом отношении по сравнению с семьями, в которых работает только мать (скорее неполные семьи).

Созвучными современной ситуации также выглядят данные, касающиеся связи готовности к различным видам агрессивности и враждебности и пола респондентов. В нашем исследовании [19] показано, что юноши и девушки склонны к различным проявлениям агрессивности. Для девушек характерно преобладание переживания субъективных компонентов готовности к агрессии — раздражительности, обидчивости и чувства вины. Для юношей же, наоборот, более типичной является готовность к выражению агрессии вовне — через проявления физической или вербальной агрессии.

Социум в представлении современных подростков

Образы мира современных подростков являются диверсифицированными и неоднородными. В первую очередь это касается моделей действительности, складывающихся в результате социального познания и социальной перцепции. Ценностно-неопределенный характер как современной социальной ситуации развития подростков и молодежи, так и условий существования современного человека емко сформулирован Д. И. Фельдштейном: «...в принципиально изменившемся мире безусловно изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека, а об изменениях его мы знаем еще меньше...» [24. С. 5]. В указанном контексте исследования, посвященные фиксации представлений подростков и молодежи о значимых компонентах мира, приобретают все большую актуальность.

В фокусе данных исследований оказывались представления подростков о различных социальных группах — родителях, педагогах и одноклассниках, а также о чиновниках и сотрудниках правопорядка. Не меньший интерес представляют данные о таких значимых вопросах, как мнения представителей молодого поколения о семье и связанных с данным социальным институтом вопросах. Можно сказать, что понимание структуры ценностей и представлений молодежи об общественной жизни — краеугольный камень вопросов, касающихся образовательной и молодежной политики.

Особенности и проблемы современной семьи получают свое отражение в представлении подростков о своих родительских семьях. В настоящий момент, согласно исследованию А. А. Реана [13], для 58 % подростков родительская семья не является ориентиром и образцом. На вопрос: «Хотите ли Вы, чтобы Ваша будущая семья была похожа на ту, в которой Вы выросли?» — только 42 % респондентов ответили утвердительно, строго отрицательный ответ дали 34 % подростков, а остальные 24 % выразили сомнение.

Для конкретизации указанного выше положения было проведено сравнение ответов на указанный выше вопрос подростков, обучающихся в обычных школах, с ответами учащихся специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа. Было установлено, что на предложенный вопрос утвердительно ответили 41 % опрошенных из группы «норма» и 26 % из группы подростков — учащихся школ закрытого типа. Отрицательно ответили 55 % подростков, совершивших правонарушения, и 35 % подростков из группы «норма». Затруднились с ответом 19 % подростков, для которых характерно девиантное поведение, и 24 % респондентов из группы «норма» [16].

В другом исследовании [14] было проведено сопоставление ответов на вопрос: «Считаете ли Вы себя счастливым человеком?» — с ответами на вопрос о желании создать семью, похожую на родительскую. В указанном исследовании было выявлено, что подростки, ощущающие себя счастливыми, в большей степени хотят, чтобы их будущая семья была похожа на ту, в которой они воспитывались (35,4 %). Однако при этом четверть опрошенных, считающих себя счастливыми, не хотели бы иметь будущую семью, похожую на их собственную, и еще почти четверть из них не уве-

рены в этом. Авторы делают вывод о том, что «практически для половины подростков, считающих себя счастливыми, семья не является образцом для подражания, и сила связи между подростками и родителями не столь сильна» [14. С. 25].

В контексте вышесказанного интерес представляют данные об образах отца и матери при сравнении подростков, обучающихся в обычных школах и учреждениях закрытого типа для лиц, совершивших правонарушения.

Было установлено, что матери в представлении подростков из группы «норма» в целом чаще характеризуются положительно. При этом образ матери у учащихся из школ для лиц, совершивших правонарушения, также является вполне положительным. Однако матери указанной категории учащихся, вероятно, имеют ряд поведенческих особенностей, что отражается в несколько большей вероятности употребления некоторых негативных дескрипторов. В частности, чаще встречается характеристика «равнодушный», а процент упоминания положительных характеристик существенно ниже (рис. 1) [17].

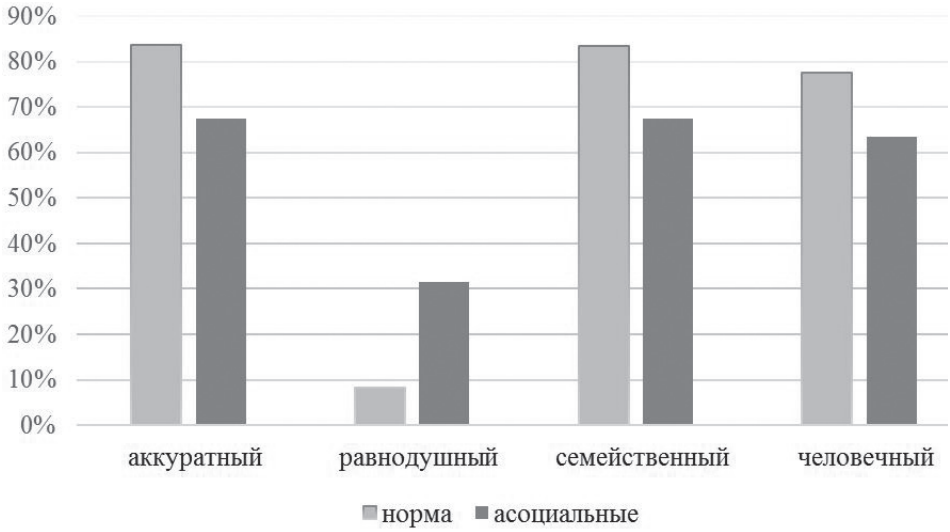

Рис. 1. Сравнение предпочтений в выборе дескрипторов по отношению к категории «мать» у обычных и асоциальных подростков [17]

В описании фигуры отца рассматриваемыми группами респондентов наблюдаются существенные различия. Они связаны с такими показателями взаимоотношений, как эмоциональная доступность (дескрипторы «добрый», «веселый», «человечный») и признание авторитета (дескрипторы «авторитетный», «мудрый») (рис. 2) [17].

В целом ценность семьи для современных подростков занимает крайне высокие позиции: по данным А. А. Реана [13], семья является наиболее значимой ценностью для 72 % подростков. Однако в контексте данных о том, что для значительной части подростков родительская семья не является ориентиром и

образцом, многие подростки и представители молодежи соглашаются с тем, что нужно специально готовить человека к созданию семьи путем обучения семейным ценностям. Так считают 66 % респондентов. Только 15 % опрошенных полагают, что этого делать не надо, а еще 19 % затруднились с ответом [13].

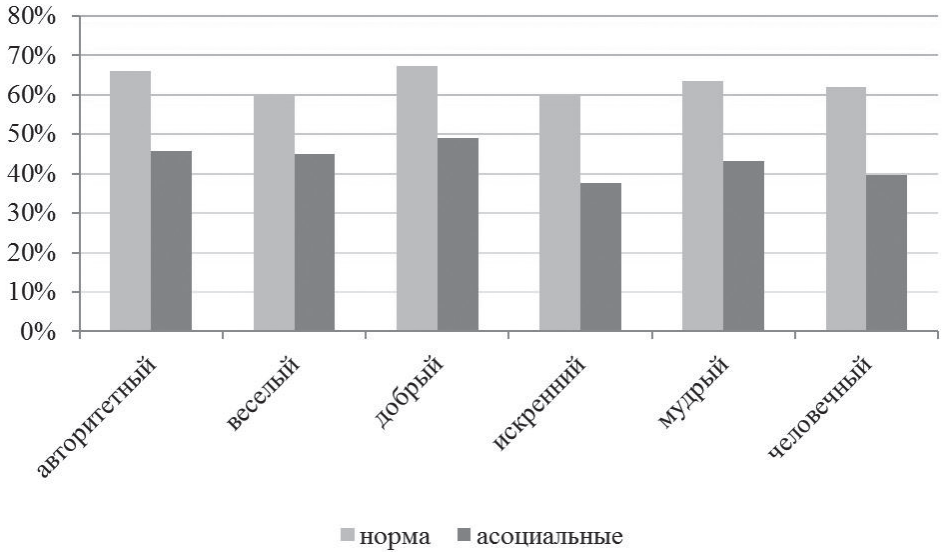

Рис. 2. Сравнение предпочтений в выборе дескрипторов по отношению к категории «отец» у обычных и асоциальных подростков [17]

Интерес также представляют данные о восприятии социальных групп, находящихся в разной степени «отдаленности» от современных подростков. Так, были проанализированы представления подростков о таких социальных группах, как «одноклассники», «педагоги», «полицейские», «чиновники». Вновь были рассмотрены представления как нормативных подростков, так и обучающихся в школах закрытого типа. Установлено, что одноклассники характеризуются обеими группами респондентов использованием как положительных, так и отрицательных дескрипторов, отражающих типичные проблемы и характерные особенности подросткового возраста. Учителя характеризуются через набор профессиональных качеств, присущих данной профессии. Полицейские и чиновники получили крайне негативные характеристики в ответах респондентов [17]. Открытым остается вопрос, с чем связано подобное негативное отношение: с проявлением социальной стереотипизации, правового нигилизма и подросткового негативизма либо же это отражает реально существующие общественные явления и проблемы?

Иными словами, в настоящий момент «...остро встает проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, каком пространстве и в каком обществе он живет и какие требования объективно предъявляет к нему новая ситуация его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество» [23. С. 6]. В контексте проблем «современной среды» крайне актуальным является вопрос о противоположном «полюсе» жизненного мира подростка — тех ценностных ориентациях, которые принимают и которыми руководствуются современные молодые люди.

Согласно исследованию [14], в рамках которого с помощью модели Ш. Шварца были описаны ценности современных подростков, наиболее ярко выраженной ценностью высокого порядка (метаценностью) для современных молодых людей в Российской Федерации является «Открытость к изменениям». В состав указанной метаценности входят такие ценности, как самостоятельность, стимуляция и гедонизм. Выбор этих категорий подчеркивает готовность к новым или преобразующим идеям, действиям и переживаниям. Также в подростковом возрасте важна метаценность «Самопреодоление», концептуализирующая преодоление личных интересов человека ради других. Среди ценностей «Самопреодоления» у российских подростков наиболее выражены индивидуальные ценности (забота и благожелательность, чувство долга). При этом подростки не придают значения ценностям универсализма, характеризующим приоритет у молодежи заботы о людях, природе, равенстве в обращении с окружающими и равенстве возможностей для всех людей, помощи окружающим людям, готовности выслушивать мнения тех, кто отличается от тебя самого, желания понять его точку зрения [14].

В метаценности «Самоутверждение» наибольшее значение получили ценности репутации и достижения, ответственные за формирование положительного общественного мнения о человеке, а также ориентация на личный успех. В метаценности «Сохранение» респонденты наиболее часто отмечали важность безопасности — потребности в сильном государстве, способном защитить молодого человека, близких ему людей и общество [14].

Реже всего подростки уделяют внимание стремлению к власти, входящему в метаценность «Самоутверждение». Подростки прежде всего придают значение таким ценностям, как благожелательность, гедонизм, самостоятельность, репутация и безопасность. Меньше всего для молодых людей значимы власть, конформизм, традиции и скромность.

Характеристика аспектов социализации современных подростков, приведенная выше, во многом конкретизирует тенденции развития современных молодых людей, описанные Д. И. Фельдштейном: «Растущий человек сегодня стал другим. В частности, он по-новому воспринимает мир, по-новому осваивает информацию. Он вырос в плане социальной зрелости в одних случаях и проседает в других. Так, у него существенно возросло стремление к самоутверждению (доминированию и самопрезентации). Но при этом резко изменилась личностная направленность...» [25. С. 8].

The article is dedicated to the review of recent publications concerning today's social situation of contemporary adolescents' adulting. The analysis is based on works focused on contemporary Russian teenagers and youngsters research. Main points are the following: 1) characteristics of school and family as basic institutions of socialization; 2) youth' destructive behavior involvement, namely aggression and school bullying; 3) social perception and values of contemporary adolescents: images of family, parents and other relevant social groups.

Keywords: socialization, adolescents, bullying, aggressiveness, social perception

Литература

1. *Антипкина, И. В.* Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей / И. В. Антипкина, К. А. Любицкая, А. К. Нисская // Вопр. образования. — 2018. — № 4. — С. 230—260.

Antipkina, I. V. Vovlechennost` roditelej tret`eklassnikov v uchebny`e dela detej / I. V. Antipkina, K. A. Lyubiczkaya, A. K. Nisskaya // Vopr. obrazovaniya. — 2018. — № 4. — S. 230—260.

2. *Бандура, А.* Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. — М., 2000. — 512 с.

Bandura, A. Podrostkovaya agressiya / A. Bandura, R. Uolters. — M., 2000. — 512 s.

3. Благополучие детей в цифровую эпоху : докл. к XX Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, 9—12 апр. 2019 г. / А. А. Бочавер [и др.]. — М., 2019. — Гл. 5. — С. 1—34.

Blagopoluchie detej v cifrovuyu e`poxu : dokl. k / XX Apr. mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya e`konomiki i obshhestva, 9—12 apr. 2019 g. / A. A. Bochaver [i dr.]. — M., 2019. — Gl. 5. — S. 1—34.

4. *Бэрон, Р.* Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб., 1997. — 336 с.

*Be`ron, R.* Agressiya / R. Be`ron, D. Richardson. — SPb., 1997. — 336 s.

5. *Коннор, Д.* Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков / Д. Коннор. — СПб. ; М., 2005. — 288 с.

Konnor, D. Agressiya i antisocial`noe povedenie u detej i podrostkov / D. Konnor. — SPb. ; M., 2005. — 288 s.

6. *Коновалов, И. А.* Агрессивность подростков в контексте школьных и семейных факторов / И. А. Коновалов // Семья и дети в современном мире : кол. монография / под общ. и науч. ред. В. Л. Ситникова. — СПб., 2018. — Т. 4. — С. 151—156.

Konovalov, I. A. Agressivnost` podrostkov v kontekste shkol`ny`x i semejny`x faktorov / I. A. Konovalov // Sem`ya i deti v sovremennom mire : kol. monografiya / pod obshh. i nauch. red. V. L. Sitnikova. — SPb., 2018. — T. 4. — S. 151—156.

7. *Любицкая, К. А.* Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей / К. А. Любицкая // Педагогика. — 2019. — Т. 83, № 8. — С. 64—72.

Lyubiczkaya, K. A. Roditel`skaya vovlechennost` v formirovanie obrazovatel`nogo prostranstva detej / K. A. Lyubiczkaya // Pedagogika. — 2019. — T. 83, № 8. — S. 64—72.

8. *Новикова, М. А.* Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования / М. А. Новикова, А. А. Реан // Вопр. образования. — 2019. — № 2. — С. 78—97. — doi: 10.17323/1814-9545-2019-2-78-97

Novikova, M. A. Vliyanie shkol`nogo klimata na vozniknovenie travli: otechestvenny`j i zarubezhny`j opy`t issledovaniya / M. A. Novikova, A. A. Rean // Vopr. obrazovaniya. — 2019. — № 2. — S. 78—97. — doi: 10.17323/1814-9545-2019-2-78-97

9. *Омельченко, Е. Л.* Новые митингующие: управляемой и скучной толпы уже не будет [Электронный ресурс] / Е. Л. Омельченко // РосБизнесКонсалтинг : интернет-портал. — Режим доступа: https://www.rbc.ru/spb_sz/27/03/2017/58d91ffc9a7947f2ae7ecaf1

*Omel`chenko, E. L.* Novy`e mitinguyushhie: upravlyaemoj i skuchnoj tolpy` uzhe ne budet [E`lektronny`j resurs] / E. L. Omel`chenko // RosBiznesKonsalting : internet-portal. — Rezhim dostupa: https://www.rbc.ru/spb_sz/27/03/2017/58d91ffc9a7947f2ae7ecaf1

10. *Поливанова, К. Н.* Детство в меняющемся мире / К. Н. Поливанова // Современная зарубежная психология. — 2016. — Т. 5, № 2. — С. 5—10.

Polivanova, K. N. Detstvo v menyayushhemsya mire / K. N. Polivanova // Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya. — 2016. — T. 5, № 2. — S. 5—10.

11. Психология девиантности / под ред. А. А. Реана. — М., 2016. — 479 с.

Psixologiya deviantnosti / pod red. A. A. Reana. — M., 2016. — 479 s.

12. *Реан, А. А.* Подростковая агрессия / А. А. Реан // Психология подростка / под ред. А. А. Реана. — СПб. ; М., 2003. — С. 276—288.

Rean, A. A. Podrostkovaya agressiya / A. A. Rean // Psixologiya podrostka / pod red. A. A. Reana. — SPb. ; M., 2003. — S. 276—288.

13. *Реан, А. А.* Семья в структуре ценностей молодежи / А. А. Реан // Рос. психол. журн. — 2017. — Т. 14, № 1. — С. 62—67.

Rean, A. A. Sem`ya v strukture cennostej molodezhi / A. A. Rean // Ros. psixol. zhurn. — 2017. — T. 14, № 1. — S. 62—67.

14. *Реан, А. А.* Личностные ценности как предикторы переживания счастья подростками / А. А. Реан, И. Л. Шагалов // Вопр. психологии. — 2018. — № 6. — С. 16—28.

Rean, A. A. Lichnostny`e cennosti kak prediktory` perezhivaniya schast`ya podrostkami / A. A. Rean, I. L. Shagalov // Vopr. psixologii. — 2018. — № 6. — S. 16—28.

15. *Реан, А. А.* Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних / А. А. Реан // Нац. психол. журн. — 2018. — № 2. — С. 3—12.

Rean, A. A. Profilaktika agressii i asocial`nosti nesovershennoletnix / A. A. Rean // Nacz. psixol. zhurn. — 2018. — № 2. — S. 3—12.

16. *Реан, А. А.* Семья в представлении подростков с просоциальным и асоциальным поведением / А. А. Реан, И. А. Коновалов, М. А. Новикова // Мир психологии. — 2018. — № 1. — С. 75—88.

Rean, A. A. Sem`ya v predstavlenii podrostkov s prosocial`ny`m i asocial`ny`m povedeniem / A. A. Rean, I. A. Konovalov, M. A. Novikova // Mir psixologii. — 2018. — № 1. — S. 75—88.

17. *Реан, А. А.* Социально-перцептивный образ различных социальных групп в сознании подростков / А. А. Реан, И. А. Коновалов // Социальная психология и общество. — 2018. — Т. 9, № 2. — С. 60—80. — doi:10.17759/sps.2018090205

Rean, A. A. Social`no-perceptivny`j obraz razlichny`x social`ny`x grupp v soznanii podrostkov / A. A. Rean, I. A. Konovalov // Social`naya psixologiya i obshhestvo. — 2018. — T. 9, № 2. — S. 60—80. — doi:10.17759/sps.2018090205

18. *Реан, А. А.* Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов / А. А. Реан, М. А. Новикова // Мир психологии. — 2019. — № 1. — С. 165—177.

Rean, A. A. Bulling v srede starsheklassnikov Rossijskoj Federacii: rasprostranennost` i vliyanie socioe`konomicheskix faktorov / A. A. Rean, M. A. Novikova // Mir psixologii. — 2019. — № 1. — S. 165—177.

19. *Реан, А. А.* Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи / А. А. Реан, И. А. Коновалов // Нац. психол. журн. — 2019. — № 1. — С. 23—33.

Rean, A. A. Proyavlenie agressivnosti podrostkov v zavisimosti ot pola i social`no-e`konomicheskogo statusa sem`i / A. A. Rean, I. A. Konovalov // Nacz. psixol. zhurn. — 2019. — № 1. — S. 23—33.

20. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн // Вопр. психологии. — 1985. — № 6. — С. 26—37.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologicheskie zakonomernosti social`nogo razvitiya lichnosti v ontogeneze / D. I. Fel`dshtejn // Vopr. psixologii. — 1985. — № 6. — S. 26—37.

21. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развивающейся личности : избр. психол. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 512 с.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologiya razvivayushhejsya lichnosti : izbr. psixol. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : In-t prakt. psixologii ; Voronezh : MODE`K, 1996. — 512 s.

22. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М., 1999. — 672 с.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologiya vzrosleniya : Strukturno-soderzhatel`ny`e xarakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M., 1999. — 672 s.

23. *Фельдштейн, Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д. И. Фельдштейн // Нац. психол. журн. — 2010. — № 2. — С. 6 —11.

Fel'dshtejn, D. I. Izmenyayushhijsya rebenok v izmenyayushhemsya mire: psixologo-pedagogicheskie problemy` novoj shkoly` / D. I. Fel`dshtejn // Nacz. psixol. zhurn. — 2010. — № 2. — S. 6 —11.

24. *Фельдштейн, Д. И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. — 2010. — № 2. — С. 5—12.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologo-pedagogicheskie problemy` postroeniya novoj shkoly` v usloviyax znachimy`x izmenenij rebenka i situacii ego razvitiya / D. I. Fel`dshtejn // Problemy` sovremennogo obrazovaniya. — 2010. — № 2. — S. 5—12.

25. *Фельдштейн, Д. И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума [Электронный ресурс] : доклад / Д. И. Фельдштейн // Науч. исследования в образовании. — 2012. — № 1. — Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-nauka-kak-resurs-razvitiya-sovremennogo-sotsiuma-doklad

Fel'dshtejn, D. I. Psixologo-pedagogicheskaya nauka kak resurs razvitiya sovremennogo sociuma [E`lektronny`j resurs] : doklad / D. I. Fel`dshtejn // Nauch. issledovaniya v obrazovanii. — 2012. — № 1. — Rezhim dostupa: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-nauka-kak-resurs-razvitiya-sovremennogo-sotsiuma-doklad

26. *Olweus, D.* School bullying : Development and some important challenges / D. Olweus // Annual Review of Clinical Psychology. — 2013. — Vol. 9. — P. 751—780.

27. *Polivanova, K. N.* Modern parenthood as a subject of research / K. N. Polivanova // Russian Education and Society. — 2018. — Vol. 60. — P. 334—347.

28. *Sivak, E.* Managing Grandparental Involvement in Child-Rearing in the Context of Intensive Parenting / E. Sivak // Sociological Research Online. — 2018. — Vol. 23. — P. 830—846.

29. *Zych I.* Protective factors against bullying and cyberbullying : A systematic review of meta-analyses / I. Zych, D. P. Farrington, M. M. Ttofi // Aggression and Violent Behavior. — 2019. — Vol. 45. — P. 4—19.

О. С. Анисимов

Развитие в условиях подросткового возраста: особенности и условия обеспечения успешности

В статье обсуждаются основные явления в психической жизни подростка с учетом явлений предшествующих периодов. Обращается внимание на условия прохождения этапов психического развития подростков, на ряд факторов усложнения в достижении желаемых результатов, в том числе в связи с изменениями в механизме воспитательного процесса. Показывается роль негатив-

ных факторов и остающегося неиспользованным позитивного потенциала, связанного с игромоделированием развития разнотипных субъектов.

Ключевые слова: развитие, изменение, возраст ребенка, подросток, мотивы, операции, самоорганизация, воздействие, факторы, иллюзии, реализм, педагогическое воздействие, инерция, активность, оптимизм, пессимизм, отчуждение.

При изучении процесса взросления подростков и тем более в ходе педагогического воздействия на этот процесс следует различать *развитие* и *изменение*. Как отмечает Л. Ф. Обухова, рост протекает во времени, измеряется в координатах времени и состоит в количественных изменениях без изменения внутренней структуры и состава входящих в него отдельных элементов (см.: [25. С. 26]). Существенные изменения наблюдаются в период скачков, и тогда мы имеем дело с развитием, качественным изменением, появлением новых механизмов [Там же]. В психологии отмечали важные характеристики развития: дифференциацию единого, появление новых сторон, элементов, перестройку связей между сторонами объекта. Но еще Гегель [18] ввел философское понимание развития, механизм которого предполагает актуализацию того, что есть в исходном основании в качестве потенциального содержания. Поэтому дифференциация предстает как «саморазличение» ранее имеющегося целого и «акцентирование» на нем, появление акцентированных вариантов целого и их последующее синтезирование в более развитом состоянии [7]. Все перестройки касаются отношений между актуализированными акцентированными целостностями и элементами в этих целостностях. В акте развития все задано с самого начала, но в динамике поэтапной актуализации потенциала в качественных переходах. Л. С. Выготский [15] трактовал это как преформированный тип развития. В отличие от этого, другой тип развития, непреформированный, не предполагает предопределенности заранее, и к этому типу, по мнению Л. Ф. Обуховой, относится психическое развитие ребенка (см.: [25. С. 27]). В разные эпохи они развиваются по-разному, в зависимости от формы практической и теоретической деятельности в обществе. Конечные формы развития не заданы. Согласно Л. С. Выготскому [15], процесс психического развития — это взаимодействие реальных и идеальных форм при освоении ребенком идеальных форм. Вне освоения идеальных форм развитие невозможно. Однако влияние внешних условий, в том числе знаковых систем, общественных норм, является стимулирующим внутреннее проявление и важно раскрывать соотношение внутреннего и внешнего в едином процессе социализации [1; 10]. Гегель различал в реагировании моменты «для-иного» и «для-себя». Различие состоит в том, что в первом случае ведущим выступает уподобление реальным возможностям реагирующего, сохраняющего прежний уровень развитости, т. е. происходит сохранение состояния «в-себе» бытия, а во втором происходит трансформация прежнего уровня в стадиях разотождествления и выделения момента нового состояния, актуализированности потенциально имевшегося и адаптирование уподобления к новому состоянию. Поэтому рассматривается влияние внешнего фактора на то, что внутреннее может принять как значимое. В случае развития само внутреннее становится чувствительным к особенностям внешнего фактора и самоизменяется в той адаптации, которая соответствует специфике потенциала прежнего уровня развитости. Тем самым при анализе развития само исходное состояние развитости следует рассматривать двояко — как актуально «прежнее» и потенциально «новое», которое как бы готово к адекватному реагированию на новое внешнее

воздействие. Поэтому встреча с качественно новым внешним фактором, например с семиотическим механизмом языка, ведет к адаптации ребенка к внутреннему преобразованию, допустимому для специфики психофизического потенциала, тогда как адаптация животного не носит семиотического характера, сводится к адаптации к сигналу, имеющему дознаковую природу из-за иного внутреннего потенциала. Гегель поэтому особо различал качественный переход в субъективности, оставляя досубъективность в «Философии природы» и рассматривая ее именно в «Философии духа». Природа рассматривается им как менее развитое состояние проявленности всеобщего духа, как предпосылка для качественного перехода в то состояние, которое адекватно общественному, социокультурному бытию. Иначе говоря, непреформированный тип развития, особо значимый для психологии развития, детской психологии и т. п., следует рассматривать более глубоко, преодолевая эмпиричность мышления психолога, опору на наблюдаемость внешних проявлений внутреннего мира человека. Тогда более точным становится осознание того, что в ученике потенциально содержится будущий выпускник, профессионал и роль педагога состоит в создании условий для актуализации потенциала. Но это возможно лишь при обретении педагогом способности к раскрытию содержания потенциала у развиваемого человека, типа потенциала, типа генетической основы потенциала и т. п. В несоблюдении такого требования формирующая направленность педагога ставится формалистичной.

Если придавать высокую значимость явлениям развития и факторам качественного изменения, осознавать недостаточность возможностей внешнего наблюдения и необходимость мыслительного моделирования динамики цикла развития с моментами внутреннего саморазотождествления и прихода к новому отождествлению, то следует иначе относиться к стадиям наблюдения и специфике мыслительного оформления данных наблюдения. Соотношение эмпирического и теоретического должно быть учтено в познании явлений развития, в том числе развития ребенка на разных возрастных этапах. Необходима соответствующая культура мышления [5]. Опора на культуру мышления позволяет корректно использовать все методы исследования, в том числе и наблюдение. Не случайно многие психологи пользовались систематическим наблюдением за поведением детей, часто своих детей [23; 24]. Привлечение метода типовых задач с учетом возраста, как это делал А. Боне, усложняет организацию исследований, т. к. предполагает конструирование задач и опору на соответствующую теорию как решения задач, так и субъективности действия в процессах решения задач. Следует учитывать понимание ребенком задач и особенность его самоорганизации в ходе решения [11]. Необходима и теоретическая основа самого исследования для неслучайной организации стадий и наблюдения, и экспериментирования, и интерпретации оформленных материалов и т. п. [29]. Обладая такими ориентирами, педагог, а также ученый допускает минимум организационно-деятельностных и организационно-мыслительных ошибок, наивных недоразумений в дискуссиях [32]. Стратегия экспериментально-генетических исследований на базе культурно-исторической теории Л. С. Выготского включала введение развивающего фактора, знаковых систем как средств самоорганизации людей, переход от действия к функции через рефлексивное осознание действия, а также от выполнения действия к умственному замещению через речевую форму, овладение учебной деятельностью. Вклады А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальпери-

на, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др. позволили во многом решить проблему трансляции деятельности, мышления, самоорганизации и развития субъективных механизмов. Но преимущественный акцент на познавательно-интеллектуальной стороне поведения оставил место для совершенствования разработок в области эмоционально-мотивационной стороны, сущностно значимой в воспитании.

Знаковое и нормативное опосредствование поведения ребенка стимулирует внутренние трансформации и развитие, необходимые для социально и социально-культурного бытия в обществе. Ребенок входит в мир взрослых людей, мир социальных отношений. Взрослый является носителем общественных функций, особых способов самоорганизации. Но желая уподобляться взрослым, ребенок еще не может осуществлять адекватное поведение, и оно замещается игровой формой, начальной идентификацией со взрослым через фазу манипулятивного поведения, в котором ребенок осваивает поведение по внутреннему «заказу». Д. Б. Эльконин [34; 35] подчеркивал, что игра как символически модельный тип деятельности с условностью предметов оперирования и заимствованием деятельностных позиций позволяет переходить от образцов поведения к моделям действий и предметов оперирования. Моделирование стимулирует новый уровень познания, будит творческую мысль, конструирование мира и, частично, собственного мира в доступных для ребенка масштабах. Это подготавливает общественно-адекватное постижение реальности в будущей учебной деятельности, формируется внутренний план деятельности, не сводящийся к материальным отношениям. Через этот план ребенок входит в субъективную реальность при росте момента рефлексивности и общей индивидуальной самоорганизации. В игре переход от акцента на эмоциональной вовлеченности к интеллектуальному раскрытию необходимых форм оперирования средствами деятельности, а затем и к раскрытию потребностно-мотивационного момента деятельности создает предпосылки для модельно значимых форм заимствования эталонов деятельности. Поскольку игра предполагает ролевую идентификацию, а ребенок может воспроизвести лишь общую форму пребывания в роли, в которой базисным фактором выступает символизм, то игра становится полигоном для формирования способности к обобщениям, к произвольному конструированию абстракций, что становится также условием освоения учебной деятельности, заимствования стандартов абстрактных оснований различных наук. Не случайно сама идентификация с ролью, обобщающая основа роли, сценария являются посредниками в процессах вхождения в культуру. Гегель [17] подчеркивал в «Эстетике» роль сценического искусства в преодолении наивного эмпиризма и обретении культурного самосознания. Игра открывает путь как к освоению действий, предметов в действии, так и к овладению механизмом бытия человека. Сама идентификация с ролью выступает всеобщим ориентиром в постижении отношений между людьми и самоотношений [6; 34]. Сюжетное конструирование и его оформление в изобразительной деятельности способствуют конструированию идеальных планов [21]. Кроме того, в игре порождается потребность в «настоящей» взрослой деятельности [33]. В соответствии с возрастом идеализация реальности в играх проявляется в особой чувствительности к сказкам [13], а в сказках выражены самые общие ориентиры человеческого бытия, содержание которых станет доступным лишь после получения теоретических ориентиров в этапе учебной деятельности и во взрослых формах учебной деятельности,

в процессах постижения философских абстракций. Умелое управление проникновением в сказочные миры облегчает выращивание в ребенке способности к переходу к культурному типу овладения этими мирами, мироподсказкам.

Этап учебной деятельности в условиях школы опирается на использование новых способностей, идентификацию с ролью для перехода к идентификации с идеальными объектами. Основным в учебной деятельности выступает «освоение себя», т. к. ребенок предстает как самоизменяющийся субъект в обретении адекватного реагирования на сущностно насыщенное, идеальное знание [19; 20]. Учебные, эталонные знания нельзя взять, не изменяясь, так же как нельзя взять знаковые средства, не изменяясь, не адаптируясь к этим особенным предметам оперирования. Порождение интеллектуальных структур ребенка во многом связано и с кооперацией и координацией точек зрения со сверстником, наряду с согласованием и подчинением, организующим воздействием учителей [27]. В этом возрасте выделяется способность к сосредоточению внимания на малозначимых сначала вещах в ходе преодоления наивного предпочтения эмоционального реагирования. Возникает преодоление субъективной случайности благодаря вынужденной необходимости постигать существенное, не зависящее от мнений. Решается глубочайшая «проблема Сократа» [28] на ее начальных этапах углубления [9].

Каковы особенности развития в подростковом возрасте? Если этот возраст насыщен стрессами и конфликтами, нестабильностью, контрастами, чрезмерной активностью, сменой веселости унынием, уверенности застенчивостью и трусостью, эгоизма альтруистичностью, высоких нравственных стремлений низкими побуждениями, страсти к общению замкнутостью, любопытства равнодушием, стремления к реформаторству любовью к рутине, наблюдения бесконечным рассуждением и т. п., то как это корректно характеризовать? Значимость анализа подросткового возраста состоит в том, что в этой диалектической дисгармонизации открывается путь как к развитию, так и к разрушению личности. Если социальная среда не создает условия для использования положительных сторон деструктивности для вовлечения прорывающейся энергии и устремленности к новому, чему-то принципиальному для полезных и нужных обществу форм приложения активности, то увеличивается вероятность вовлечения подростков в негативные типы самовыражения. Диалектика бытия всегда предполагает наличие конкурирующих и противостоящих типов социальных, политических, экономических и иных проявлений, наличие соответствующих образцов, эталонов, лидеров, активно заинтересованных в привлечении в свои ряды новых членов, в осуществлении организационных, воспитательных воздействий. В типологическом разнообразии сформулированных и апробированных моделей поведения всегда находятся те, которые субъективно близки к особенностям того или иного типа личности подростка. В то же время общество заинтересовано в неслучайности воздействия на возрастную специфичность молодых людей, подчинении воспитательных воздействий сложившемуся в обществе содержанию стереотипов, моделей, оснований поступков, соответствующих идей и идеалов. При наличии в обществе положительных оснований, культурно-духовных критериев, идеалов сама воспитательная работа состоит в создании условий для соответствующей трансформации субъективных проявлений разнотипных подростков и самих психических механизмов по одинаковым основаниям. Но при разнотипности подростков и их потенциалов, направленностей к включению в общественное

бытие воспитательные воздействия дифференцируются и типизируются во всей парадигме типов личностей, что предполагает творческое, ситуационно значимое воздействие на разных подростков, в том числе и самых сложных, и отношение к ним. При этом требуются трезвый и тщательный расчет, проектирование форм психотехники, форм организации процессов, корректирование. В современных условиях пройденности страной пути реформ, заимствования ориентиров и критериев «западной» парадигмы общественного бытия, накопленности противоречий на фоне отхода государства от политики воспитания, от стратегии формирования мотивационной и операционной базы способностей к поведению, адекватному отечественной первооснове нравственности и духовности, реализация воспитательной функции цели стала предельно затруднительной. Ярким примером негативной направленности в реализации воспитательной функции предстает успешная реализация «украинского проекта» под патронажем противников славянского единства, тех же, которые осуществили проект разрушения, расчленения СССР и вовлечения России в экономическую парадигму либерального типа. Этим силам удалось нейтрализовать положительную работу воспитательного корпуса СССР и России, переориентировать его на реализацию мифов под критерии мировой спекулятивной олигархии, что и соответствует рамкам психологической войны [8]. Тем самым анализ способов воспитательного воздействия на подростков обладает не только научно-практической значимостью, но и стратегической, государственной важностью, особенно в направленности на возрождение механизма воспитания в стране.

При обсуждении вопросов воспитательной работы с подростками следует учесть результаты предшествующего выращивания необходимого обществу субъективного потенциала подростков. Это касается и освоения знаковых систем, и приобретения игрового опыта, и формирования ролевого поведения, идентификации, ролевого самоопределения, освоения эталонов поведения и самоорганизации, идентификации с идеальными объектами в учебной деятельности. Э. Шпрангер [31] рассматривал подростковый возраст как врастание в культуру, в нормативный дух данной эпохи. Он различал три типа развития. Первый тип характеризуется бурным, кризисным течением с возникновением нового «Я». Второй тип — протеканием постепенного роста с приобщением ко взрослой жизни без глубоких изменений в личности. В рамках третьего типа подросток активно и сознательно воспитывает себя, преодолевая трудности и внутренние кризисы. Главные новообразования состоят в открытии «Я», возникновении рефлексии. В исследованиях этого возраста он подчеркивал изменения в самосознании, ценностных ориентациях, мировоззрении, а также в явлениях любви, эротики и сексуальности. Сначала выделяются вчувствование в другую психику, восприятие другого как духовного образования, затем приобретается понимающее отношение симпатии, эстетического восприятия с совместным переживанием ценностей. Вера в идеал отождествляется с верой в любимого человека. Собственная жизнь выступает в отношениях важнее реального лица. Сексуальность связана с сильными переживаниями, в том числе со страхом перед таинственностью, с чувством стыда и отношением к запрещенному, с чувством неполноценности, с возникающими фантазиями и др. Преодолению дискомфорта способствует сила идеальных стремлений. В переходном возрасте идеальная любовь может быть разрушена, т. к. полная сексуализация эротического еще не может удаваться полностью.

В утверждениях Э. Шпрангера видна некорректность использования базисных терминов, в том числе «культура», «идеал» и др., при тщательности обработки эмпирического материала. Важно раскрытие межперсональных отношений, опыта идентификации с моментами преувеличений, иллюзий, придания повышенной значимости и колебаниями в их реалистичности, вхождениями в излишнее опровержение субъективных гипотез, что отражается на динамике отношений. С учетом возрастных телесных возможностей соотношение субъективных иллюзий и реализма, растущего в рефлексивном сопровождении, приобретает вид подготовки к будущим более сложным взаимоотношениям, обретению обоснованной ответственности и возможности реального вхождения в мир культуры и духовности [4].

Фактор полового созревания анализировал К. Бюлер [14]. Потребность в дополнении лежит в основе переживаний подростка на фоне созревания. Они для К. Бюлера выводят подростка из состояния самоудовлетворенности, побуждают к поискам существа другого пола и сближению с ним. Осознание принципиальных различий устройства и психической выраженности в проявлениях не только усложняет поиск, но и трансформирует понимание мира людей, вносит момент типологического разнообразия, новых форм отношений, адаптации к ним, приближает к реалистической рефлексии общества, меняются и установки по отношению к окружающему миру. Типологизация объектного разнообразия и субъективных форм отношений вносит диалектически значимую динамику, внутреннее разотождествление, что внешне сопровождается повышенной чувствительностью, раздражимостью, душевным и физическим недомоганием, отмечаемым К. Бюлером. Неудовлетворенность собой переносится на окружающий мир, вовлеченность в бессердечные поступки, насмешки, резкое поведение, игнорирование неприемлемости такого поведения, негативное отношение к себе и другим, влечение к запретному, необычному, чувству одиночества, разочарование. Воспринимается прежде всего отрицательное. Телесное созревание способствует окончанию негативного периода, открытию новых источников радости, возрастанию роли науки и искусства, положительным формам любви, планированию последующей жизни, поиску опоры в ней и успокоению в поисках, потребности в надежном друге.

Особенности обсуждаемого периода взросления и роль внутренней деструктивности, предопределенной возрастным периодом, необходимо дополнить внешними условиями современной российской жизни, во многом обладающими негативными моментами в социальном общении всех возрастов и в отношениях взрослых с детьми. Так, Д. И. Фельдштейн [30] подчеркивал, что в настоящих условиях дети вышли из постоянных контактов со взрослыми, из пространства малых, доступных для них субъективно приемлемых отношений. Дети испытывают огромное влияние хаотически проявляющейся среды, социального окружения, не способствующего росту доверительности, ответственности в совместных формах поведения. Внешние условия способствуют усилению субъективной деформации, что отражается также в негативных моментах отношения взрослых к детству в целом. Искривленные самопроявления, характерные для возраста и зависимые от индивидуальных особенностей субъективности детей, обретают почву для их усиления и разнообразия, наносящих вред субъективному сближению детей со взрослыми на фоне также и внутренней неуверенности, и порождения

опустошенности. Самим взрослым сложнее осуществлять корректное понимание внутренней динамики поведения детей и их внешнего выражения.

Анализ динамики внутреннего бытия подростка показывает, что полнота раскрытия и возможность педагогического планирования воспитательных воздействий связаны с переходом от эмпирических фиксаций и эмпирической схематизации материала не только к конструктивному, теоретическому оформлению фактов и предварительных гипотез, но и к более высоким, онтологическим формам теоретического оформления, к привлечению диалектики и высшим формам мыслетехники. Такой тип постижения был показан Гегелем в «Философии духа» [18]. В качестве диалектических противоположных начал выступают «тело» и «душа». При этом учитывается, что единицей процессуального бытия является цикл разотождествления и отождествления в переходе от одного состояния развитости целостности к другому, а сами циклы включены в процесс универсумального разотождествления и отождествления. Все процессы развития, рассматриваемые в психологии, социологии, культурологии и других гуманитарных науках, вписываются в универсумальную динамику, законы которой выражены в «Логике». Осознание роли онтологического уровня анализа психических явлений и развития психики, роли диалектического метода или «абсолютного метода» в различениях Гегеля привело нас к пониманию различных дефектов в разработке парадигмы языка психологии и к попыткам соответствующей коррекции [1; 10] категориального аппарата психологии, к иной мыслетехнике. Подобные усилия не устраняют полезность сложившихся форм анализа психических явлений и лишь повышают уровень их неслучайности, особенно при переходах к явлениям освоения культуры и духовности, в анализе которых имеющиеся средства психологического анализа имеют максимальную неопределенность и потенциал внесения иллюзорных моментов в концептуализации. В рассматриваемом контексте важно отметить объективный характер разотождествленности «тела» и «души», т. к. подросток включается в те аспекты социокультурного бытия, к которым не готово «тело», но «душа» способна адаптироваться к несущественным моментам требований общества. Идентификация в таком разотождествленном состоянии является пробной, с удачами в деталях и общей неадекватностью. Это осознается в рефлексии, которая еще не обеспечена адекватными для подростка критериями, что ведет к иллюзорным выводам и прожектированию, а неудачи в реализации прожектов стимулируют неадекватное осознавание и поведение, мучительное приближение к адекватности. Поэтому необходимо корректно организовывать как процесс поисков подростка, так и отношение к неудачам, снижая деструктивность и поддерживая устремленность к будущему, способствуя более точному, онтологически значимому выращиванию средств адекватной рефлексии, самоорганизации. Наиболее полезным для этих целей выступает игромоделирование нового типа, в котором есть все условия адекватного осознания и выращивания способностей [3]. В игромоделировании учитываются высшие формы типологизации, онтологические портреты личности, нейтрализующие недостатки эмпирических типологий.

В игромоделировании роль мотивации выделяется в максимальной степени и основные трудности в изменении содержания «Я» связаны с перестройкой мотивации, в ее осознанных формах — с самоопределением. В зависимости от роли самоопределения в решении игромодельных задач оформляется общая структура

субъективности — в переходах от индивидного к субъектному и затем к личностному уровню. Слежение и организация совершенствования и развития зависят от теоретического обеспечения, развитости понятийных различений [2]. Э. Штерн [32] анализировал роль переживаемых ценностей, их особый статус в процессах формирования личности. Он ввел типологию личности по критериям теоретичности, эстетичности, экономичности, социальности, политичности, религиозности и считал, что все направления заложены в каждой индивидуальности при обретении руководящей значимости одного из типов. Сам типологический подход в рамках целостности субъективности является перспективным. Этот же характер оформления мотивационной основы поведения мы получали в игромоделировании. Однако слабая определенность понятийного аппарата была присуща и Э. Штерну, что влияло на интерпретацию анализируемых данных. Для подросткового возраста в контексте драматической динамики особенности типов целостной субъективности проявляются более отчетливо, зависимость путей стабилизации от этих типов выступает достаточно ярко. Э. Штерн подчеркивает, что подросток осознает как серьезность своих намерений, так и их предварительность, статус жизненных проб, называя эти явления «серьезной игрой». Он учится пластике целеполагания, закалке воли, сил, интересов, в которых следует еще разобраться. Впереди предполагается более серьезная стадия, и молодой человек остается ищущим. Э. Эриксон [36] считал подростковый возраст самым важным и трудным в жизни человека. Он подчеркивал зависимость субъективной напряженности подростка не только от физиологического созревания, личного опыта, но и от духовной атмосферы общества, противоречий общественной идеологии. В качестве эмпирического примера Э. Эриксон брал и динамику личной жизни ярких людей типа М. Лютера, выделяя общие черты бытия человека в конкретном типе общества. Выделяя неизбежные вопросы, которые мучили персонажа, он отмечал приход к выводам, повлиявшим на всю последующую жизнь, связанным с особенностями отношений с Богом, без посредничества с церковью в рамках личной ответственности. Момент приходимости к пути изменения мира, соответствия внутренним устремлениям подчеркивал Ж. Пиаже [26]. Найдя путь, подросток может приписать себе роль в жизни общества, его совершенствовании, что приносит внутреннее удовлетворение. Этим подросток обеспечивает себе программирование бытия в будущей взрослой жизни. Встречая препятствия, подросток постепенно совершенствует программу и социализируется, учитывая реальность.

Тем самым в психологии возникло множество осмысленных выводов из наблюдений и опытов, соответствующих трактовок и акцентов в единой картине мучительного процесса нейтрализации диспропорций мотивационного и операционного моментов поведения в обществе, в разнообразных отношениях, в которые неизбежно вовлекается подросток. Поскольку в психологической науке эмпирическая ясность должна, как и в любой науке, иметь неслучайное, глубинное объяснение, то постепенно выделялись те акценты, которые стимулировали появление базисных оснований. Поиски входили в зону теоретических истолкований и достижения как убедительности, так и доказательности. Истолкование в рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [16] включало в себя периоды отмирания старых интересов и созревания новой биологической и субъективной основы реализации новых интересов, усиления реализма и практичности вы-

боров наиболее устойчивого интереса, группировки мотивов в рамках избираемой жизненной линии подростка. В числе доминантных интересов выступают интерес к собственной личности, установка на большие масштабы, тяга к преодолению с моментами упрямства, борьбы с авторитетами, стремление к риску, героическому. Особую значимость Л. С. Выготский придавал формированию понятий и качеств мышления, имеющих решающее значение в понимании себя и партнеров в общении. Мышление совмещается со склонностью к фантазии, обладающей субъективной интимностью и сокрытостью от других. Мышление соотносится с самосознанием и рефлексивностью подростка. Д. Б. Эльконин [35], характеризуя подростка, отмечал переход от направленности на мир к направленности на себя. Обретая самосознание и значимость своего «Я», подросток выстраивает требования к взрослым, стремясь показать отсутствие различий между собой и взрослым, хотя одновременно оставляет сомнение в реализме уравнивания. Более доступными для подростка остаются общение и возможное доминирование в реализации своих устремлений в среде сверстников. В динамике общения опробуются удобные и неудобные формы отношений, проявления эгоизма и адаптивности, опоры на правдивость и ложь, проекты собственного порождения и порождения других [12]. В общем потоке испытаний меняется отношение к миру на фоне роста самосознания и самоопределения. Усваиваются нравственные образцы и поступки. Однако вариативность оценок и самооценок не может приводить к устойчивым и неслучайным нравственным опорам. В свою очередь, Д. И. Фельдштейн [29] подчеркивал, что при потребности в развитии отношений и развертывании общения главным для подростка в них выступает потребность в самоосознании, самоутверждении в реальных и реально оцениваемых действиях, в значимой деятельности, фиксирующих его соответствующую взрослость, его права, его Я.

Проведенный обзор представлений об особенностях поведения подростков и внутренних субъективных основаниях внешнего самовыражения показывает достаточно богатое видение субъективного бытия подростков. Если учитывать все эти и многие иные, более детальные особенности, то возникает вопрос о требованиях к педагогической организации сложного процесса субъективного бытия, придании ему большей неслучайности в рамках подготовки к периодам более взрослого бытия, к достижению адекватности к запросам общества. Этот вопрос обретает высокий уровень сложности в современных условиях разбалансированности жизни общества, деидеологизированности управления обществом, многообразного влияния отрицательных образцов и антинравственных принципов, в том числе в работе СМИ, разобщенности в педагогическом сообществе и т. п. В то же время оценка педагогических технологий зависит от мощности применяемых критериев, развитости науки, форм применяемого мышления. Тем более что ослаблена значимость применения высших критериев и форм мышления под давлением прагматических установок и ценностей. Полезность или вредоносность предлагаемых средств и методов для организации психологического развития и управления им не имеет своей надежной основы в силу низкой рефлексивной и общей мыслительной культуры, реально вовлекаемой в анализ практики педагогической и управленческой, а также самой научной деятельности. Эти явления сосуществуют с локальными и далеко устремленными разработками, частично компенсирующими наличный потенциал обеспечения развития нового, нарождающегося поколения. Благодаря современно-

му уровню развития методологии и ее особых методов, прежде всего игромоделирования, демонстрируются способы получения наиболее значимых ответов на сложнейшие вопросы педагогической практики и приобретения мастерства управления развитием. Однако сам механизм образования и его научного сопровождения остается отстраненным, нечувствительным к самым перспективным и сложным разработкам, не устремленным к нахождению пути к интеграции всего перспективного в инновационной практике, сводящим «новое» к хорошо усвоенному «старому». Прорыв к желаемому будущему требует прежде всего готовности к положительному и квалифицированно осуществляемому критическому отношению к своей деятельности, к перепарадигматизации механизмов самоорганизации тех лиц, от которых зависит любая инноватика. Именно забота о будущем членов общества локализуется в заботе о будущем детей, подростков, о поиске путей нейтрализации вредного влияния на них и путей наиболее надежного воспитания, формирования универсальных способностей к адекватной самоорганизации в рамках каждого возрастного периода с учетом особенностей субъективных возможностей этих периодов.

The article discusses the main phenomena in the mental life of a teenager, taking into account the phenomena of previous periods. Attention is drawn to the conditions for passing the stages of mental development of adolescents, to a number of factors which complicate the process to achieve the desired results, including changes in the mechanism of the educational process. The article shows the role of negative factors and the unused positive potential which is associated with game modeling of the development of different types of subjects.

Keywords: development, change, age of the child, teenager, motives, operations, self-organization, impact, factors, illusions, realism, pedagogical impact, inertia, activity, optimism, pessimism, alienation.

Литература

1. *Анисимов, О. С.* Методологическая версия категориального аппарата психологии / О. С. Анисимов. — В. Новгород, 1989.

Anisimov, O. S. Metodologicheskaya versiya kategorial`nogo apparata psixologii / O. S. Anisimov. — V. Novgorod, 1989.

2. *Анисимов, О. С.* Мышление стратега: модельные сюжеты / О. С. Анисимов. — М., 2009. — Вып. 9 : Философско-психологические предпосылки акмеологии: понятийная парадигма.

Anisimov, O. S. My`shlenie stratega: model`ny`e syuzhety` / O. S. Anisimov. — M., 2009. — Vy`p. 9 : Filosofsko-psixologicheskie predposy`lki akmeologii: ponyatijnaya paradigma.

3. *Анисимов, О. С.* Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма : в 2 т. / О. С. Анисимов. — М., 2009.

Anisimov, O. S. Pedagogicheskaya deyatel`nost`: igrotexnicheskaya paradigma : v 2 t. / O. S. Anisimov. — M., 2009.

4. *Анисимов, О. С.* Культура и духовность в позиции стратега / О. С. Анисимов. — М., 2012.

Anisimov, O. S. Kul`tura i duxovnost` v pozicii stratega / O. S. Anisimov. — M., 2012.

5. *Анисимов, О. С.* Мышление: сущность и развитие / О. С. Анисимов. — М., 2012.

Anisimov, O. S. My`shlenie: sushhnost` i razvitie / O. S. Anisimov. — M., 2012.

6. *Анисимов, О. С.* Идентификация и самоорганизация актера в сценическом пространстве : (Метод К. С. Станиславского и игротехника) / О. С. Анисимов. — М., 2013.

Anisimov, O. S. Identifikaciya i samoorganizaciya aktera v scenicheskom prostranstve : (Metod K. S. Stanislavskogo i igrotexnika) / O. S. Anisimov. — M., 2013.

7. *Анисимов, О. С.* Мышление стратега: модельные сюжеты / О. С. Анисимов. — М., 2015. — Вып. 40 : «Философия духа» Гегеля: методологическая трактовка.

Anisimov, O. S. My`shlenie stratega: model`ny`e syuzhety` / O. S. Anisimov. — M., 2015. — Vy`p. 40 : «Filosofiya duxa» Gegelya: metodologicheskaya traktovka.

8. *Анисимов, О. С.* Введение в аналитику безопасности / О. С. Анисимов, Е. А. Дербин. — М., 2018.

Anisimov, O. S. Vvedenie v analitiku bezopasnosti / O. S. Anisimov, E. A. Derbin. — M., 2018.

9. *Анисимов, О. С.* Мышление стратега: модельные сюжеты / О. С. Анисимов. — М., 2019. — Вып. 56 : Абсолютное мышление и будущее России.

Anisimov, O. S. My`shlenie stratega: model`ny`e syuzhety` / O. S. Anisimov. — M., 2019. — Vy`p. 56 : Absolyutnoe my`shlenie i budushhee Rossii.

10. *Анисимов, О. С.* Психология (теоретические основы) / О. С. Анисимов. — М., 2019.
Anisimov, O. S. Psixologiya (teoreticheskie osnovy`) / O. S. Anisimov. — M., 2019.
11. *Асин, В. И.* Об условиях надежности психологического эксперимента / В. И. Асин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : в 2 т. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — М., 1980. — Т. 1. — С. 220—228.
Asin, V. I. Ob usloviyax nadezhnosti psixologicheskogo e`ksperimenta / V. I. Asin // Xrestomatiya po vozrastnoj i pedagogicheskoj psixologii : v 2 t. / pod red. I. I. Il`yasova, V. Ya. Lyaudis. — M., 1980. — T. 1. — S. 220—228.
12. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М., 1968.
Bozhovich, L. I. Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. — M., 1968.
13. *Бюлер, К.* Сказка в фантазии ребенка / К. Бюлер. — М., 1925.
Byuler, K. Skazka v fantazii rebenka / K. Byuler. — M., 1925.
14. *Бюлер, К.* Очерк духовного развития ребенка / К. Бюлер. — М., 1936.
Byuler, K. Ocherk duxovnogo razvitiya rebenka / K. Byuler. — M., 1936.
15. *Выготский, Л. С.* Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М. ; Л., 1956.
*Vy`gotskij, L. S.* Izbranny`e psixologicheskie issledovaniya / L. S. Vy`gotskij. — M. ; L., 1956.
16. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1984. — Т. 4.
*Vy`gotskij, L. S.* Sobranie sochinenij : v 6 t. / L. S. Vy`gotskij. — M., 1984. — T. 4.
17. *Гегель, Г. В. Ф.* Сочинения : в 14 т. / Г. В. Ф. Гегель. — М., 1958. — Т. 14.
*Gegel`, G. V. F.* Sochineniya : v 14 t. / G. V. F. Gegel`. — M., 1958. — T. 14.
18. *Гегель, Г. В. Ф.* Философия духа / Г. В. Ф. Гегель // Энцикл. филос. наук : в 3 т. — М., 1977. — Т. 3.
*Gegel`, G. V. F.* Filosofiya duxa / G. V. F. Gegel` // E`ncikl. filos. nauk : v 3 t. — M., 1977. — T. 3.
19. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. — М., 1972.
*Davy`dov, V. V.* Vidy` obobshheniya v obuchenii / V. V. Davy`dov. — M., 1972.
20. *Давыдов, В. В.* Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопр. психологии. — 1992. — № 1-2. — С. 22—33.
*Davy`dov, V. V.* Genezis i razvitie lichnosti v detskom vozraste / V. V. Davy`dov // Vopr. psixologii. — 1992. — № 1-2. — S. 22—33.
21. *Запорожец, А. В.* Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец // Избр. психол. тр. : в 2 т. — М., 1986. — Т. 1.
Zaporozhecz, A. V. Psixicheskoe razvitie rebenka / A. V. Zaporozhecz // Izbr. psixol. tr. : v 2 t. — M., 1986. — T. 1.
22. *Илиевский, Н. В.* Холодная война. От Потсдама до Мальты / Н. В. Илиевский. — М., 2014.
Ilievskij, N. V. Xolodnaya vojna. Ot Potsdama do Mal`ty` / N. V. Ilievskij. — M., 2014.
23. *Мухина, В. С.* Близнецы / В. С. Мухина. — М., 1981.
Muxina, V. S. Bliznecy / V. S. Muxina. — M., 1981.
24. *Мухина, В. С.* Проблемы генезиса личности / В. С. Мухина. — М., 1985.
Muxina, V. S. Problemy` genezisa lichnosti / V. S. Muxina. — M., 1985.
25. *Обухова, Л. Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — М., 1995.
Obuxova, L. F. Detskaya psixologiya: teoriya, fakty`, problemy` / L. F. Obuxova. — M., 1995.
26. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М., 1969.
Piazhe, Zh. Izbranny`e psixologicheskie trudy` / Zh. Piazhe. — M., 1969.
27. *Рубцов, В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. — М., 1987.
Rubczov, V. V. Organizaciya i razvitie sovmestny`x dejstvij u detej v processe obucheniya / V. V. Rubczov. — M., 1987.
28. *Сократ.* Я ничего не знаю / Сократ. — М., 2019.
Sokrat. Ya nichego ne znayu / Sokrat. — M., 2019.
29. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — 2-е изд. — М., 2004.
*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya vzrosleniya : Strukturno-soderzhatel`ny`e xarakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — 2-e izd. — M., 2004.
30. *Фельдштейн, Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн. — СПб., 2011.
*Fel`dshtejn, D. I.* Glubinny`e izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psixologo-pedagogicheskix problem razvitiya obrazovaniya / D. I. Fel`dshtejn. — SPb., 2011.
31. *Шпрангер, Э.* Эротика и сексуальность в юношеском возрасте / Э. Шпрангер // Педология юности. — М. ; Л., 1931.
*Shpranger, E`.* E`rotika i seksual`nost` v yunosheskom vozraste / E`. Shpranger // Pedologiya yunosti. — M. ; L., 1931.
32. *Штерн, Э.* Серьезная игра в юношеском возрасте / Э. Штерн // Педология юности. — М. ; Л. 1931.

*Shtern, E`*. Ser`eznaya igra v yunosheskom vozraste / E`. Shtern // Pedologiya yunosti. — M. ; L. 1931.
33. *Щедровицкий, Г. П.* Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. — М., 1997.
Shhedroviczkij, G. P. Filosofiya. Nauka. Metodologiya / G. P. Shhedroviczkij. — M., 1997
34. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М., 1978.
*El`konin, D. B.* Psixologiya igry` / D. B. E`l`konin. — M., 1978.
35. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М., 1989.
*El`konin, D. B.* Izbranny`e psixologicheskie trudy` / D. B. E`l`konin. — M., 1989.
36. *Эриксон, Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. — М., 1992.
E`rikson, E`. Detstvo i obshhestvo / E`. E`rikson. — M., 1992.

Е. А. Сергиенко

Социализация: подходы и механизмы

В статье ставилась задача показать продолжение изучения разработок процесса социализации, который занимал важное место в работах Д. И. Фельдштейна. Представлены современные подходы к пониманию процесса социализации. Показаны междисциплинарный характер данного процесса и особенности его изучения разными науками. Подчеркивается, что психология развития фокусируется на генезисе процесса социализации, его механизмах в разные возрастные периоды, на взаимодействии биологических и социальных факторов и их роли в становлении социальной личности и ее изменениях. Приводятся различные периодизации социализации и ее механизмы, которые могут быть дополнены когнитивным механизмом — пониманием психических состояний (моделью психического), который становится внутренним ментальным механизмом понимания социальных воздействий и взаимодействий, т. е. социализации ребенка. На примере исследования понимания телевизионной рекламы детьми-дошкольниками показано опережение в развитии понимания социальных взаимодействий по сравнению с пониманием социальных воздействий.

Ключевые слова: социализация, концепции социализации, механизмы социализации, модель психического, социальное воздействие, социальное взаимодействие.

Разработка феномена Детства занимала ключевое место в работах Д. И. Фельдштейна. В своих исследованиях он показал социокультурные и психологические закономерности детства как особого явления в развитии человека, его значение для становления взрослого человека, его социальной, профессиональной и духовной компетентности (см., например, [15; 16]). В последних работах он подвергал анализу те изменения, которые происходят в развитии детей на современном этапе, в изменившемся социокультурном пространстве общества [17; 18; 19].

Поскольку психическое развитие ребенка происходит в социальном контексте, процесс социализации также рассматривался им как один из ключевых для становления человека. Он писал: «Социальное рассматривается нами как особое состояние в эволюции биосферы, которое реализуется в развитии общества, когда социализация предполагает не только выведение ребенка на освоение определенных социальных ролей, норм, позиций, но и осознание им всех смыслов социального как необходимого свойства, качества развивающегося общества, включающего духовные, производственные и собственно социальные характеристики. Под социализацией мы понимаем как вхождение в мир конкретных социальных связей, так и освоение социального как всеобщей характеристики человечества. Это осознание, освоение (“присвоение”) ребенком социокультурных достижений общества и обеспечивает индивидуализацию, так как только в общественных контактах, диалоге, “пробе” себя в социальном, самоопределении в социокультурном пространстве и происходит рефлексия, развивается самосознание. Поэтому, чем больше растущий человек социализируется, тем в большей степени он индивидуализируется» [15. С. 4].

Сложнейший процесс социализации имеет довольно продолжительную историю изучения и затрагивает коренные проблемы социальных координат психического развития: семью, школу, ближайших друзей, социальное окружение, устои общества, общественные правила и социальные нормы и т. д. Но несмотря на интенсивное изучение данного процесса, внутренние его индивидуальные составляющие изучены далеко не достаточно.

В наших работах мы неоднократно теоретически и эмпирически обосновывали представление об изначальной субъектности психического развития, а следовательно, об индивидуализации процесса социализации [10; 11]. Уровневая организация развития субъекта — от протоуровней — отделения себя от физического и социального окружения и обмена психическими состояниями до понимания сложнейших социальных ситуаций и их смыслов — предполагает, что процесс социализации происходит опосредованно внутренним субъектным развитием человека и изначально индивидуализирован.

Подходы к процессу социализации

Понятие социализации широко используется в разных науках о человеке, которые по-разному делают свой акцент в изучении данного процесса.

Социология **раскрывает сущность социализации через общественные макросистемы производства материальных благ, общественных отношений, политического устройства, общественных и политических институтов.** ***Социальная психология*** **рассматривает процесс социализации как вклад социального окружения человека: больших и малых групп, субкультур, межличностного взаимодействия, социального познания.** ***Психология развития*** **фокусируется на генезисе процесса социализации, его механизмах в разные возрастные периоды, на взаимодействии биологических и социальных факторов и их роли в становлении социальной личности и ее изменениях.** ***Этнология*** **концентрируется на сравнительном анализе процессов социализации в разных обществах и культурах, выделяя универсальные и вариативные, культурозависимые переменные социализации человека.** ***Педагогика*** **направляет свои усилия на изучение возможности воспитательных воздействий и коррекции процесса социализации.**

Таким образом, проблема социализации носит очевидный междисциплинарный характер, который необходимо учитывать при любом ее изучении. Здесь уместно привести, вслед за А. В. Мудриком, высказывание В. И. Вернадского: «Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, с другой — расширить охват его со всех точек зрения» (цит. по: [6. С. 12]). Данное высказывание остается остро современным и отвечает задачам наук о человеке.

Под *процессом социализации понимается подготовка человека к социальной жизни, «врастание» в социальную жизнь, социальное пространство, культуру*. А. В. Мудрик дает следующее определение: «Процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром, процесс вхождения индивида в общество получил название “социализация”» [Там же. С. 10].

Многочисленные концепции социализации можно разделить по соотношению роли социума и человека в нем. При условности и огрубленности такого деления А. В. Мудрик [6] вычленяет два основных подхода: субъектно-объектный (общество — субъект воздействия, а человек — объект) и субъектно-субъектный (общество и человек — субъекты взаимодействия). Так, к субъект-объектному подходу можно отнести значительное число научных школ и концепций.

В классическом психоанализе процесс социализации представлен как противный природе человека, вынуждающий его к подавлению истинных влечений. Этот процесс выступает как внешний, ограничивающий развитие ребенка в мире взрослых норм и правил. Глубинная психология, несмотря на большое значение, придаваемое индивидуальному пути социализации и роли матери и значимых близких, оставалась на позициях понимания социализации как внешнего давления.

Французская социологическая школа известна своими основополагающими разработками проблемы социализации. Ее основоположник Э. Дюркгейм считал общество активным началом и отдавал ему приоритет перед человеком в процессе социализации. Так, развивая принципы психологизма, последователи Г. Де Тарда считали, что основными механизмами социализации являются внушение и заражение, рассматривая процесс индивидуализации как сложный и проблемный. Бихевиоризм также развивал представления о социализации как однонаправленном процессе, в котором происходит научение социально приемлемому или неприемлемому поведению (путем подражания, подкрепления), где ребенок выступает пассивным реципиентом социального научения.

Субъект-субъектных подходов к социализации человека также немало. В американской психологической школе в теориях «зеркального Я», символического интеракционизма (Ч. Кули, Дж. Мид) процесс социализации раскрывается через внутренние структуры, которые образуются по мере развития взаимодействия ребенка и других социальных агентов, формируя Я и одновременно развивая само общество.

К субъект-субъектному подходу можно отнести и когнитивные теории Ж. Пиаже, Л. Колберга, У. Найссера и других представителей данного направления. Понимание социальных норм и отношений опосредуется в их концепциях когнитивным развитием, т. е. внутренними структурами. Моральное развитие в концепциях Ж. Пиаже и Л. Колберга развивается на основе перехода от дологического детского мышления к рациональному логическому мышлению: от простейших понятий о правилах, справедливости к правилам общности правил и ответственности для всех. Моральное развитие, с точки зрения Пиаже [9], определяется как уровнем умственного развития, так и активными взаимодействиями ребенка с людьми и объектами. При этом общение со взрослыми — социализация по принуждению, тогда как общение со сверстниками — социализация, основанная на кооперации. Л. Колберг, развивая идеи Пиаже, показал последовательность морального развития, опосредованного когнитивным.

Рассматривая моральное развитие как стержневой процесс социализации, представитель русской религиозной отечественной психологической школы В. В. Зеньковский основной акцент делал на развитии социальных чувств. Он выделял три базовых моральных чувства: чувство стыда, любовь к людям (альтруизм), чувство совести, при этом первичным является чувство стыда. Зеньковский выделял индивидуальный и социальный стыд. Индивидуальный стыд зарождается в ребенке 5—6 лет в отношении самого себя — самопринятия, самооценки, застенчивости. Социальная форма стыда развивается под воздействием наставлений взрослых как стремление социума развить чувствительность к мнению Других, включая ребенка в общественные отношения, создавая социальный полюс в его самосознании. Таким образом, процессы

социализации и индивидуализации в представлениях Зеньковского (см.: [2]) взаимопереплетаются в личностном развитии.

У. Найссер [21] указывает на существование базовых врожденных видов Я-конструктов, которые изначально субъективизируют процесс социализации (социального взаимодействия). Я-экологическое развивается спонтанно с самого рождения и означает выделение себя из физического окружения, что позволяет ребенку развивать представления о телесном Я. Я-интерперсональное появляется так же рано, как и Я-экологическое, оно специфицирует видовые контакты, направлено на Другого и лежит в основе человеческих взаимодействий. Непрерывное Я основано на памяти и предвосхищении: Я-индивид, который имеет индивидуальный опыт, отражающий представление, что Я существую, был и буду. Оно обеспечивает рутинные связи с миром. Приватное Я появляется, когда дети начинают понимать, что их опыт уникален, как уникальны их переживания и представления. И наконец, концептуальное Я состоит из отдельных субтеорий: ролевой теории, интернальной (представлений о собственном теле и душе), атрибутивной теории (соотношения с представлениями о себе: умный — глупый, счастливый — несчастный, красивый — некрасивый и т. п.). Преломление через развивающие конструкты Я позволяет представить процесс социализации не как противостояние индивидуализации, а как непрерывное соотношение внутренних «фильтров» и внешних социальных воздействий.

Примерами отечественных концепций субъект-субъектного подхода могут служить представления В. М. Бехтерева, В. В. Зеньковского, Б. Д. Парыгина, А. В. Петровского, Г. М. Андреевой, Т. Д. Марцинковской и других современных авторов. Так, В. М. Бехтерев (см.: [4]) ввел в психологию понятия индивида, индивидуальности и личности: индивид детерминирован биологически, тогда как личность надстраивается над индивидом как социальное личностное образование. Процесс социализации и индивидуализации он считал двумя сторонами социальной эволюции, где самоопределение личности — динамичный процесс, смещающийся то в одну, то в другую сторону.

Другим примером более поздней и полной разработки проблемы социализации является концепция Б. Д. Парыгина. Впервые в отечественной психологии именно Б. Д. Парыгин подчеркивал активный характер социализации. «Социализация немыслима без активного участия самого человека в процессе освоения социального опыта и культуры, когда человек выступает не столько как объект, сколько в качестве субъекта общественных отношений» [Там же. С. 78]). Он указывал на многогранность процесса социализации, включая и биологические предпосылки этого процесса, и само освоение социальной среды, и приспособление к ней, и освоение социальных ролей. Этот путь проходит каждый индивид в процессе своего развития, что предполагает социальное познание, социальное общение, овладение социальными навыками практической деятельности, социальными функциями и ролями, нормами и правилами, что приводит не только к освоению социального мира, но и к его переустройству, качественным изменениям в самом человеке. Именно Парыгин указывал, что процесс социализации продолжается всю жизнь. Он также подчеркивал, что в социализации существуют два взаимосвязанных процесса: коммуникативный и обособления. Коммуникативный приводит к умножению

социальных связей и развитию чувства социальности. Процесс обособления полагает сохранение и развитие собственной индивидуальности [4].

В работах Т. Д. Марцинковской и ее сотрудников в рамках историко-генетического подхода развивается представление о динамическом соотношении процессов социализации и индивидуализации. При этом подчеркивается необходимость динамического равновесия между процессами социализации и индивидуализации, раскрываемого «как равновесие между индивидуально-психологическими (внутренними) и социально-психологическими (внешними) границами» [5. С. 271]. Раскрывая данные различия, автор пишет: «Индивидуально-психологические границы, в отличие от социально-психологических, связаны не с внешними параметрами, но с внутренними детерминантами, главными из которых являются индивидуальные и личностные особенности (в том числе психодинамические качества, интеллектуальные способности, пассионарность), возраст и мотивационная направленность» [Там же. С. 270].

Приведенное представление о социализации, связанное с индивидуальностью человека и обусловленное ею, тесно переплетается с нашими представлениями о субъектном развитии ребенка, при котором социальные воздействия, влияния опосредованы уровнем его внутреннего развития как субъекта социального взаимодействия. Кроме того, принцип С. Л. Рубинштейна «внешнее через внутреннее» применим именно к такому решению проблемы социализации — индивидуализации.

Периодизация процесса социализации. Механизмы социализации

Если процесс социализации еще недавно относили к периоду детского и отроческого развития человека, то начиная с 60-х гг. XX в. изучение этого процесса распространилось на взрослые периоды и даже старость. Развитие представления о непрерывности социализации привело к попыткам классификации ее этапов. Так, распространенной была периодизация, предложенная Б. Д. Парыгиным [8], выделяющим три стадии, завершающиеся в юности: *первичную* — социализацию ребенка*; маргинальную* — социализацию подростка*; устойчивую или концептуальную* — социализацию в юношеском и молодом возрасте.

В отечественной психологии в рамках деятельностного подхода получила распространение периодизация Г. М. Андреевой, выделяющей также три стадии: дотрудовую, трудовую и послетрудовую, ограничивая процесс социализации критерием профессиональной деятельности.

А. В. Мудрик [6] предлагает соединить периодизацию социализации с возрастной периодизацией жизни человека, представляя процесс социализации непрерывным на протяжении всего развития человека — от пренатального периода до смерти. Он выделяет следующие стадии социализации, включающие несколько этапов:

— *стадию детства* (внутриутробный этап; младенческий (от рождения до 1 года); малышовый (1—3 года); детства (3—6 лет); предподростковый (6—10 лет));
— *стадию отрочества* (младший подростковый этап (10—12 лет); старший подростковый (13—14 лет));

— *стадию молодости* (ранний юношеский этап (15—17 лет); юношеский (18—23 года); молодости (23—30 лет));
— *стадию зрелости* (этап ранней зрелости (30—40 лет); поздней зрелости (40—55 лет); пожилого возраста (55—65 лет));
— *стадию старости* (этап старости (65—70 лет); долгожительства (свыше 70 лет)).

А. В. Мудрик [6] выделяет пять *психологических механизмов социализации:*

Импринтинг — быстрая форма научения, запечатлевающая важнейшие, жизненно важные социальные и физические объекты и события. Импринтинг материнского лица, значимости агентов взаимодействия. Это обучение на неосознаваемом уровне, обладающее высокой устойчивостью и прочностью научения, которое случается в периоды высокой гормональной активности (в период новорожденности, ранний подростковый период).

Экзистенциальный нажим — влияние бытия человека, обусловливающее неосознаваемое усвоение норм социального поведения, овладение родным языком, традициями сообщества.

Подражание — произвольное и непроизвольное следование образцам поведения, типам взаимодействия, которые происходят в процессе общения со значимыми лицами или транслируются СМИ.

Идентификация — усвоение человеком норм, ценностей, установок, моделей поведения как своих собственных при взаимодействии со значимыми другими и референтными группами.

Рефлексия — возможность отражения и оценки человеком своего внутреннего мира, когда происходит оценка и переоценка норм, установок, ценностей и целей жизни в социуме.

Данные психологические механизмы включены в социальные механизмы социализации.

Б. Д. Парыгин [8] выделял следующие социально-психологические механизмы социализации: подражание, заражение, внушение, уподобление, адаптацию, заимствование, руководство и др. При этом, появляясь в онтогенезе человека, они накапливаются и взаимообогащаются, а не отмирают, замещаясь другими механизмами.

Рассмотренные механизмы социализации, предложенные разными авторами, могут быть дополнены *когнитивным механизмом* — пониманием психических состояний (моделью психического), который становится внутренним ментальным механизмом понимания социальных воздействий и взаимодействий, т. е. социализации ребенка.

Модель психического как ментальный механизм социализации

Развитие понимания ментальности детьми рассматривается как основа социального понимания. Представления о природе житейской, наивной психологии чрезвычайно различны. Одна из проблем понимания ментальности заключается в том, что информация о себе и своей деятельности качественно отлична от информации о другом человеке, вовлеченном в ту же деятельность.

Мы полагаем, что *именно модель психического является психологическим механизмом социализации ребенка* и отражает его переход от базовых уровней

развития индивидуальности к уровню агента социальных взаимодействий и, наконец, субъекта социальной жизни. Внутренней ментальной структурой, интенсивно развивающейся в дошкольном возрасте и определяющей процесс социализации, является модель психического — понимание своего собственного Я и Другого. Процесс этот начинается с самого рождения, с выделения человека как центральной фигуры окружающего мира, адресации именно человеку своих потребностей, обмена с ним первичными коммуникациями (псевдодиалогами). Далее происходит обмен общими психическими состояниями, вниманием, эмоциями, затем действия ребенка становятся организованными как действия агента, носителя психического, коммуницирующего с такими же агентами, усваиваются простейшие правила социального взаимодействия и роли, и, наконец, происходит становление способности сопоставлять свой внутренний мир и мир других людей, что дает не только возможность понимания Других и Себя, но и иной уровень организации поведения, действий, ожиданий и прогнозирования их последствий [12].

Исследование процесса социализации в психологии являлось прерогативой социальной психологии. Этот процесс обозначался как социальное развитие. Когнитивный подход, изучающий модель психического, и подход к развитию в социальной психологии имеют существенные различия. Эти различия можно пояснить на примере расхождения этих двух подходов относительно того, в каком возрасте ребенок уже обладает моделью психического.

Так, большинство исследований в парадигме «Модель психического» показали, что дети 4 лет обладают внутренними репрезентациями психического других людей, отличными от их собственного, тогда как результаты изучения развития эмпатии, межличностных конфликтов в социальной психологии указывают, что моделью психического обладают уже 2-летние дети. Примером подобных исследований в области социальной психологии развития может служить работа Дж. Каттин и Дж. Данн [20]. В ней описан случай, зарегистрированный в условиях естественного видеомониторинга жизни семьи, когда девочка, не достигшая 3 лет, создала свою версию модели психического. Она спрятала любимую игрушку и попросила младшего сиблинга найти ее. Маму она предупредила, чтобы та не угадывала местонахождение игрушки. Следовательно, девочка имела представление, что мама и сиблинг отличаются по своим возможностям понимания задачи и ее решения, т. е. их психическое отличается от ее собственного.

Социальная психология развития справедливо критикует исследования направления «Модель психического» за использование одного типа задач, ориентацию в исследованиях преимущественно на вербальные ответы испытуемых, изучение узкого возрастного диапазона (3—4 года), излишнюю сложность и абстрактность постановки задач, ограничения лабораторными условиями, концентрацию на когнитивных процессах развития. Бесспорными достоинствами социально-психологического подхода являются естественные методы наблюдения (в семье, группе, в ситуациях разрешения конфликта и т. д.), использование для анализа поведения целостных показателей (например, роста агрессии, принятия роли, ценностных ориентаций). Однако недостатки подобного социально-психологического подхода также очевидны.

Мы не получаем ответа на вопросы: каковы же психологические механизмы того или иного поведения, в чем причина ограничений социализации ребенка, кроме указания на внешние условия его развития (конфликтная семья, отсутствие модели для подражания и т. п.)? Тогда как подход «Модель психического» — классический образец когнитивной психологии — дает нам возможность анализа внутренних ментальных структур, опосредующих возможности понимания окружения, особенно социального, и их организации. Приведенный пример рассогласования между представлениями социального подхода и подхода «Модель психического» о возрасте становления внутренней модели психического лежит в области интерпретации результатов этого исследования. Обнаруженные возможности маленьких детей в 2 года понимать, что мама и сиблинг обладают разными способностями найти спрятанную игрушку, являются свидетельством более низкого уровня организации модели психического, чем более высокий уровень дифференциации своего внутреннего мира и мира других людей в 4 года. Так, шимпанзе, закрывая рот конечностями, чтобы не был слышен его непроизвольный крик о найденной еде, «обманывает» своих сородичей, съедая находку. Животное понимает, что надо сделать для обмана. Но этот обман отличается от способности обмануть Другого, навязав ему ложное представление. Обман шимпанзе построен на возможности оценить последствия своих действий и спланировать свое поведение. Однако понять свои внутренние репрезентации и сопоставить их с представлениями Другого и, более того, попытаться навязать свои животное не может [12].

Так и в рассмотренном нами случае. Девочка просит мать не искать, понимая, что мама обладает большей компетентностью, чем сиблинг, что многократно было подтверждено в ее опыте. В этом случае для планирования собственных действий достаточно понять последствия поведения других. В таком случае мы имеем дело с двумя разными уровнями организации модели психического в 2 и в 4 года, когда ребенок может распознавать обман и обманывать сам.

Что дают нам исследования в парадигме «Модель психического» для понимания процесса становления субъекта в его овладении социальным миром?

Изучение становления понимания своего психического и психического других людей позволяет вскрыть внутренние основания социальных взаимодействий, не ограничиваясь общими представлениями о возможностях социализации детей.

Так, маленькие дети 3 лет не разделяют свое психическое и психическое других людей при обмане и не используют средства для обмана. В этом случае при взаимодействии с Другими они скорее выступают не как социальные субъекты, а как агенты, что ограничивает возможности передачи социальных норм и правил детям данного возраста. Маленькие дети лучше всего понимают положительные эмоции (радость) и плохо дифференцируют отрицательные (печаль, страх, гнев), что означает трудности в интерпретации ими поведения других людей, «чтения» их эмоций в процессе взаимодействия. Знание и понимание ситуации облегчает эту дифференциацию, за исключением гнева, что делает понятным растерянность 3-летних детей в ситуациях агрессии.

Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-, особенно, 6-летнем возрасте. Появляется способность распозна-

вать обман в разных его формах и самим обманывать Других, что позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их значение. При этом они используют возможности маскировки обманных действий (умолчание, контроль внешних проявлений: лицевых экспрессий, голосовых эмоциональных проявлений, избегания контакта глаза в глаза и т. п.) [13]. Только после этого дети могут понять запрет на обман, моральную сторону собственного обмана и обмана со стороны других людей, возможность манипуляций их мнениями, убеждениями, желаниями. Только после этой стадии возможно появление макиавеллизма — социальной способности к манипуляции другими людьми. Возможность обмана у этих детей возрастает. Как когнитивный феномен появление способности к обману указывает, прежде всего, на внутренний рост ребенка, его способность понимать социальное окружение.

Модель психического позволяет понять, почему дети 6—7 лет считают обманщиками своих сверстников, чьи возможности организованы примерно на том же уровне. Матери при этом предостерегают детей от обмана со стороны взрослых мужчин, что слабоэффективно. Матери также запрещают детям обманывать взрослых женщин как главных субъектов воспитательного процесса, желая сохранить управление своими детьми.

Дети постепенно обретают способность понимать разные виды обмана: альтруистический, эгоистический, высказанный и по умолчанию, намеренный и ненамеренный. Это означает, что интерпретация поведения других людей будет ограничиваться особенностями этого понимания, что задает рамки процессу освоения социального окружения.

Дефицит модели психического, по-видимому, связан с невозможностью интеграции отдельных репрезентаций в единую модель. Этот дефицит наблюдается у детей-аутистов при понимании законов и физического, и ментального мира. Эти данные ставят вопрос о механизмах формирования модели психического, ответ на который позволит глубже понять особенности понимания законов организации внутреннего мира субъекта и возможных нарушений его развития.

Отставание в развитии модели психического обнаружено также и у сирот 5—6 и 9 лет. Они плохо распознают обман, не прибегают к использованию поведенческих и индивидуальных признаков обмана, плохо дифференцируют эмоции, за исключением эмоции гнева. Уровень развития модели психического остается у них на уровне детей 4 лет, выросших в семье, т. е. на уровне агента. Эти результаты позволяют понять внутренние ментальные причины дефицитарности социализации детей, выросших без семьи, и интерпретировать многие проблемы, возникающие у них в самостоятельной жизни [13].

Приведенная интерпретация процесса социализации с позиций модели психического также возвращает нас к представлениям Пиаже, которые критиковались наиболее ожесточенно. Как указывает известный исследователь творчества Пиаже Л. Ф. Обухова [7], он разделял понятия «социальный» и «социализированный». Ребенок находится в обществе взрослых, которые взаимодействуют с ним и передают ему свою культуру. В этом смысле ребенок является социальным существом с самого начала, но социализируется он постепенно. Социализация по Пиаже предполагает процесс адаптации к социальной среде благодаря определенному уровню развития, разделению и координации собственной точ-

ки зрения и точки зрения других людей. Решающим в этом процессе является переход от эгоцентрической позиции к объективной. Такой перелом в развитии совершается в 7—8 лет [1]. Это положение согласуется с нашими данными, приведенными выше, которые ясно указывают на ограничение или опосредование процесса социализации внутренними структурами, внутренними моделями психического, когда возможность понимать не только свое психическое, но и психическое Другого, возможность сопоставлять модели принципиально изменяют способность ребенка понимать и принимать порядок социального устройства, отвечать иным требованиям, отличным от собственных. Такое понимание «внешнего через внутреннее» (С. Л. Рубинштейн) еще раз подчеркивает, что ребенок является субъектом социальных взаимодействий и воздействий, что прямо ставит вопрос о способах и методах его воспитания и обучения.

Критика отношения Ж. Пиаже к социальным факторам, которые не играют фактически никакой роли в его теории, ярко выражена в словах Ф. Муррея: у Пиаже «познающий субъект не имеет ни определенной социальной принадлежности, ни пола, ни национальности, ни культуры, ни личностных особенностей» (цит. по: [3. С. 506]). Здесь следует высказать осторожное согласие с данным мнением, хотя Пиаже подчеркивал, что субъект не может сам, один приобрести свои интеллектуальные способности без взаимодействия с другими людьми, без участия в обмене и кооперации. Однако, по его мнению, социальные факторы являются необходимыми, но недостаточными для когнитивного развития условиями. Как мы пытались показать, организация модели психического является внутренним «фильтром» понимания социума, а следовательно, процесса социализации. Наши теоретические предположения о модели психического как механизме социализации хорошо согласуются с исследованием понимания телевизионной рекламы детьми 4—6 лет, т. е. в период интенсивного развития модели психического и социализации детей.

Понимание телевизионной рекламы как социального воздействия

Реклама — это, безусловно, средство социального воздействия. Если коммерческая реклама направлена на продвижение товара, убеждение в его необходимости для потребителя, то социальная реклама нацелена на формирование социальных ценностей. В нашем исследовании изучалось воздействие телевизионной рекламы на детей 4—6 лет. При этом в этой работе впервые такое воздействие телевизионной рекламы анализировалось через ее понимание в более широком контексте понимания своих психических состояний и состояний Другого (эмоции, обман), т. е. в контексте развития модели психического.

Наши исследования ясно продемонстрировали принципиальные различия в понимании социальных воздействий (телевизионной рекламы) у детей 3—4 и 5—6 лет, которые характеризовались и разным уровнем развития модели психического. Как показали наши результаты, дети 3—4 лет, уровень модели психического которых характеризуется как уровень агента [13], плохо понимали телевизионную рекламу даже игрушек и совсем не понимали социальной рекламы. Они затруднялись как в понимании смысла показанного сюжета, так и в оценке действия персонажей. В 3 года ребенку было сложно понять смысл просмотренного сюжета рекламного ролика, ни один ребенок не смог дать развернутого описания и интерпретации увиденного. Наиболее распространенные ответы представляли собой констатацию событий без обобщенного понимания: «Мама дала яблоко ему» (ответ на понимание рекламы «Фруто-Няни»), «Мама дала шоколадку мальчику». Также дети заменяли интерпретацию телевизионной рекламы и ответы на вопросы эмоциональными реакциями, проявлениями: «Я тоже хочу такую

игрушку, конструктор!» К 4 годам дети начинали понимать смысл увиденных в рекламе ситуаций, но при этом полного их понимания еще не наблюдалось. К 5 годам около 40 % детей (9 из 23) смогли правильно понять содержание и смысл рекламы, а также описать и объяснить ее, а к 6 годам уже 60—70 % детей (14 из 20) смогли успешно справиться с данной задачей.

Ответы, которые дети давали в этом возрасте, значительно отличались от ответов младших детей (3—4 года): «Реклама о малыше, который очень любит "Фруто-Няню", и мама его кормит». Как показывают полученные результаты, лучше всего дети понимают рекламу игрушек, ориентированную на них, контекст которой — описание игры и игрушки — наиболее приближен по содержанию к жизни ребенка. Социальную рекламу «Семья» и «Дети-сироты» дети 3 лет не понимают. Наиболее частыми ответами были: «Показаны тети, дяди — они говорили», «Дети разговаривали». В 4 года менее 10 % детей (2 из 14) дают ответы с обобщенным пониманием, к 5—6 годам число детей, правильно понявших смысл социальной рекламы, возрастает до 50 % (12 из 23). Ответы детей данного возраста представляют следующее: «Дети, у которых нет родителей», «Была показана семья, что родители очень любят детей». Такие ответы свидетельствуют о понимании смысла данного социального сообщения, но оно еще не может быть интерпретировано и объяснено с позиций общесоциальных значимых ценностей. Значительно лучше дети всех возрастов оценивали эмоции персонажей рекламы, но объяснить ее и назвать причины могут лишь дети начиная с 5 лет. Но и здесь наблюдалась та же закономерность, что была получена нами при изучении понимания эмоций, — опережающее распознавание положительных эмоций. Эмоция грусти в социальной рекламе («Дети-сироты») не распознавалась детьми младшей группы. Кроме того, корреляционный анализ задач на модель психического и понимание рекламы показал значимые и достаточно высокие связи особенно у детей 3—4 лет. Эти данные могут служить весомым аргументом в пользу нашего предположения, что модель психического может служить ментальным механизмом, опосредующим социальные воздействия. Трансляция социальных сообщений и убеждений в телевизионной рекламе воспринимается и понимается детьми 5—6 лет значительно более эффективно, поскольку их ментальные способности развиты достаточно для интерпретации намерений и целей таких сообщений. Понимание социальных ценностей, содержащихся в социальной рекламе, становится доступным только детям 5 и, особенно, 6 лет, хотя только половина детей этой группы верно понимали адресованные сообщения (ценности семьи, необходимость помогать детям-сиротам) [13; 14].

Мы выделили в отдельную задачу понимание социальных взаимодействий, представленных в нарративах. Изучение понимания нарративов детьми в дошкольном возрасте дает нам возможность проанализировать представления об их понимании ментальных состояний, а также причин этих состояний в процессе социальных взаимодействий. Предполагалось, что способность к пониманию ментального мира является первостепенной и необходимой для понимания социальных воздействий (телевизионной рекламы). Напомним, что в рассказах было описано взаимодействие ребенка с ребенком, ребенка с близким взрослым (мамой) и ребенка и незнакомым взрослым.

Наименьшие сложности в своих ответах дети испытывали, дифференцируя эмоции героев социальных ситуаций, а также в оценке поведения персонажей историй. Ярким примером служат ответы детей на вопрос к нарративу № 1: «Что почувствовала Даша, когда ее толкнул Миша?» Дети в основном отвечали, что она почувствовала боль, упала, ей стало грустно, заплакала, настроение стало плохое. Таким образом, ответы детей делились на перечисление физического состояния либо называние эмоций. Результаты исследования показали, что наиболее полные и верные ответы дети начинают давать в возрасте 5—6 лет (57—75 % детей). Вербальное описание ситуации дает больше возможностей детям в возрасте 3—4 лет в понимании эмоций и причин, вызвавших данные эмоции (О. А. Прусакова, Е. А. Сергиенко). В нашем исследовании дети 3—4 лет смогли верно определить эмоции героев или назвать физическое состояние, но объяснить их причину смогли не все. На вопрос, связанный с оценкой поведения: «Хорошо ли поступил Петя и почему?», — дети трех лет смогли ответить верно, 30 % детей данной возрастной группы объяснили, что девочек необходимо защищать, дали положительную оценку герою рассказа. В большинстве случаев констатировался ответ «нет», объясняя, что «девочек нельзя обижать», «девочек надо защищать».

Понимание взаимодействия ребенка с мамой было для детей сложнее. Только к 5—6 годам у детей появляется способность сопоставлять внутренний мир свой и чужой, а также прогнозировать поступки и поведение. Половина детей (50 %) в возрасте 6 лет смогли правильно понять эмоциональное состояние героя и объяснить его причину. Небольшой процент детей 3 лет смогли дифференцировать эмоцию «радость», но объяснить ее причину не смогли, к 4 годам 14 % детей дали полные ответы, и к 6 годам 45 % смогли не только назвать правильно эмоцию, но и объяснить ее.

Еще сложнее оказалось понимание взаимодействия ребенка и чужого взрослого (напомним, в очереди бабушка уронила 10 рублей, доставая кошелек, а ребенок поднял и отдал их бабушке). На вопрос: «Как ты думаешь, как на это отреагировала бабушка?» — ни одна группа детей не смогла дать полные и верные ответы. Дети отвечали с большими трудностями, даже дети 5—6 лет не смогли дать ответы, отражающие прогнозирование действий другого и понимание ментальных состояний другого. Большая часть детей отвечали «хорошо» или не давали разъяснений. Дети 3—4 лет реагировали с полным непониманием, в связи с чем им задавался уточняющий вопрос: «Что бабушка сделала в ответ?» Несмотря на уточняющий вопрос, дети по-прежнему испытывали затруднения в своих ответах [13; 14].

Таким образом, понимание социальных взаимодействий (на примере нарративов) опережает понимание социальных воздействий (на примере рекламы). Существуют значимые возрастные различия в понимании нарративов между детьми 3—4 и 5—6 лет. Кроме того, понимание рекламы у детей в возрасте 3—4 лет тесно связано с пониманием нарративов, что подтверждает наши результаты о связи уровня модели психического и понимания рекламы. Тесная и множественная сеть корреляций с высокими значениями подтверждает необходимость для понимания рекламы развития понимания социальных взаимодействий, подразумевающих представление о скрытых внутренних состояниях агентов (намерения, эмоции, желания, последствия действий и прогнозирование поведения Других). В группе детей 5—6 лет нами были получены только три связи: между пониманием нарратива № 2 (взаимодействие с родителем) и пониманием различных видов рекламы. При этом степень данных корреляций является хотя и значимой, но не такой высокой, как в группе детей 3—4 лет. При анализе соотношения составляющих корреляционных связей понимания нарративов и задач на модель психического мы предположили, что изменение структуры корреляционных отношений указывает скорее на изменение структуры ментальных моделей с ситуативно-зависимых, характерных для детей 3—4 лет, на ситуативно-независимые в возрасте 5—6 лет. Эти данные означают, что понимание социальных воздействий и социальных взаимодействий опирается на внутренние ментальные модели, что, в свою очередь, и определяет способность к пониманию социальных трансляций детьми разных возрастов. Следовательно, понимание рекламы, особенно ценностей в социальной рекламе, становится доступным только детям 5—6 лет и то в ограниченном объеме. Необходимо напомнить, что все рекламные ролики телевизионной рекламы включали в качестве персонажей и детей, что должно было быть более привлекательным и понятным для детской аудитории. Чем яснее и более развернутым и знакомым для ребенка был сюжетный контекст, очевиднее взаимодействия персонажей, тем понятнее были рекламные сообщения (например, реклама игрушек). Однако очевидно, что понимание телевизионной рекламы как социального воздействия опосредовано ментальными моделями детей. Кроме того, критичным является возраст 5—6 лет, когда происходят существенные сдвиги в понимании сюжета, эмоций и действий персонажей. Главным условием понимания рекламы у детей является их когнитивное развитие. Однако во многих работах указывается именно возраст 5—6 лет, что соответствует переходу в развитии модели психического к уровню наивного субъекта, означающего способность понимать и сравнивать психические состояния свои и Другого. Этот уровень и становится основой для понимания социальных воздействий, связанных с пониманием социальных взаимодействий.

Таким образом, приведенные аргументы позволяют заключить, что понимание телевизионной рекламы как социального воздействия опирается на ментальный механизм — модель психического, что, в свою очередь, позволяет прогнозировать эффективность социальных воздействий посредством рекламы в детском возрасте.

Заключение

Процесс социализации, рассматриваемый Д. И. Фельдштейном как центральный в становлении человека, раскрывается в различных подходах, обозначенных как субъектно-объектный (общество — субъект воздействия, а человек — объект) и субъектно-субъектный подход (общество и человек — субъекты взаимодействия). В рамках субъектно-субъектного подхода аргументируется непрерывность данного процесса, в котором даже самые маленькие дети выступают как субъекты взаимодействия с социумом. Центральным для процесса социализации является социальное познание. Интенсивное развитие способности к пониманию социального мира основано на способности к «чтению» психических состояний своих и другого человека (модели психического). Уровневое развитие модели психического происходит особенно интенсивно в дошкольном возрасте, опосредуя становление понимания социальных воздействий и взаимодействий. Важно, что исследования показали опережающее развитие понимания социальных взаимодействий по сравнению социальными воздействиями (на примере телевизионной рекламы). Это означает,

что контекстуально более близкие для ребенка социальные взаимодействия (с родными, сверстниками) способствуют пониманию социального окружения и опосредуют возможность собственного социального поведения.

The task of the article was to show the continuation of the development of the socialization process, which occupied an important place in the works of D. I. Feldstein. Presented are modern approaches to understanding the process of socialization. The interdisciplinary nature of this process and the features of its study by different sciences are shown. It is emphasized that developmental psychology focuses on the genesis of the socialization process, its mechanisms at different age periods, on the interaction of biological and social factors and their role in the formation of a social personality and its changes. Various periodizations of socialization and its mechanisms are given. The mechanisms of socialization proposed by various authors can be supplemented by a cognitive mechanism - an understanding of mental states (Theory of mind), which becomes an internal mental mechanism for understanding social influences and interactions, i. e. socialization of the child. On the example of the study of understanding of television advertising by preschool children, advances in the development of an understanding of social interactions are shown in comparison with the understanding of social influences.

Keywords: socialization, socialization concepts, socialization mechanisms, Theory of mind, social influences, social interaction.

Литература

1. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии : сб. ст. / сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. — М. : Гардарики, 2001.

Zan Piazhe: teoriya, e`ksperimenty`, diskussii : sb. st. / sost. i obshh. red. L. F. Obuxovoj, G. V. Burmenskoj. — M. : Gardariki, 2001.

2. *Изотова, Е. И.* Подходы к исследованию социализации и индивидуализации в классической и современной когнитивной психологии / Е. И. Изотова // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. — М. ; Обнинск, 2010. — С. 175—191.

Izotova, E. I. Podxody` k issledovaniyu socializacii i individualizacii v klassicheskoj i sovremennoj kognitivnoj psixologii / E. I. Izotova // Koncepcii socializacii i individualizacii v sovremennoj psixologii. — M. ; Obninsk, 2010. — S. 175—191.

3. *Лоренцо, О. А.* В защиту теории Пиаже: ответ на десять основных пунктов критики / О. Лоренцо, А. Мачадо // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. — М., 2001. — С. 483—543.

Lorenczo, O. A. V zashhitu teorii Piazhe: otvet na desyat` osnovny`x punktov kritiki / O. Lorenczo, A. Machado // Zhan Piazhe: teoriya, e`ksperimenty`, diskussii / sost. i obshh. red. L. F. Obuxovoj, G. V. Burmenskoj. — M., 2001. — S. 483—543.

4. *Марцинковская, Т. Д.* Проблема социализации — индивидуализации в отечественной психологии / Т. Д. Марцинковская, Е. В. Никифорова // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. — М. ; Обнинск, 2010. — С. 68—95.

Marcinkovskaya, T. D. Problema socializacii — individualizacii v otechestvennoj psixologii / T. D. Marcinkovskaya, E. V. Nikiforova // Koncepcii socializacii i individualizacii v sovremennoj psixologii. — M. ; Obninsk, 2010. — S. 68—95.

5. *Марцинковская, Т. Д.* Теоретико-эмпирические исследования соотношения процессов социализации и индивидуализации / Т. Д. Марцинковская // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. — М. ; Обнинск, 2010. — С. 264—280.

Marcinkovskaya, T. D. Teoretiko-e`mpiricheskie issledovaniya sootnosheniya processov socializacii i individualizacii / T. D. Marcinkovskaya // Koncepcii socializacii i individualizacii v sovremennoj psixologii. — M. ; Obninsk, 2010. — S. 264—280.

6. *Мудрик, А. В.* Социализация человека : учеб. пособие / А. В. Мудрик. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 495 с.

Mudrik, A. V. Socializaciya cheloveka : ucheb. posobie / A. V. Mudrik. — 3-e izd., ispr. i dop. — M. : MPSI ; Voronezh : MODE`K, 2010. — 495 c.

7. *Обухова, Л. Ф.* [Предисловие] / Л. Ф. Обухова // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. — М., 2001. — С. 5—32.

Obuxova, L. F. [Predislovie] / L. F. Obuxova // Zhan Piazhe: teoriya, e`ksperimenty`, diskussii / sost. i obshh. red. L. F. Obuxovoj, G. V. Burmenskoj. — M., 2001. — S. 5—32.

8. *Парыгин, Б. Д.* Социальная психология как наука / Б. Д. Парыгин. — Л. : ЛГУ, 1967.

*Pary`gin, B. D.* Social`naya psixologiya kak nauka / B. D. Pary`gin. — L. : LGU, 1967.

9. *Пиаже, Ж.* Теория Пиаже / Ж. Пиаже // История зарубежной психологии (30—60-е гг. XX ст.) : тексты. — М., 1986.

Piazhe, Zh. Teoriya Piazhe / Zh. Piazhe // Istoriya zarubezhnoj psixologii (30—60-e gg. XX st.) : teksty`. — M., 1986.

10. *Сергиенко, Е. А.* Ранние этапы развития субъекта / Е. А. Сергиенко // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. — М., 2002. — С. 270—310.

Sergienko, E. A. Rannie e`tapy` razvitiya sub``ekta / E. A. Sergienko // Psixologiya individual`nogo i gruppovogo sub``ekta / pod red. A. V. Brushlinskogo, M. I. Volovikovoj. — M., 2002. — S. 270—310.

11. *Сергиенко, Е. А.* Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта / Е. А. Сергиенко // Субъект, личность, психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. — М., 2005. — С. 113—146.

Sergienko, E. A. Razvitie modeli psixicheskogo kak mental`ny`j mexanizm stanovleniya sub``ekta / E. A. Sergienko // Sub``ekt, lichnost`, psixologiya chelovecheskogo by`tiya / pod red. V. V. Znakova, Z. I. Ryabikinoj. — M., 2005. — S. 113—146.

12. *Сергиенко, Е. А.* Модель психического в онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2009. — 458 с.

Sergienko, E. A. Model` psixicheskogo v ontogeneze cheloveka / E. A. Sergienko, E. I. Lebedeva, O. A. Prusakova. — M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 2009. — 458 s.

13. *Сергиенко, Е. А.* Реклама и дети / Е. А. Сергиенко, Н. Н. Таланова, Е. И. Лебедева. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2013. — 254 с.

Sergienko, E. A. Reklama i deti / E. A. Sergienko, N. N. Talanova, E. I. Lebedeva. — M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 2013. — 254 s.

14. *Таланова, Н. Н.* Связь уровня развития модели психического с пониманием телевизионной рекламы детьми 3—6 лет / Н. Н. Таланова, Е. А. Сергиенко // Психол. журн. — 2012. — Т. 33, № 3. — С. 76—87.

Talanova, N. N. Svyaz` urovnya razvitiya modeli psixicheskogo s ponimaniem televizionnoj reklamy` det`mi 3—6 let / N. N. Talanova, E. A. Sergienko // Psixol. zhurn. — 2012. — T. 33, № 3. — S. 76—87.

15. *Фельдштейн, Д. И.* Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопр. психологии. — 1998. — № 1. — С. 3—19.

*Fel`dshtejn, D. I.* Detstvo kak social`no-psixologicheskij fenomen i osoboe sostoyanie razvitiya / D. I. Fel`dshtejn // Vopr. psixologii. — 1998. — № 1. — S. 3—19.

16. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti : izbr. tr. : v 2 t. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-soczial. in-ta ; Voronezh : MODE`K, 2005.

17. *Фельдштейн, Д. И.* Человек в современном мире — тенденции и потенциальные возможности развития / Д. И. Фельдштейн // Образование и наука. — 2008. — № 3. — С. 3— 11.

*Fel`dshtejn, D. I.* Chelovek v sovremennom mire — tendencii i potencial`ny`e vozmozhnosti razvitiya / D. I. Fel`dshtejn // Obrazovanie i nauka. — 2008. — № 3. — S. 3— 11.

18. *Фельдштейн, Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Вестн. практ. психологии образования. — 2011. — № 1. — С. 45—54.

*Fel`dshtejn, D. I.* Glubinny`e izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psixologo-pedagogicheskix problem razvitiya obrazovaniya / D. I. Fel`dshtejn // Vestn. prakt. psixologii obrazovaniya. — 2011. — № 1. — S. 45—54.

19. *Фельдштейн, Д. И.* Современное детство как социокультурный и психологический феномен / Д. И. Фельдштейн // Universum : Вестн. Герцен. ун-та. — 2012. — № 1. — С. 20—29.

*Fel`dshtejn, D. I.* Sovremennoe detstvo kak sociokul`turny`j i psixologicheskij fenomen / D. I. Fel`dshtejn // Universum : Vestn. Gercen. un-ta. — 2012. — № 1. — S. 20—29.

20. *Cutting, J.* Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations / J. Cutting, J. Dunn // Child Development. — 1999. — Vol. 70, № 4. — P. 853—865.

21. *Neisser, U.* Five kinds of self-knowledge / U. Neisser // Philosophical Psychology. — 1988. — Vol. 1, № 1. — P. 35—59.

Б. В. Кайгородов, Е. Б. Миронова

Общественно полезная деятельность как основа построения нового взгляда на социализацию современных подростков

В статье рассматриваются сложившиеся взгляды психологов на проблему социализации современных подростков, характеризующиеся отсутствием единой четкой научной позиции. Представлены понятие «социальное развитие ребенка», сформулированное Д. И. Фельдштейном, а также

феномен социализации — индивидуализации как необходимой части социогенеза. В исследовании рассмотрены тенденции, обладающие определяющим значением для развития социальной активности подростка и включения его в общественно полезную деятельность. Сделан акцент на том, что современное образование еще не обладает единой стратегией формирования социальной активности детей подросткового возраста, а современное общество не готово создать условия для организации общественно полезной деятельности. В тексте доказывается, что новый интерес к социализации в значительной степени прессингуется отсутствием условий для ее реального осуществления.

Ключевые слова: социализация, социальное развитие, индивидуализация, общественно полезная деятельность, подростковый возраст.

Одной из основных категорий отечественной возрастной психологии и психологии развития является категория «ведущий вид деятельности», которая была зафиксирована в трудах Л. С. Выготского. Традиционно считается, что ведущий вид деятельности определяет новые образования на той или иной стадии возрастного развития. Можно также говорить о том, что данная категория наполняет смыслом содержание всех видов деятельности, характерных для данного возраста. Например, на дошкольном этапе онтогенеза ведущим видом деятельности является игра. Через нее реализуются все остальные виды деятельности (обучение, самообслуживание, спортивная деятельность и др.), а также приобретаются новые смыслы. Считается, что, определяя и фиксируя ведущий вид деятельности, можно понять логику развития растущего человека на определенном этапе онтогенеза. Данная логика развития хорошо представлена на примере спирали развития, предложенной Д. Б. Элькониным и Д. И. Фельдштейном.

Д. Б. Эльконин [10] сформулировал положение о закономерной смене одного возрастного периода другим с чередованием видов ведущей деятельности (которая обусловливает главные изменения в определенном возрасте и приводит к новообразованиям [2]) и сменяющими друг друга системами «ребенок — взрослый» (периоды освоения задач, мотивов и норм отношений между людьми) и «ребенок — предмет» (усвоение общественно закрепленных способов действия с предметами). На основании этого Д. И. Фельдштейн [5] разработал принципиально новую социально нормативную периодизацию психического развития личности. Идеи о ведущем виде деятельности и рассуждения С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева [2; 4] о том, что потребности ребенка побуждают его к деятельности, нашли отражение при разработке Давидом Иосифовичем теории общественно полезной деятельности как ведущей в подростковом возрасте.

В концепции Д. И. Фельдштейна прослеживается стержневая линия личностного становления, которая выражается в последовательно усложняющейся позиции Я ребенка как определяющей субстанциальную сущность его социального созревания. Демонстрируется, что процесс самоопределения ребенка, развития его сознания представляет собой не локально формируемые или «случайные» накопления, а постоянно воспроизводимые, интегративные состояния, воплощаемые в его концепции отношения Я к обществу, приобретающей на каждом этапе все возрастные новообразования.

Понимание позиции «Я в обществе» усиливает стремление проявить себя в социуме, но только «выработка» себя в социальных связях обусловливает внимание к своему Я, актуализирует потребность в самосовершенствовании. Исследователем был проработан механизм процесса социализации — индивидуализации, в котором активация одной стороны социального развития предполагает введение другой — противоположной, на следующем этапе. Д. И. Фельдштейн иначе опре-

деляет понятие «социальное развитие ребенка»: не только как осознание, усвоение социальных ролей, норм, принципов и их воспроизводство, но и как воспроизводство себя на новом уровне «социальной самости». Определенная ученым неравноценность действия и значения позиций «Я и общество» и «Я в обществе», первая из которых обладает основной нагрузкой в социальном развитии, позволяет вычленить не только этапы и периоды, но также «социальные фазы» онтогенеза, определив и охарактеризовав «глобальные» и менее емкие его рубежи [3].

Если на детском этапе онтогенеза мнения ученых о ведущем виде деятельности сошлись, то на подростковом этапе онтогенеза не все так четко и понятно.

Большинство авторов сходятся во мнении, что ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является совместная деятельность подростка со взрослыми и сверстниками. Д. Б. Эльконин в качестве ведущего вида деятельности рассматривает общение, и в частности интимно-личностное общение. По его мнению, в общении со сверстниками проигрываются разные стороны человеческих отношений, выстраиваются взаимоотношения, осваиваются моральные нормы и ценности, происходит познание себя как личности, своих возможностей и собственной уникальности. Осуществляется постепенный переход от оценки, заимствованной у взрослых, к самооценке, появляется стремление к самоутверждению, самовыражению, самореализации.

В свою очередь, Д. И. Фельдштейн [9] исследует феномен социализации — индивидуализации как необходимой части социогенеза, т. е. процесса взросления и вхождения ребенка во взрослый мир, в ходе которого он приобретает качества и свойства зрелого человека путем присвоения социальных норм. Особенность данного процесса заключается в том, что он представляет собой единство социализации (присвоения ребенком норм человеческого общежития) и индивидуализации (постоянного формирования себя как субъекта).

Исследователь рассуждает, что, кроме личностного становления в процессе социализации — индивидуализации, реализуется социальное взросление и происходит повышение степени социальной зрелости индивида. При этом происходит не только освоение социальных отношений и норм, но и присвоение, реализация новой «самости», т. е. нового уровня самосознания, что дает возможность индивиду и воспроизводить в своей деятельности присвоенное социальное, и осуществлять возможности для формирования «новой социальной позиции» [9].

В конце 70—80-х гг. ведущим видом деятельности в подростковом возрасте стала признаваться общественно полезная деятельность, которая встраивалась между интимно-личностным общением и совместной деятельностью. Понималось, что подросток способен творчески проявлять себя, самовыражаться, самоутверждаться, но не эгоистически только для себя, а через социально значимые дела, т. к. индивидуальность может выражаться в стремлении реализовать свое Я в обществе [6]. Эту позицию приняли большинство психологов, которые занимались изучением подросткового возраста. Но в конце 80-х гг. понятие «общественно полезная деятельность» перестало быть актуальным.

Это связано с тем, что произошли изменения в социально-психологической сфере человека, что объективно связано с осуществляющимися изменениями культурно-исторической среды — среды, которая, по мнению

Л. С. Выготского, выполняет роль не просто обстановки, а источника развития личности и ее человеческих свойств (см.: [8. С. 82]).

Современное образование еще не обладает единой стратегией формирования социальной активности детей подросткового возраста. В советское время социальная активность в школах осуществляла функции политической социализации и была идеологизирована, что давало возможность организовать и упорядочить социальную активность учащихся в реализации общественных мероприятий. С помощью этого воспитывалась их гражданская ответственность, осуществлялся процесс приобретения опыта самоорганизации и возможности принимать участие в общественной деятельности. В настоящее время школы стараются реализовать данную функцию через организацию участия подростков в процессе самоуправления школой (см.: [1. С. 195]).

В связи с этим остро ощущается проблема осмысления современной среды, в которой находятся подростки. Важно понимание, в какой социальной обстановке и в каком обществе они живут, какие требования объективно предъявляет к ним новая ситуация развития, какие требования формирует и предъявляет общество.

Необходимо учитывать характер изменений ментальности, знаковых изменений, ценностных ориентаций в эмоционально-личностной и когнитивной сферах людей, которые сопровождаются присвоением чуждых нашей культуре образцов поведения, актуализацией потребительства, ростом равнодушия в отношениях, объективно и субъективно нарастающей психологической отчужденностью взрослых от мира детства, что порождает опасность деструктирования всей системы культурно-исторического наследования.

Если в 90-х гг. дети развивались в основном в условиях конкретного социума (класс, семья, ближайшее окружение), но с четкой привязанностью к определенному взрослому, то на сегодняшний день они поставлены в принципиально новую ситуацию — ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного возраста они находятся в огромном развернутом социальном пространстве. На сознание ребенка воздействует хаотичный поток информации, который идет из телевизора, Интернета и др., перекрываются знания, исходящие от родителей, педагогов, и открывается бесконечное поле для разного рода форм действий, отношений, связей. При этом информация, не обладающая структурно-содержательной логической связью, подается не системно, а ломанно, внедряется в жизнь ребенка, в процесс его развития (см.: [8. С. 83]).

Личностные изменения современных детей связаны с различными факторами: с маркетизацией рынка, усиливающей ориентацию детей на потребление, а также с их отрывом от культурных традиций общества; маргинализацией, т. е. неравным доступом к образовательным ресурсам в провинциях и мегаполисе; со стремлением родителей ограничивать самостоятельность и активность ребенка и др. Это приводит к тому, что детям ставят диагнозы, которые ранее были свойственны взрослым, повышается уровень агрессии, страхов и тревожности, формируется зависимость от различных факторов (компьютерные игры, социальные сети и др.).

Важно обратить внимание, что дети не становятся хуже или лучше своих сверстников, которые жили несколько десятков лет назад. Дети просто становятся другими. Воплощается закономерный процесс, о котором писал еще

Д. Б. Эльконин: детство не только удлиняется, но и качественно меняется (см.: [8. С. 84]). На фоне этого одной из важнейших задач для психолого-педагогической науки становится необходимость научить современных детей пользоваться поступающей информацией так, чтобы она действовала во благо.

С одной стороны, в подростковом возрасте прослеживается устойчивая тенденция детей к самореализации, самоутверждению, самостоятельности, что приводит к углублению и укреплению стремления растущих людей принимать участие в социально одобряемых и социально признаваемых общественно полезных делах, которые обеспечивают определение ребенком социально значимой позиции. Данная тенденция обладает определяющим значением в развитии социальной активности подростка, актуализируя психологическую роль неоплачиваемой деятельности, полезной обществу, как условия развития его социальной сущности. С другой стороны, описываемая тенденция недостаточно отражается в мотивах участия некоторых подростков в социально важных делах, что выступает следствием «ножниц» между развивающейся потребностью подростка в общественном утверждении, признании в мире взрослых и реальной ситуацией организации педагогического процесса, в котором не сформирована система полезной другим людям неоплачиваемой деятельности [6].

Даже в школе, несмотря на разработку вариативных образовательных программ, не созданы условия для включения детей в ситуации, которые требуют проявления ими социальной ответственности. Наоборот, объективно формируются условия, которые способствуют выработке потребительской позиции, иждивенчества, стимулируя формирование социальной пассивности. Поэтому при отсутствии внутренней готовности и потребности даже обязательная учебная программа воспринимается учащимися как навязанная, вызывая ощущение непонятности. В этом проявляется противоречие между ускоренным социальным развитием современных детей и закрытыми для них возможностями социального функционирования, как следствие, они выступают объектами, а вовсе не субъектами воспитания [7].

Как отмечал Д. И. Фельдштейн, общество не готово принять это и создать условия для организации такого вида деятельности. Хотя конкретные движения подростков и молодежи, впитавших смысл общественно полезной деятельности, сохранились до настоящего времени. Например, поисковое движение, в котором подростки и более старшие ребята участвуют в поиске останков павших бойцов, воевавших на полях сражения во время Великой Отечественной войны, идентифицируют останки и их захоронения.

Исследование общественно полезной деятельности натолкнуло ученых на новое осмысление понятия социализации, которое стало интенсивно развиваться в 90-е и 2000-е гг. Сейчас уже однозначно понимается, что социализация включает в себя как адаптацию, так и индивидуализацию. Это уже было представлено при рассмотрении общественно полезной деятельности как ведущего вида деятельности, особенно в части осмысления позиции, которую занимает подросток в системе общественных отношений. Следовательно, ребенок в процессе включения в общественно полезную деятельность не только адаптируется к обществу, но и вырабатывает позицию по отношению к этому обществу. А позиция есть проявление индивидуализации. Значит, обществен-

но полезная деятельность дала толчок к осмыслению процесса социализации как единого потока социализации и индивидуализации.

Общественно полезная деятельности рассматривалась не только как деятельность для общества, но и как деятельность, в которой подросток занимает позицию ответственного субъекта деятельности. Понимая общественный характер деятельности, подросток стремится заявить в ней о себе через свои убеждения и мировоззрение. Общественно полезная деятельность позволяет подросткам осознавать свои растущие возможности, которые становятся основой для реализации потребности в самостоятельности, в признании со стороны взрослых их потенциальных возможностей и прав, а также ориентирует подростков на нормы человеческих отношений.

Общественно полезная деятельность для подростков выступает не только как средство освоения знаний, развития навыков и умений, она способствует развитию их личности. В ходе данной деятельности подростки усваивают общественную мораль, правила поведения, у них формируются убеждения, взгляды, идеалы, принципы и жизненные цели.

Д. И. Фельдштейн указывал на следующее явление: для многих подростков в настоящее время не так важно признание группой значимости их действий, сколько собственное осознание социальной полезности и нужности выполняемой деятельности, которая объективно признается в мире взрослых. Непосредственное участие в социально признаваемой и одобряемой деятельности дает возможность подростку осознать и оценить себя, получить уверенность в собственной значимости и адекватно отнестись к оценкам других, развивая общественно направленную мотивацию.

Подчеркнем, что в подростковом возрасте осуществляется устойчивая тенденция подростков к самоутверждению, самостоятельности, самореализации. Это приводит к стремлению подростков принимать участие в общественно полезных делах, которые обеспечивают занятие социально значимой позиции. Именно такая тенденция обладает определяющим значением в развитии социальной активности детей подросткового возраста, актуализируя психологическую роль полезной для общества неоплачиваемой деятельности как условия развития его социальной сущности. Поэтому общественно полезную деятельность можно рассматривать как основу построения нового взгляда на социализацию, который сложился в последнее время.

Проанализировав сложившиеся взгляды психологов на социализацию в современное время, можно сделать вывод, что интерес к данной проблеме в значительной степени прессингуется отсутствием структур и условий для ее реального осуществления, а также отсутствует четкая научная позиция психологов, педагогов и государственных структур. В большинстве случаев социализация подростка понимается исследователями как желание подростков самоутвердиться, «делать как все», а не как «потребность состояться» на соответствующем уровне. Важно, что в современных условиях (в образовательных учреждениях, в обществе в целом) не создается среда, необходимая для вовлечения подростка в общественно полезную деятельность, условия не способствуют его «социальной реализации».

Следовательно, и в настоящее время актуальной остается концепция Д. И. Фельдштейна, считавшего, что именно общество всегда задает эталон

личности, развитие которой направлено на освоение социального мира, но самореализация возможна только в результате осуществления социально-человеческой деятельности. Только совершив путь от самовосприятия к самоопределению и социально ответственному поведению, раскрываются внутренние возможности человека. Соответственно, накопление подростками социального как человеческого свойства невозможно без создания условий не только для освоения ими социального опыта, но и для реализации новой «самости» (нового уровня самоопределения и самосознания), что дает возможность подростку формировать «новую социальную позицию» и «осуществлять себя как действенного субъекта» [9. С. 72].

The article discusses the current views of psychologists on the problem of socialization of modern teenagers, characterized by the absence of a clear scientific position. Presents the concept of «social development of the child», formulated by D. I. Feldstein, as well as the phenomenon of socialization-individualization as a necessary part of creativity. The study examined trends has a determining significance for the development of social activity of teenagers and their inclusion in socially useful activities. Focused on the fact that modern education does not possess a single strategy of formation of social activity of teenagers in modern society is not ready to create conditions for the organization of socially useful activities. In the text is proved. The new interest in socialization largely pressingly the absence of conditions for its actual implementation.

Keywords: socialization, social development, individualization, socially useful activity, adolescence.

Литература

1. *Демидова, С. А.* Развитие социальной активности подростков в школе / С. А. Демидова, И. Р. Сорокина // Теория и практика образования в современном мире : матер. 6-й междунар. науч. конф. — СПб., 2014. — С. 194—196.

Demidova, S. A. Razvitie social`noj aktivnosti podrostkov v shkole / S. A. Demidova, I. R. Sorokina // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : mater. 6-j mezhdunar. nauch. konf. — SPb., 2014. — S. 194—196.

2. *Леонтьев, А. Н.* К теории развития психики ребенка / А. Н. Леонтьев // Избр. психол. произведения : в 2 т. — М., 1983. — Т. 1. — С. 281—302.

*Leont`ev, A. N.* K teorii razvitiya psixiki rebenka / A. N. Leont`ev // Izbr. psixol. proizvedeniya : v 2 t. — M., 1983. — T. 1. — S. 281—302.

3. Московская психологическая школа : история и современность : [в 3 т.] / под общ. ред. В. В. Рубцова. — М. : Психол. ин-т РАО : Моск. гор. психол.-пед. ун-т, 2004. — Т. 1, кн. 2 : Фундаментальные проблемы общей психологии / Н. И. Чуприкова, И. В. Равич-Щербо. — 464 с.

Moskovskaya psixologicheskaya shkola : istoriya i sovremennost` : [v 3 t.] / pod obshh. red. V. V. Rubczova. — M. : Psixol. in-t RAO : Mosk. gor. psixol.-ped. un-t, 2004. — T. 1, kn. 2 : Fundamental`ny`e problemy` obshhej psixologii / N. I. Chuprikova, I. V. Ravich-Shherbo. — 464 s.

4. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 713 с.

Rubinshtejn, S. L. Osnovy` obshhej psixologii / S. L. Rubinshtejn. — SPb. : Piter, 2003. — 713 s.

5. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 206 с.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Pedagogika, 1989. — 206 s.

6. *Фельдштейн, Д. И.* Личностное развитие растущих людей в условиях социально-экономического кризиса / Д. И. Фельдштейн. — М. : Наука, 1994. — 226 с.

*Fel`dshtejn, D. I.* Lichnostnoe razvitie rastushhix lyudej v usloviyax social`no-e`konomicheskogo krizisa / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Nauka, 1994. — 226 s.

7. *Фельдштейн, Д. И.* Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1997. — 160 с.

*Fel`dshtejn, D. I.* Social`noe razvitie v prostranstve-vremeni Detstva / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Mosk. psixol.-social. in-t : Flinta, 1997. — 160 s.

8. *Фельдштейн, Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д. И. Фельдштейн // Нац. психол. журн. — 2010. — № 5-6. — С. 82—89.

*Fel`dshtejn, D. I.* Izmenyayushhijsya rebenok v izmenyayushhemsya mire: psixologo-pedagogicheskie problemy` novoj shkoly` / D. I. Fel`dshtejn // Nacz. psixol. zhurn. — 2010. — № 5-6. — S. 82—89.

9. *Фельдштейн, Д. И.* Мир Детства в современном мире : (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ун-та ; Воронеж : МОДЭК, 2013. — 336 с.

*Fel`dshtejn, D. I.* Mir Detstva v sovremennom mire : (problemy` i zadachi issledovaniya) / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-soczial. un-ta ; Voronezh : MODE`K, 2013. — 336 s.

10. *Эльконин, Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. ; Воронеж, 2001. — С. 66—86.

*El`konin, D. B.* K probleme periodizacii psixicheskogo razvitiya v detskom vozraste / D. B. E`l`konin // Psixicheskoe razvitie v detskix vozrastax : izbr. psixol. tr. / pod red. D. I. Fel`dshtejna. — M. ; Voronezh, 2001. — S. 66—86.

И. В. Дубровина

Проблема психологической готовности современных старшеклассников к профессиональному самоопределению

В статье актуальная в настоящее время проблема профессионального самоопределения школьника рассматривается в контексте разработанной Давидом Иосифовичем Фельдштейном концепции социального развития ребенка. Согласно этой концепции социальное созревание растущего человека обусловлено взаимодействием процессов социализации и индивидуализации, которое определяет его личностное становление и составляет главный смысл и содержание процесса взросления.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психическое и личностное развитие, социализация, индивидуализация, воспитание.

Школа, как поезд, мчала нас из спокойного детства
в жизнь, подчиненную времени, полную заботы и тревоги.
С. Я. Маршак

Самоопределение — сложнейший социально-психологический феномен.

Самоопределение есть определение себя в мире, сущность его состоит в нахождении новых, все более глубоких и обоснованных смыслов своей жизни и осознанных способов их реализации. Самоопределяться взрослеющему человеку приходится во многом: в своем отношении к миру и людям, в вопросах смысла существования, в проблемах собственного самосознания (общечеловеческого, этнического, религиозного, исторического, нравственного, профессионального и пр.), в социальных и культурных ценностях, в своих чувствах, идеалах, в понимании человеческого предназначения. Проблема жизненного самоопределения становится все более актуальной в связи с особенностями развития детей и школьников в быстро меняющемся социально-культурном мире, в условиях транзитивной реальности, форсированного технологического прогресса и глобальных информационных инноваций.

При изучении проблем жизненного самоопределения обычно выделяют несколько аспектов, тесно между собою связанных, но все-таки имеющих свою психологическую специфику, — личностное, профессиональное и социальное самоопределение. Личностное самоопределение влияет на все иные самоопределения человека и может рассматриваться как высшее проявление жизненного самоопределения, включающего в себя самоопределение и профессиональное, и социальное. Л. И. Божович отмечала, что личностное самоопределение

«характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни» [1. С. 244].

Профессиональное самоопределение, являясь частью личностного самоопределения, связано с ценностными представлениями человека, с поисками и утверждением своего пути в мире, с ориентацией на будущее, в котором существеннейшее место занимает будущая профессия. Проблемы профессионального самоопределения становятся весьма актуальными в контексте современной ситуации информационного прорыва и быстрого устаревания знаний и условий труда во множестве профессий, исчезновения старых и возникновения большого количества новых специальностей. Кроме того, сегодня значительно возрастают роль и значение не только профессиональной грамотности и компетенции специалиста, но и его нравственно-этических черт, чувства ответственности за исполнение и результат своей профессиональной деятельности. Общество остро нуждается в высоконравственной личности, в личности интеллигентной.

Понимание себя, своего места в обществе и своего назначения в жизни происходит постепенно и означает социальную зрелость личности.

Что такое социальная зрелость личности и где ее истоки? Д. И. Фельдштейн в своих работах, посвященных социальному развитию человека, предлагает концепцию развития социальной зрелости личности, выходящую на проблему самоопределения. При этом он опирается на разработанное Л. С. Выготским положение о социальной ситуации развития, основу которой составляет переживание ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. «Социальная ситуация развития, — писал Л. С. Выготский, — не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и действительностью» [2. С. 260]. Если эта среда позитивна и вызывает положительные переживания ребенка, то она обладает развивающим эффектом.

Опираясь на это положение, выдвинутое Л. С. Выготским, и основываясь на данных своих многолетних исследований, Давид Иосифович приходит к выводу, что социальное развитие ребенка происходит в пространстве отношений «ребенок — общество». При этом среда обитания, переживаемая ребенком, рассматривается им «не в конечном конкретно-историческом варианте, а в процессе развития общества...» [11. Т. 2. С. 256].

Среда обитания ребенка — это внешняя среда. Л. И. Божович, развивая мысль Л. С. Выготского, замечает, что постепенно в процессе развития создается собственный внутренний мир растущего человека, который выступает в роли своеобразной «внутренней среды». «Какие бы воздействия ни оказывала среда на ребенка, какие бы требования она к нему ни предъявляла, пока эти требования не войдут в структуру собственных потребностей ребенка, они не выступят действительными фактами его развития. А потребность выполнить то или иное требование возникает лишь в том случае, если его выполнение может удовлетворить его внутреннюю позицию» [1. С. 28]. Поэтому социальная ситуация развития представляет собой взаимодействие внешних и внутренних «сред», которое и заполняет пространство отношений «ребенок — общество», и определяет направленность и своеобразие развития личности растущего человека.

Осваивая и переживая в процессе деятельности окружающий мир, его предметы и отношения, исторически выработанные способы обращения с природой и нормы человеческих взаимоотношений, ребенок поэтапно, в зависимости от уровня своего возрастного развития, овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. Социальные нормы входят в индивидуальное пространство личности и там или укрепляются, или преобразуются в соответствии с собственными устремлениями, представлениями, предпочтениями, личностными смыслами и осознанными возможностями самого растущего человека. Так, в пространстве отношений «ребенок — общество» постепенно формируются две позиции: «Я в обществе» (или «Я среди других») и «Я и общество» [11. Т. 1. С. 256].

Первая позиция отражает стремление ребенка понять себя (свое «Я») в связи с обществом, как «непосредственного участника» того, что происходит в обществе (что Я могу делать в обществе?). Эта позиция обращена, прежде всего, к предметному миру, его окружающему, характеризуется оптимальным развитием предметно-практической деятельности. «В предметно-практической деятельности происходит присвоение ребенком социального опыта через овладение орудиями, знаками, символами, освоение социально зафиксированных действий, их социальной сущности, выработка способов обращения с предметами... умения примерять себя к окружающему...» [Там же. С. 257]. Потому позиция «Я в обществе» или «Я среди других» связана с процессом социализации — процессом усвоения человеком опыта той общественной жизни и тех общественных отношений, в которые он попал при рождении и в которых растет и взрослеет.

Вторая позиция «Я и общество» обращена, прежде всего, к системе отношений с миром, с другими людьми, соотносится с постепенным осознанием ребенком себя субъектом общественных отношений и направлена на усвоение норм человеческих взаимоотношений. «В качестве главного, сущностно определяемого момента позиции “Я и общество” (“человек — среда обитания”) и действенного фактора ее построения выступает человек, его активная позиция и степень его подготовленности как субъекта деятельности» [Там же]. Формирование такой позиции основано на результатах социального развития ребенка: «Индивидуализация есть неизбежный результат (оборотная сторона) процесса социализации, и наоборот, развитие индивидуализации возможно лишь “через” социализацию, лишь на ее основе, только социализация дает “материал”, из которого могут строиться индивидуальные “формы поведения”» [Там же. С. 237].

По существу, социализация реализуется в процессе индивидуализации, на основе социализации вырабатывается личное отношение растущего человека к общим правилам, нормам и способам общения, поведения, деятельности, усвоенным в процессе социализации. Человек начинает взаимодействовать с окружающим его миром в соответствии с собственным мироощущением, с собственным видением происходящего. В позиции ребенка «Я и общество» ярко проявляются особенности накопления социального — происходит осознание ребенком себя в обществе, видение себя в других людях, готовность к ответственному действию в окружающем мире [Там же. С. 255].

Взаимодействие двух сторон деятельности, связанных с освоением предметного мира и мира отношений между людьми, составляет суть главной образующей

линии развития растущего человека на всей дистанции его детства, отрочества, ранней юности. Только сочетание обеих сторон деятельности может обеспечить оптимальные возможности социального созревания. Взаимодействие процессов социализации — индивидуализации порождает ценностные ориентации личности и создает условия для развития ее индивидуальности — «вершинного» проявления личности. Д. И. Фельдштейн отмечает: «Если социализация предусматривает присвоение ребенком социального, вхождение в социальный мир в качестве его непосредственной части, то индивидуализация предполагает вычленение своего Я из социального при новом состоянии формирующихся мотивов, широком выборе в отношениях, поведении и поэтому возможности реального проявления своей самости, оптимально реализуемой в социально значимой деятельности» [9. С. 249].

Социализация и индивидуализация выступают как необходимые, неразрывно взаимосвязанные компоненты единого процесса развития социальной зрелости и формирования социально-психологических основ жизненного (личностного, профессионального, социального) самоопределения. «Результатом социализации-индивидуализации как составных содержательных моментов развития в онтогенезе является степень социальной зрелости растущего человека, т. е. накопления им в себе социального как человеческого свойства» [11. Т. 1. С. 237]. Иными словами, равноправное в своем развитии единство процессов социализации — индивидуализации, являя собой суть позиции «ребенок — общество», обеспечивает позитивное взаимодействие растущего человека с окружающей средой и с самим собой в этой среде. «В этом едином процессе такие его компоненты, как осознание, освоение и даже реализация индивидом социального, выражаются, вырисовываются в степени социальной зрелости индивида, занятии им новой социальной позиции», достижении нового уровня «сознания, самосознания, самоопределения, способности к действию» [Там же. С. 233].

Именно взаимодействие процессов социализации — индивидуализации обусловливает развитие профессионального (как и любого иного) самоопределения на протяжении всего жизненного пути человека. Обе позиции — по отношению к «предметному миру» и к «миру людей» — сосуществуют и взаимодействуют в едином процессе развития профессионального самоопределения и составляют базу этого развития. Однако это сосуществование имеет свои особенности на каждом этапе онтогенеза и наиболее отчетливо, замечает Давид Иосифович, проявляется при переходе ребенка, школьника с одной ступени Детства на другую.

Прежде всего, хотелось бы заметить, что если речь идет о детях и школьниках, то было бы более корректно говорить не о самом самоопределении, а о психологической готовности к нему, о психологической подготовленности их как субъектов деятельности на основе формирующихся позиций «Я в обществе» и «Я и общество».

Позволим себе провести несколько вольную параллель между детьми, поступающими в 1-й класс, и выпускниками школы. В первом случае мы говорим о психологической готовности детей к школе. Эта психологическая готовность формируется постепенно, с момента рождения ребенка в общении со взрослыми и сверстниками, в игре, посильном труде и дошкольном обучении. Затем ребенок поступает в школу, чтобы там в течение 11 лет готовиться «во всеоружии» вступить во взрослую жизнь — получать достаточные знания, нау-

читься учиться, думать, рассуждать, выражать свои мысли, работать, дружить, сопереживать, ориентироваться в идеях, ценностях, смыслах, осознавать свою индивидуальность и т. д. в общении со взрослыми и сверстниками, в учении, труде, в коллективной жизни. Про поступающего в школу первоклассника мы не говорим, что он уже «готовый» ученик, мы говорим о его психологической готовности или неготовности к новой жизни в условиях школьного обучения. Еще меньше оснований говорить о самоопределении выпускников школы, т. к. самоопределение предполагает направленную реализацию планов, намерений, желаний в действительной жизни. Но за их психологическую готовность школа должна нести ответственность, к моменту окончания школы при нормальной организации образовательного процесса у каждого выпускника должна быть сформирована психологическая готовность к самоопределению в новой жизни вне школы, где готовность к профессиональному самоопределению занимает существеннейшее место (см.: [5. С. 10—11]).

Главным условием формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению является полноценное психическое и личностное развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Такое развитие позволяет ему накапливать не только интеллектуальные, но и эмоциональные и нравственные силы для достойного включения в мир современного знания, в культурную жизнь общества своего времени [5].

Однако, замечает Д. И. Фельдштейн, «в системе современного общего образования основное внимание уделяется развитию лишь одной стороны деятельности — познавательной, интеллектуальной... Упускается из виду очевидный факт, что одна только учебная деятельность не в состоянии обеспечить развертывание многоплановых отношений — основу развития индивидуализации растущего человека» [11. Т. 1. С. 306]. А именно в рамках отношений формируются ценности личности, которые придают смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Ценностные ориентации представляют собой единство рационального и эмоционального. Рациональный аспект формируется, прежде всего, в процессе социализации, эмоциональный — в процессе индивидуализации. Л. И. Божович подчеркивала: «Анализ внутренней структуры всех возникающих в процессе онтогенеза новообразований обнаруживает, что в их психологическую природу входит “сплав” аффективных и когнитивных компонентов, что, кстати сказать, обеспечивает и сознанию его побудительную силу» [1. С. 37].

Современное образование в большей степени концентрирует свое внимание, а следовательно, внимание педагогов и психологов на проблеме успеваемости школьников, развитии их интеллектуальной сферы, на их подготовке к сдаче ЕГЭ. И значительно меньше внимания уделяет вопросам развития потребностей, мотивов, эмоциональной и нравственной сферы, развитию уважительного отношения к людям — взрослым и сверстникам, культурному взаимодействию с ними, т. е. вопросам индивидуализации.

Д. И. Фельдштейн [10] указывает на важность развития эмоциональной сферы растущих людей, функционирующих в условиях повышенной напряженности и неопределенности развития современного общества в целом, говорит о необходимости поиска условий структурирования их эмоционального пространства.

Между тем еще Л. С. Выготский подчеркивал, что процесс освоения любых знаний должен пониматься как средство «вхождения в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке» [3. С. 142]. Он писал, что история культурного развития ребенка подводит нас вплотную к вопросам воспитания, а само воспитание во многом связывал с эмоциональным развитием человека и предупреждал об опасности «эмоционального невежества»: «Почему-то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все понимают одаренность и талантливость только применительно к интеллекту... Но эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие, и составляет предмет и заботу воспитания в той же мере, как ум и воля. Ведь эмоции не менее важный агент, чем мысль» [Там же].

Обучение, больше соотносимое с феноменом «социализация», и воспитание, соотносимое с феноменом «индивидуализация, — взаимообусловленные процессы, т. к. имеют одну и ту же цель — помимо формирования необходимых компетенций раскрыть смысл бытия человека в мире, помочь как можно полнее развить и реализовать себя в обществе.

По существу, подготовка учащихся к выбору будущей профессиональной деятельности является органичной частью всего учебно-воспитательного процесса и начинается уже в младших классах. Конечно, такая «подготовка» имеет свою возрастную специфику.

Если для младших школьников интересен для познания весь окружающий мир, то внимание подростка начинают в большей степени привлекать те или иные сферы познаваемого мира. Известно, что самые разные школьные предметы имеют много общего, предъявляют ряд сходных требований к уровню развития общих умственных способностей — мышления, памяти, внимания ученика, к таким его психологическим качествам, как умственная активность, любознательность, творческое воображение и др. Развитие общих способностей обеспечивает успешное, прочное усвоение знаний по всем учебным предметам. Вместе с тем отдельные учебные предметы требуют для своего глубокого освоения некоторых специальных свойств и качеств. Потому развитие общих способностей должно быть не конечной целью общего среднего образования, а необходимым фоном, на котором у каждого ребенка развиваются специальные способности как личностное качество, ведущее к формированию его индивидуальности, к творческому отношению к различным сторонам окружающей действительности. Главное различие между людьми, подчеркивал Б. М. Теплов [8], состоит не столько в количественной характеристике способностей, сколько в их качестве — к чему именно он способен и личностно расположен.

Развитие специальных способностей растущего человека обусловлено развитием его интересов. Проявление интереса как эмоционально окрашенного отношения к той или иной учебной, или спортивной, или трудовой деятельности тесно связано с пробуждением способности к ней и служит отправной точкой для их развития. Интересы помогают школьникам сузить область профессионального выбора и сориентироваться в многообразии профессий. Поэтому важно, чтобы у школьников подросткового возраста (раньше — лучше) появились любимые учебные предметы, любимые занятия. Интересы к различным занятиям в области науки, техники, искусства, спорта и пр., вспыхивающие и

нередко весьма скоро угасающие, обеспечивают школьникам интенсивный поиск призвания и помогают определению и развитию способностей. У подростка рождаются попытки осознанного сопоставления своих желаний и способностей с требованиями той деятельности, которая ему на сегодняшний день нравится. Он ищет себя, и лишь постепенно его интересы становятся действенными, превращаются в склонность заниматься ею. Но «поиски себя» для подростка трудны. Что о человеке и о себе как человеке знает современный школьник?

К сожалению, в современном образовании все более углубляется противоречие между знаниями растущего человека о закономерностях развития природы и общества и отсутствием системных знаний о сути и закономерностях психического и личностного развития самого человека, вступающего во взаимодействие и с природой, и с обществом. Школьник, достигнув определенного возраста, познает себя в физическом отношении. Признаки физиологической зрелости во многом самоочевидны, а понимание себя как личности — процесс более сложный. Выводы о самом себе нередко бывают ошибочными, если знаниями о себе как человеке школьник не располагает. Это нарушает позитивное отношение к себе и к другим, деформирует образ жизни в целом, нередко толкает детей к социально неодобряемым формам поведения [7].

Понимание себя как личности предполагает осознанное отношение к самому себе, осознанное взаимодействие со своим внутренним миром. Чтобы осознавать самого себя, управлять собою, надо себя знать. Важным содержательным аспектом психологической грамотности является, по утверждению Е. А. Климова, собственно научная — пусть элементарная, но истинная — осведомленность о фактах и закономерностях, характеризующих субъективный мир человека (см.: [6. С. 79]). Чем глубже ученик осознает самого себя, тем более четкими становятся его представления о мире, о своем месте в этом мире, о дальнейшем жизненном пути. Иными словами, психологическая грамотность закладывает основу развития социализации и индивидуализации, воспитания психологической культуры личности.

Конечно, чтобы помочь школьнику в профессиональном самоопределении, необходимы психологические и юридические консультации, и профконсультации, и самые разные профориентационные мероприятия, и встречи с представителями различных профессий и пр. Однако, главное, он должен сам понимать себя, свои сильные и слабые стороны, иметь реальные представления о своем характере, способностях, о своем будущем. Иными словами, успешное развитие психологической готовности к самоопределению в современном профессиональном мире требует создания для школьников такой социальной ситуации развития, в которой бы взаимодействовали две «среды» — внешняя и внутренняя. Внешняя среда, наполненная знаниями о различных профессиях, об условиях трудовой деятельности и пр., и внутренняя среда, представляющая собой собственный внутренний мир растущего человека, определенное личностное отношение к самому себе, к людям, к смыслу своего существования, взаимодействуя, составляют пространство отношений «ребенок — общество».

В старшем подростковом и раннем юношеском возрасте особенно ярко обнаруживается необходимость взаимодействия двух основных процессов раз-

вития — социализации и индивидуализации. Гармоничное сочетание этих процессов выступает как важнейший фактор профессионального самоопределения.

Уже восьмиклассники должны готовиться к тому, что после окончания неполной средней школы, в конце 9-го класса, им предстоит сделать свой первый ответственный выбор по поводу уровня и профиля своего дальнейшего образования: остаться в своей общеобразовательной школе в своем классе, или перейти в какой-либо профильный класс, или поступить в специализированную школу? В гимназию? Колледж? Училище? На этом этапе осуществляется еще не столько выбор профессии, сколько выбор профессиональной сферы в целом. В качестве таковой можно рассматривать уровень и профиль дальнейшего обучения. Д. И. Фельдштейн замечает, что учебная деятельность здесь приобретает учебно-профессиональный характер, получает определенную направленность на приобретение профессии, на поиск места в жизни (см.: [9. С. 79]).

В раннем юношеском возрасте (10—11-е классы) потребность в самоопределении выступает уже как потребность в определении смысловой системы жизни, в которой слиты воедино представления о мире и о себе, определены более или менее четкие планы на ближайшее и более отдаленное будущее. Молодому человеку важно понимать, почему он выбирает ту или иную профессию, чего ждет от нее, как относится не только к ней, но и к жизни в целом, в контексте которой осуществляет свой профессиональный выбор, как он относится к труду вообще.

Выбор — это всегда сложно. В ранней юности выбор сложен особенно: поле выбора широкое, но у юности еще ограничен жизненный опыт, еще недостаточно знаний, еще не освоены богатства культуры и человеческих отношений. Надо учитывать и то, что меняются не только экономические, культурные, социальные, даже природные условия жизни, меняется и сам человек — взрослеет, приобретает разнообразный опыт как в социальных и профессиональных сферах, так и в сфере взаимоотношений с людьми. И проблему самоопределения нередко приходится решать каждый раз заново. И все-таки каждому приходится сделать первый шаг в область своей будущей профессиональной деятельности. Этот шаг и будет обозначать выбор, который может оказаться основным и единственным, а может стать одним из нескольких или многих. И социальная зрелость личности взрослеющего человека, его психологическая готовность к профессиональному самоопределению будет состоять в том, чтобы вовремя понять: моя ли эта профессия, с ней ли связано мое призвание, и снова и снова делать свой выбор.

Не случайно в настоящее время интенсивно изучается синдром «эмоционального выгорания» самых разных специалистов — учителей, врачей, психологов, юристов, полицейских и пр. А ведь «выгорают» в основном те, кто не сумел сам и кому не помогли в школе вовремя понять собственные потребности, интересы, способности, кто не соотнес свои личностные качества с качествами, требуемыми или желательными для выполнения выбранной профессии. «Выгорают» те, кому в школе не помогли осознать, что любая профессия — это вид труда, трудовой деятельности, что профессиональное самоопределение не сводится к акту выбора самой профессии, а связано с отношением человека к труду вообще, что нет творческих и нетворческих специальностей. Главное — отношение к любому делу, творческим не может стать занятие, которое неинтересно и нелюбимо, возможности творческого роста в профессии прямо

пропорциональны духовному росту личности, требуют широты интересов, социальной активности [4].

Психологическую готовность к самоопределению в раннем юношеском возрасте можно рассматривать как основное психологическое новообразование личности взрослеющего человека. Эта готовность предполагает: а) сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания школьников; б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы; в) становление предпосылок индивидуальности как результат социального развития и осознания своих склонностей, способностей, чувств и интересов; г) «осознание своей человеческой функции в человеческом обществе».

Вместе с тем психологическая готовность к самоопределению не предполагает уже завершенных в своем формировании психологических структур и качеств. Она предполагает определенную зрелость личности, которая заключается в том, что у старшеклассников сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие им возможность (психологическую готовность) непрерывного роста личности сейчас и в будущем.

Именно в обеспечении данной возможности и должен был бы заключаться основной смысл психологической службы в системе образования. Задача школьной подготовки должна состоять в том, чтобы обеспечить каждому растущему и взрослеющему человеку минимум научных психологических знаний и доступных средств индивидуального развития, которые составили бы базу для освоения им основных социальных и культурных ценностей. Между психологической наукой и выбором профессии конкретным школьником существует прямая связь. По утверждению Б. М. Теплова [8], психология дает возможность понимать самого себя... А знать себя необходимо для самовоспитания, для того, чтобы сознательно выбрать такую специальность, такую работу, в которой можно принести больше всего пользы Родине и получить больше всего удовлетворения.

При всем разнообразии многочисленных инноваций современного мира профессий и сложности ориентироваться в этом мире наибольшие трудности в выборе профессионального пути многим школьникам доставляет их слабая ориентировка в собственном внутреннем мире, в отношении к самому себе, к людям, к смыслу своего существования, в личностных качествах.

Причины основных трудностей профессионального (да и личностного!) самоопределения школьников заключаются, прежде всего, в том, что во взаимодействие со сложным и изменчивым современным внешним миром (реальным или цифровым) вступает не определенный и не понятый самим молодым человеком его собственный внутренний мир. Это нарушает взаимодействие процессов социализации — индивидуализации, снижает «уровень осознания им себя в действительной связи с обществом» [11. Т. 1. С. 254], что лишает пространство отношений «ребенок — общество» позитивного смысла.

Система образования не использует потенциальной возможности психологической службы — психологи могут не только оказывать помощь учащимся в решении их проблем, но и способны помочь им овладеть психологической

грамотностью и приобщить к психологической культуре личности, что может принципиально изменить социальную ситуацию их развития.

The current problem of the student's professional self-determination is considered in the context of the concept of the child's social development developed by David Iosifovich Feldshtein. According to this concept, the social maturation of a growing person is due to the interaction of the processes of socialization and individualization, which determines his personal formation and makes up the main meaning and content of the process of growing up.

Keywords: professional self-determination, mental and personal development, socialization, individualization, education.

Литература

1. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб., 2008.
Bozhovich, L. I. Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. — SPb., 2008.
2. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1984. — Т. 4.
*Vy`gotskij, L. S.* Sobranie sochinenij : v 6 t. / L. S. Vy`gotskij. — M., 1984. — T. 4.
3. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М., 1996.
*Vy`gotskij, L. S.* Pedagogicheskaya psixologiya / L. S. Vy`gotskij. — M., 1996.
4. *Дубровина, И. В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования / И. В. Дубровина. — М., 2014.
Dubrovina, I. V. Prakticheskaya psixologiya v labirintax sovremennogo obrazovaniya / I. V. Dubrovina. — M., 2014.
5. *Дубровина, И. В.* Психологическое благополучие школьников / И. В. Дубровина. — М., 2017.
Dubrovina, I. V. Psixologicheskoe blagopoluchie shkol`nikov / I. V. Dubrovina. — M., 2017.
6. *Климов, Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М., 2004.
Klimov, E. A. Psixologiya professional`nogo samoopredeleniya / E. A. Klimov. — M., 2004.
7. Преподавание психологии в школе. III — XI классы / под ред. И. В. Дубровиной. — М. ; Воронеж, 2007.
Prepodavanie psixologii v shkole. III — XI klassy` / pod red. I. V. Dubrovinoj. — M. ; Voronezh, 2007.
8. *Теплов, Б. М.* Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. — М., 1985. — Т. 1.
Teplov, B. M. Izbranny`e trudy` : v 2 t. / B. M. Teplov. — M., 1985. — T. 1.
9. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1999.
*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya vzrosleniya : Strukturno-soderzhatel`ny`e xarakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Mosk. psixol.-social. in-t : Flinta, 1999.
10. *Фельдштейн, Д. И.* Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д. И. Фельдштейн. — М. ; Воронеж, 2000.
*Fel`dshtejn, D. I.* Sushhnostny`e osobennosti sovremennogo Detstva i zadachi teoretiko-metodologicheskogo obespecheniya processa obrazovaniya / D. I. Fel`dshtejn. — M. ; Voronezh, 2000.
11. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2005.
*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti : v 2 t. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Mosk. psixol.-social. in-t ; Voronezh : MODE`K, 2005.

И. Д. Егорычева

Проблемы современного подростка в контексте решения инвариантных задач взросления

В статье рассматриваются особенности и проблемы подростков, детерминированные спецификой условий социализации в современном обществе и закономерностями взросления в онтогенезе. Анализируются характер представленности в жизни российских подростков ведущего типа деятельности и последствия, к которым приводит недостаточное внимание взрослых к ее организации. На примере групп смерти в Интернете показываются негативные последствия такого пренебрежения.

Ключевые слова: возрастные потребности подростков, ведущий тип деятельности, социализация, группы смерти в Интернете.

На протяжении последних десятилетий с особой остротой идет обсуждение проблем растущих людей (по понятным причинам подростки занимают в этих дискуссиях особое место). Многообразие проблем и аспектов их анализа (от реформирования системы образования до разрешения конкретной конфликтной ситуации между определенным подростком и учителем), вовлеченность в обсуждение представителей практически всех социальных групп и соответственно различный уровень этого обсуждения (от государственного до бытового) — все это свидетельство сложности, глубины, полисемичности, глобальности самих проблем, многофакторности детерминант их возникновения, неоднозначности трактовок и взглядов на все перечисленное и вместе с тем осознание настоятельной и неотложной необходимости активного поиска эффективных путей их разрешения.

Сегодня много пишется и говорится о специфике *современных* подростков. Осознавая их особость (категорическую непохожесть не только на нас, взрослых, но и на их сверстников двадцатилетней и даже десятилетней давности), психологи, педагоги, социологи, культурологи, политики, общественные деятели осуществляют серьезные попытки выявить специфические черты этой «особости», с тем чтобы конструктивным образом разрешить возникающие сложности, создать для подростков оптимальные условия взросления.

Вопросов, активно обсуждающихся, множество, среди наиболее значимых, в контексте нашего разговора, можно выделить следующие:

1. Какое оно, современное поколение молодых, чем отличается от других поколений?
2. Какие именно проблемы растущих людей стоят сегодня особенно остро, беспокоят нас более всего?
3. В чем состоит специфика социализации современного молодого поколения (и подростков, в частности)?
4. Как должна быть реформирована система образования, с тем чтобы она создавала оптимальные условия для решения встающих проблем и в целом для развития/саморазвития растущего человека?

Важность этих вопросов бесспорна, однако практически за пределами внимания представителей государственных органов, отвечающих за образовательную политику; экономистов, рассчитывающих выгоду от вкладов в образование; педагогов, всеми силами пытающихся реализовать ожидания общества и государства, да и зачастую психологов, пытающихся выявить взаимосвязь отдельных (преимущественно дискретных, хотя и, безусловно, важных[1]) характеристик личности растущих людей с определенными обстоятельствами социально-психологического характера (для оказания главным образом коррекционного воздействия), оказывается то, что, с одной стороны, составляет перманентную, инвариантную характеристику возраста, а следовательно, принципиально не может быть исключено из обсуждения вопросов развития растущих людей, с другой — является одним из важнейших факторов развития, невнимание к которому сводит и будет сводить на нет самые серьезные усилия, рождает и будет рождать новые проблемы. Речь идет о *ведущем типе деятельности* и в целом о *возрастной специфике подростков* (безусловно, не только их, но они сегодня оказались в самом сложном положении).

[1] Я имею в виду преимущественно кандидатские диссертации.

Свою позицию по этому поводу (и по проблемам, так или иначе с этим связанным) я излагала в ряде работ [3; 4; 5; 6; 8]. И хотя часть из них написана более 10 лет назад, высказанные соображения, к сожалению, не только не потеряли, на мой взгляд, своей актуальности, а, напротив, звучат сегодня еще более остро. Стараясь избегать повторов, сделаю акцент на некоторых новых аспектах подростковых проблем. Вместе с тем частичное воспроизведение ранее сказанного неизбежно. Однако это не некая персеверация, а обращение к тем основаниям, в истинности которых лично у меня нет сомнений.

Итак, вопрос первый: **«Какое оно, современное поколение молодых, чем отличается от других поколений?»**

В настоящее время стали очень популярны разговоры о поколенных особенностях[1]. Появились даже специальные термины, обозначающие разные поколения[2].

Однако привлекательная идея выявить некую поколенную специфику в реальности носит неоправданно упрощенный (с точки зрения психологии взросления) характер: абсолютизация роли внешних условий, по сути дела, выводит за скобки природу человека, *законы его развития в онтогенезе*. Отсюда и выводы — описание поколений — носят обобщенно-усредненный, поверхностный и, мягко говоря, сомнительный характер. Представляется, что за этим стоит заманчивое желание свести к чему-то понятному (простому) те сложные психологические катаклизмы, которые происходят сегодня с молодежью (и миром в целом), дать им доступные объяснения. В целом же можно отметить, что модный сегодня «поколенный» взгляд, зачастую весьма далекий от глубокого научного анализа (социологического, психологического, культурологического), в значительной мере обусловлен прагматическими интересами с возможностью реализовать некие маркетинговые ходы и достаточно прямолинейные запросы бизнеса: не случайно зачастую описания поколений заканчиваются «рекомендациями» о том, как действовать работодателям, маркетологам, продавцам с представителями того или иного из них.

Очевидно, что отрицать влияние событий государственного, мирового масштаба на развитие самосознания людей (растущих в том числе) несерьезно, но сводить развитие человека к его «ответам» на (глобальные) события в социуме, рассматривать их в качестве приоритетных также неоправданно и безосновательно. Такой ограниченный, одномерный взгляд дает возможность в лучшем

---

[1] Проблема поколений и их специфики никогда ранее не стояла так остро. В традиционном обществе, ориентированном на воспроизводство, поколения различались по большому счету некими количественными показателями.

[2] Теория поколений разработана в начале 90-х гг. XX в. американцами Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом [22] (начало положено К. Мангеймом [9]). Авторы изучили само понятие «поколение», исследовали особенности различных поколений, конфликты между ними, обусловленные не возрастными особенностями и противоречиями, не спецификой семейного воспитания и пр., а внешними, общими для каждого поколения, экономическими, политическими, социальными условиями, в которых растут люди. Были выделены:

Величайшее поколение (1900—1923).
Молчаливое поколение (1923—1943).
Поколение беби-бумеров (1943—1963).
Поколение X («Икс») (1963—1984).
Поколение Y («Игрек») (1984—2000).
Поколение Z «Зэд» (с 2000).

В 2003—2004 гг. Е. Шамис и Е. Никонов [21] осуществили попытку адаптации теории поколений для России.

случае констатировать определенные «свершившиеся» факты, относящиеся к поколениям, находящимся уже на этапе взрослости, но применять подобный анализ по отношению к молодым — людям, которым сейчас 20 и которые только что родились и при этом являются представителями одного поколения! — представляется недопустимым. Можно было бы оставить без особого внимания эти разговоры в силу недостаточной научности (с позиции возрастной психологии, психологии развития), если бы упрощенные взгляды на поколение молодых не проникали достаточно интенсивно на разных уровнях в сферу образования.

Итак, у нынешних молодых — поколения 2000-х огромное количество названий: поколение Z, центениалы, постмиллениалы, поколение Net, цифровое поколение, поколение, «рожденное с пальцем на кнопке», поколение мейнстрима, поколение клипового сознания, поколение Waithood (отсроченного ожидания), поколение «кидалтов», поколение гедонистов, поколение Homelanders (домоседов), поколение селфи и т. д. Каждое из этих названий отражает одну из значимых характеристик современной молодежи, а их большое количество говорит о сложности, многогранности явления, о котором идет речь.

Обобщенный список черт, которыми это поколение описывается, таков: поверхностная эрудиция, клиповость мышления, неустойчивость внимания, трудности с развитием долговременной памяти, сосредоточенность на краткосрочных целях, нацеленность на быстрый результат; «аутичность» и одновременно ориентация на значимый социум, ценность одобрения; страх одиночества, отвергнутости и одновременно индивидуализм, амбициозность, вера в свою исключительность и одновременно стремление следовать рекомендациям онлайн-сообщества; гедонистическая мораль, ориентация на личное счастье (которое ассоциируется с успехом, а успех — с возможностью получать удовольствия); нацеленность на самореализацию (понимаемую достаточно примитивно — как ориентацию на любые собственные увлечения), при этом отсутствие желания прикладывать серьезные долговременные усилия для ее осуществления; теплые отношения с родителями (склонными скорее поощрять и мотивировать, чем наказывать и ругать), смазанный конфликт поколений; склонность к депрессии, суициду и пр. [1; 13 и др.].

С одной стороны, обозначенные черты — это то, что можно видеть, так сказать, невооруженным взглядом, с другой — более или менее выраженное наличие предъявленных характеристик подтверждается многочисленными исследованиями: социологическими, психологическими, педагогическими[1]. Они же чаще всего рассматриваются и как трудности, проблемы, с которыми сталкиваются взрослые относительно молодого поколения и с которыми «надо что-то делать».

Самой главной причиной возникновения перечисленных характеристик и в целом «особости» молодых называется влияние компьютера (в широком смысле). Действительно, они родились в мир цифровых технологий, гаджетов, Интер-

[1] В ряде исследований «опровергается» наличие части из предъявленных характеристик, точнее, отмечается, что эти черты не являются специфичными для подростков, а представляют собой характеристику не только их, они свойственны людям другой возрастной группы, к примеру взрослым [1]. Однако это не «отменяет» их наличия у подростков и, более того, заставляет еще серьезнее задуматься о том, почему, к примеру, склонность к депрессии, уровень которой, выявленный у подростков, не превосходит уровня депрессии у взрослых, приводит к чудовищным последствиям. Общеизвестный факт: Россия сегодня занимает одно из первых мест в Европе по детским и подростковым самоубийствам.

нета, социальных сетей. Мир для них *всегда был таким* — другого у них не было (или они не помнят). Это бесспорная данность — важнейшая характеристика пространства взросления. Более того, компьютер, Интернет, в меньшей степени телевидение являются для них едва ли не важнейшей составляющей их жизни и приобретают роль институтов социализации (об этом еще пойдет речь). Однако, если мы ставим перед собой задачу выявления *истинных причин трудностей*, нахождения *оптимальных условий для развития* растущих людей, нам, безусловно, необходимо анализировать влияние компьютера (не только его, но и TV и мн. др.) как значимой характеристики пространства взросления, но не принимать его в качестве важнейшего объяснительного принципа; а также, отстранившись от весьма дискуссионного сегодня понятия «поколение» и соответственно от приписывания определенных — общих — черт людям, находящимся в диапазоне (в среднем) 20 лет, проводить глубокий *анализ определенной возрастной группы* растущих людей с учетом всех факторов развития (не существует ребенка вообще — есть человек, находящийся на определенном этапе онтогенеза).

Поэтому в настоящее время как нельзя более актуальным становится вопрос № 2: «**Какие именно проблемы растущих людей стоят сегодня особенно остро, беспокоят нас более всего?»**, который должен быть отнесен к *определенной возрастной категории* растущих людей. В данной статье речь идет исключительно о подростках.

Надо признать, что большинство описанных выше характеристик действительно можно отнести к широкой (с точки зрения возраста) категории молодых, и к подросткам в том числе. И абсолютное большинство из них можно рассматривать как трудности, требующие в преодолении нашего вмешательства. Однако взгляд через призму возраста позволяет осознать, что *они представляют собой следствия* не только и не столько влияния социально масштабных событий в стране и мире, тотального вхождения компьютера в жизнь растущих людей, сколько фактически такого же тотального *игнорирования взрослыми возрастных особенностей, потребностей, задач, стоящих перед подростком*. Эта ситуация усложняется тем, что Детство как социальный феномен с его сущностными особенностями и характеристиками подверглось и подвергается сегодня значительным изменениям [17; 19].

Нельзя сказать, что возрастной аспект проблемы вообще не обсуждается, но рассмотрение (особенно в практике образования) зачастую сводится к констатации того, что видится как само собой разумеющееся и вроде как не требует какого-либо дополнительного анализа (все давным-давно выявлено, описано, изучено). Признаются трудности, связанные с личностным становлением подростков, трудности налаживания контакта с ними; трудности, обусловленные падением авторитета взрослых (родителей) и повышением значимости группы сверстников; трудности, обусловленные снижением интереса к учебе и ее значимости; трудности, связанные с их желанием экспериментировать, приводящим к наркотическим, алкогольным пробам и другим девиациям; трудности, связанные с формированием достойных нравственных ориентиров и ценностей, и т. д. Это признается как факт, а далее активно обсуждается вопрос «что делать?», при этом акцентируется внимание не на возрастных задачах и проблемах, а на следствиях из них. Обнаруживаем девиации — проводим «недели» антинаркотического/антиВИЧ и прочего воспитания, где главная стратегия — стратегия информирования/запугивания (очевидно для всех)

неэффективная и потому бесперспективная, а результатом является куча никого (кроме чиновников от образования) не интересующих плакатов/листовок. Сталкиваемся с конфликтами или буллингом — организуем школьные службы примирения, работающие преимущественно как скорая помощь, спешащая сгладить/разрешить возникающие конфликты. Обнаруживаем рост суицидальных попыток через интернет-сайты — уповаем на специальные службы и правоохранительные органы, в задачи которых входит «отслеживать и закрывать», «выявлять и садить», «запугивать и информировать». Нельзя не согласиться с А. А. Остапенко, назвавшим такую ориентацию воспитательного процесса «воспитанием небытием»[1]. Что касается создания условий для развития, ситуация та же. Ведется речь о личностном становлении, но единственно продуктивная в настоящее время личностная ориентация образовательного процесса если и провозглашается приоритетной, то только на «бумаге», а на деле — «натаскивание» на ОГЭ, ЕГЭ, что никоим образом не помогает справляться, к примеру, с «клиповостью» мышления, а скорее, напротив, ведет к углублению проблем в когнитивной сфере в целом; при этом о личностном развитии говорить вообще затруднительно. Ориентация на саморазвитие/самореализацию, провозглашенная во ФГОСах всех уровней приоритетной целевой установкой, «реализуется» через прямолинейно-поверхностное: организацию профильного обучения, открытие разнообразных и многочисленных кружков-секций, что, по моему глубокому убеждению, имеет к самореализации весьма отдаленное отношение, по крайней мере, с уверенностью можно сказать, что подобными действиями задачу самореализации не решить. Можно продолжать и далее. Прошу прощения за трюизм, но *говорить* о том, что подростки — это особая категория растущих людей, и *строить* образовательный процесс с учетом их возрастной специфики — это разные вещи. Однако, к сожалению, банальностью это является только на уровне суждений, а в реалиях современной российской школы (в массе своей), надо признать, ориентация на возрастную специфику не представлена.

В соответствии с вышесказанным в ответе на вопрос о том, какие именно проблемы растущих людей стоят особенно остро и должны беспокоить нас более всего, нам следует обратиться (как бы это примитивно/очевидно/школярски ни звучало) к возрастными особенностям подростков.

Подростковый возраст, в силу сложнейших задач, стоящих перед растущим человеком в этот период, всегда был (и будет) едва ли не самым сложным периодом на всей дистанции онтогенеза, крайне сложным он является в первую очередь для самого подростка. Трудности возраста — из разряда «вечных», они носят «вневременной» характер, т. е. вызваны не какими бы то ни было особенностями (современного) социума, они детерминированы спецификой возрастных задач, решаемых подростком, задач, связанных в первую очередь с самоидентификацией (главной задачей возраста) на основе самопознания, самопонимания, мучительного поиска ответов на вечные вопросы (кто Я? Какой Я? Почему Я такой?

[1] «Раньше, формулируя цель воспитания, мы чаще всего слышали от учителей и родителей фразу: «Хочу, чтобы наши дети были...». Далее следовали разные высокие слова: «людьми», «личностями», «всесторонне развитыми», «достойными» и т. д. и т. п. Сегодня все чаще слышен противоположный оборот: «Хочу, чтобы наши дети не были...». А далее: «наркоманами», «алкоголиками», «бомжами», «проститутками», «лузерами» и т. д. Разницу между «были» и «не были» чувствуете? Вот оно, «воспитание небытием», которое чаще всего сводится не к взращиванию добродетелей, а к профилактике пороков (см.: [10. С. 52]).

Чем Я отличаюсь от других? В чем смысл Меня?); осознания своей ценности и, далее, с доказательством собственной значимости окружающим, выстраиванием достойных (с его точки зрения) взаимоотношений с окружающим его социумом совершенно разного уровня (со сверстниками своего и противоположного пола, с родителями, учителями, сообществом в Интернете и пр.) [11; 12].

Что бы ни происходило в обществе, какие бы мелкие изменения или глобальные катаклизмы ни сотрясали мир, какие бы технологии ни становились достоянием растущих людей, подросток будет стремиться к тому, чтобы осознать себя, самоутвердиться в мире, занять в нем место, представляющееся *ему достойным*. Вся его жизнь, все его действия направлены на решение этих задач. Поэтому ведущим типом деятельности (ВТД) становится в этом возрасте та, в которой эти потребности могут получить свое максимальное удовлетворение, а задачи — решение, а именно та, которую выявил, обосновал, описал и результатами многочисленных исследований (своих и своих учеников) убедительно подтвердил Д. И. Фельдштейн [14; 15; 16 и др.], — *социально одобряемая и признаваемая деятельность.*

Поэтому рассмотрение всех проблем современных подростков, анализируемых вне этой *инвариантной* характеристики возраста, будет страдать поверхностностью, не позволяющей организовать реально действенные условия для оптимального развития растущего человека и коррекции имеющихся нарушений. В этой ситуации роль взрослого возрастает многократно (притом что значимость взрослых для подростка падает, а исключительное значение приобретает сообщество сверстников). Падение авторитета взрослого вовсе не означает, во-первых, что это падение имеет характер категоричный и абсолютный; во-вторых, что подросток перестает нуждаться во взрослом. Многочисленные исследования (проведенные в советское и постсоветское время) убедительно показывают, что взрослый может сохранить авторитетную для подростка позицию, может служить эталоном в поведении и ценностях (а в эталоне он как раз очень нуждается), но при одном условии: если он признает право подростка на взрослость, помогает ему (не с позиции ментора, а с позиции партнера, друга, товарища) найти сферу реализации его принципиально новых задач, удовлетворения потребностей[1]. Но именно это как раз и является самой большой трудностью для взрослых и оборачивается огромным количеством проблем для подростков (в которых впоследствии взрослые их же склонны и обвинять).

Важно подчеркнуть, что сложности, которые испытывают относительно подростков взрослые, также находятся в разряде «вечных». И сегодня (как и 30—50—100 и более лет назад, как и через 30—50—100 лет и далее) они *концентрируются* (и будут концентрироваться) *вокруг сложностей налаживания взаимодействия* с ними. *Проблема не в «компьютере»* (да, это не просто *техническая* характеристика изменившегося мира) — компьютер (Интернет и все, что с ним связано) приобрел роль института социализации. Но это *не причина сложностей!* Причина, как и раньше (как и всегда), — в неспособности принять но-

[1] Деятельность Д. И. Фельдштейна (практическая — в качестве директора детского дома-комплекса в г. Душанбе, научная — в качестве заведующего Лабораторией психического развития и воспитания в подростковом и юношеском возрастах ПИ РАО и, далее, вице-президента РАО, обобщенная им в ряде научных трудов [14; 15; 16; 20 и др.]) — яркое тому подтверждение. Конечно, примеров привести можно множество: они у каждого на слуху, но сегодня хочется сказать особые слова в адрес Д. И. Фельдштейна.

вую, претендующую на взрослость, позицию растущих людей, в неготовности изменить собственные установки и собственное поведение относительно них, в неумении оказать им помощь в решении задач взросления, имеющих для них особую значимость. Можно утверждать, что именно во взаимодействии кумулируются, концентрируются, сходятся трудности возраста, как собственно подростковые, так и те, которые испытывает социум по отношению к подростку. И если мы наблюдаем в настоящий момент какие-то особо беспокоящие нас тенденции, стоит исследовать то, как мы выстраиваем взаимодействие с подростками. В противном случае мы обрекаем себя на простую констатацию тревожащих, пугающих фактов и на «разведение руками»: разве что-то мы можем сделать со всеобщим проникновением компьютеров в их жизнь? Поэтому проблема взаимодействия — его форм, его содержания, его средств — становится (остается!) приоритетной проблемой.

Таким образом, мы подходим к рассмотрению третьего вопроса: **«В чем состоит специфика социализации современного молодого поколения (и подростков, в частности)?»**

В советское время проблема социализации была решена, можно сказать, идеально. Все институты социализации «работали» слаженно, целенаправленно, системно (школа, семья и пр.).

В советское время взрослые везде были рядом с подростком, а центром социализации была школа. Как бы мы к этому ни относились, но пионерско-комсомольская организация была идеальным институтом социализации, в рамках которого ВТД был организован максимально продуктивно[1]. Содержание и организация деятельности полностью отвечали потребностям растущего человека, это была идеальная школа, полигон взаимоотношений, где подросток мог тренироваться в их строительстве: с собой, с другими, с близким и дальним окружением, с миром в целом, где он мог получать некие образцы, эталоны, ориентиры, критерии оценки, социально одобряемые и принятые в обществе. При этом сама форма организации полностью соответствовала потребностям возраста (начиная с атрибутики: формы, галстуков, значков и пр., что выделяло пионеров/комсомольцев, делало их особенными; символики, клятв, торжественных обещаний, даже маршировок под горн и барабан, заканчивая социально значимыми деяниями: «Пионеры школы № ... собрав ... тонн макулатуры, спасли от вырубки ... га леса»). Анализ особо значимых для подростков потребностей показывает, что все они находили место и способы для максимально полной реализации именно в пионерско-комсомольской работе.

Сегодня проблема институтов социализации стоит крайне остро [18; 20]: традиционные (школа, двор, семья) сдают свои позиции; появившиеся новые

[1] В отношении советских детских общественных организаций самое эмоционально насыщенное отторжение вызывают идеологическая составляющая и регламентированность деятельности. Но мы должны понимать, что подростку нужно не просто объединиться, а объединиться «во имя». Поэтому не о ностальгии по советскому прошлому (и соответственно по советской идеологии) здесь идет речь, а о факте того, что совершенно необходимый для подростков компонент деятельности в этих организациях присутствовал, и о его бесспорной значимости в жизни подростков. Какая идеология — это вопрос из другой области. Вместе с тем сегодня, когда взрослые сами зачастую не имеют понятия о том, «зачем», «для чего», «во имя чего», когда отсутствует национальная идея, эта проблема применительно к подросткам многократно усложняется. То же самое можно сказать и о регламентированности деятельности.

скорее вызывают опасения, чем надежду[1]. Однако осуществлять сколько-нибудь подробный анализ современных институтов социализации и причин их притягательности (что само по себе крайне важно и актуально) не позволяют рамки статьи. Стоит зафиксировать важную мысль: основная детерминанта трудностей растущих людей и с растущими людьми — не столько в притягательности не устраивающих нас содержательно новых институтов социализации, сколько в нашем «небытии» в их — подростков — жизни.

Изгнание из школы детских общественных организаций привело к тому, что предметом взаимодействия между взрослым и подростком осталась малозначимая для последнего учеба, а образование оказалось «размазанным» в обществе. Доказывать свою значимость, получать признание социума, добиваться уважения референтного окружения подросток вынужден зачастую без участия взрослых (педагогов и родителей), в новых пространствах, куда пути мы не знаем и где значительно хуже, чем они, ориентируемся, и теми способами и средствами, которые у него есть в наличии (и которые нас чаще всего не устраивают). При этом взрослое сообщество чаще выступает относительно подростка не в качестве организатора ВТД, а в качестве критика, который указывает на ошибки, на несоответствие неким эталонам. А искренний (действенный!) интерес, уважение к своей личности, заботу о возможности самовыражения, признание своей ценности подросток чувствует не так часто.

Таким образом, можно констатировать, что ситуация со средствами разрешения подростком своих проблем, средствами взаимодействия сегодня существенно изменилась: если раньше средственный арсенал подросткам передавали взрослые (обучали выверенным, эффективным, устоявшимся), то сегодня подростку эти средства добывать, создавать приходится самому.

При этом создается такое впечатление, что мы забываем об очевидных вещах: ВТД, в рамках которого идет преимущественное освоение средств (разрешения затруднений, взаимодействия, социализации — в широком смысле), не привносится извне, он не может быть придуман, декларирован, он не зависит от чьей-то воли, он обусловлен логикой самого развития (Д. Б. Эльконин, Д. И. Фельдштейн)[2]. И с одной стороны, взрослое сообщество может (и должно) оказывать помощь в организации ВТД, специфичного на каждом возрастном этапе, создавать оптимальные условия для развития, с другой — закономерности развития растущего человека будут «заставлять» его включаться в доступные ему виды деятельности, в которых он сможет удовлетворить свои ведущие возрастные потребности.

---

[1] Телевидение, в погоне за рейтингами-сверхприбылями демонстрируя нравственную эмансипацию, без смущения транслирует «ценности», способствующие формированию вседозволенности и безнравственности, по сути дела, нормализуя то, что обществом всегда осуждалось и отвергалось (проституция, иждивенчество, гедонизм, нажива, легко достигаемый успех, доступный каждому, и т. д.), внедряя эти «ценности» в сознание растущих людей (что, собственно, фиксируется результатами исследований в качестве характеристик современной молодежи, о чем речь шла выше). Завоевавший сегодня приоритетную роль в жизни подростков компьютер (Интернет), не просто ставший формой проведения досуга, а, как уже отмечалось, начавший играть роль института социализации, остается во многом для взрослых terra incognita, куда мы оказываемся не вхожи.

[2] На самом деле, проблема с организацией ВТД касается не только подростков, но и детей практически всех других возрастов. Общая ориентация на ускоренное развитие, максимально раннюю профессионализацию ведет к минимизации присутствия ВТД в жизни детей и соответственно, как отмечал Д. И. Фельдштейн [18], к недоразвитию в различных сферах. К примеру, недостаточное присутствие в жизни дошкольников сюжетно-ролевой игры приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности.

Подростки (принимаем мы в этом участия или нет) добиваются и будут добиваться признания социума, только *кто* будет выступать в качестве оценивающего социума, *что* будет вызывать его одобрение, *какие* действия готов будет совершить подросток, для того чтобы заслужить его (социума) уважение и признание, — это вопрос, ответ на который сегодня зачастую не вызывает оптимизма. Подростки, прилюдно унижающие учителя, пускающие в ход оружие, вступающие в ранние половые связи и во всеуслышание об этом объявляющие, жестоко издевающиеся над животными или одноклассниками и выкладывающие подробные видео в Интернет; совершающие самоубийства, будучи «хорошими» мальчиками и девочками из благополучных семей; справляющие нужду на Вечный огонь (к сожалению, можно продолжать еще очень долго), — как ни дико это звучит, удовлетворяют свои *естественные возрастные потребности* и получают-таки признание *в социально одобряемой и признаваемой деятельности*. Средства, которые они используют для получения этого признания, отвратительные, дикие, чудовищные, бесчеловечные? Да, но это с нашей точки зрения. И надо признать: это не столько их вина, сколько их беда. И наша ответственность.

В одной из ранних статей [3] мы приводили сравнительный анализ приоритетных сфер социализации современных подростков. Приводим обобщенные данные с уточнениями, характеризующими нынешнюю ситуацию (таблица).

Ведущие возрастные потребности, сферы и возможности их реализации в жизни подростков в советском и современном российском обществе

Потребности, обусловленные возрастом подростков	Возможность реализации потребности в подростковых группах				
	вчера	сегодня			
	Пионерия, комсомол	Детские общественные организации (под руководством педагогов)*	Молодежные объединения (зацеперы, руферы, эмо, готы, скины и пр.)	Интернет-сообщества, блогерство**	Группы смерти в Интернете
Потребность быть вместе с особой (референтной) группой, заниматься интересным общим делом	Да	?	Да	Скорее да*	Да
Потребность получить уважение, подтверждение своей значимости, ценности	Да	?	Да	Да	Да
Потребность выделиться, зафиксировать особое «мы» (в языке, одежде, атрибутике, поведении)	Да	?	Да	Скорее да	Да
Потребность получать яркие, необычные впечатления	Да	?	Да	Да	Да
Потребность участвовать в делах-испытаниях	Да	?	Да	?	Да
Потребность видеть особые смыслы в деятельности	Да	?	Скорее да	Скорее да	Да
Потребность вступать в контакты, строить взаимоотношения	Да	?	Да	Да	Да
Потребность обсуждать важные, серьезные темы; говорить о своих переживаниях, получать подтверждение их значимости.	Да	?	Скорее да	Да	Да
Потребность иметь эталон, образец и следовать ему	Да	?	Скорее да	Да	Да

*Все зависит от того, как организована деятельность подростков. Если это разовые мероприятия, работа *для них*, а не *их собственная деятельность*, то все характеристики — «нет» или «как бы да» (в «как бы» выражается часто деструктивный характер поведения). Если работа организована как пролонгированная деятельность самих подростков, в которой они являются полноправными субъектами, скорее всего, все характеристики —«да». **Почти все «да» носят характер «как бы», поскольку являются сублимацией чего-то реального (общения, признания ценности чувств и пр.). К примеру, человеку *кажется*, что его мнение кому-то интересно, а на самом деле разговоры в блогах просто болтовня.

Ограниченное пространство журнальной статьи не дает возможности сделать подробный анализ всех предъявленных сфер и их характеристик. Остановлюсь на описании *групп смерти в Интернете*, поскольку проблема подростковых суицидов стоит, как никогда, остро, не оставляет никого равнодушным, вызывает огромную тревогу, заставляя вкладывать большие средства, материальные, временные, психологические, в организацию профилактической работы. Пафос большинства выступлений/обсуждений/предложений/мероприятий на эту тему сводится преимущественно к пресловутым «выявлять/закрывать/сажать» и «следить/информировать/стращать». При этом поскольку *истинные причины* популярности этих групп остаются практически незатронутыми, то затраченные усилия оказываются если не напрасными, то крайне низкоэффективными, поэтому, к сожалению, ожидать серьезного снижения количества суицидов вряд ли оправданно (доказательством этому являются статистические данные о росте суицидов и суицидальных попыток в среде российских подростков).

Сталкиваясь с очередным случаем подросткового суицида, родители, педагоги, чиновники от образования, политики задаются недоуменными вопросами: как это могло произойти с *этим* ребенком (музыкой занимался, в секцию ходил и пр.)? Может быть, какие-то скрытые сложности в семье или школе? Кто не доглядел? Кто пропустил? Кто виноват? И прочее.

Однако если мы проанализируем, как «устроены» группы смерти в Интернете, мы обнаружим, что попадание туда — это не удел подростков из неблагополучных семей или тех, чей интеллект оставляет желать лучшего, а скорее наоборот. Для объяснения этого достаточно провести даже краткий анализ этих групп с точки зрения возможности удовлетворения ведущих возрастных потребностей подростков.

Потребность быть вместе с особой (референтной) группой, заниматься интересным общим делом. **«Особость» группы подчеркивается тем, что попасть в нее не так-то просто. Организаторы «ограничивают» (на самом деле «ограничения» действуют обратным образом, усиливая желание подростков выстроенные «преграды» преодолеть) доступ к группам. Таким образом, у подростков создается иллюзия некоего закрытого элитного сообщества, стать участником которого доступно не каждому (помните, в пионеры, в комсомол принимали тоже не всех подряд, и если не только лучших, то точно не всех[1]). Для того чтобы стать участником группы, подростки проходят своеобразные обряды инициации (выкладывают на странице определенные рисунки, фотографии (кит, бабочка и пр.), ставят хештеги (явигре, 1642, морекитов, домкитов, тихийдом и т. д.), выполняют определенные рисунки у себя на руках.**

Потребность получить уважение, подтверждение своей значимости, ценности **находит удовлетворение сразу и до конца (в прямом смысле слова). Кураторы намеренно стимулируют, поощряют, усиливают чувства превосходства, особого статуса, «крутизны» участников групп по сравнению с теми, кто членом группы не является, — это «лохи», «ботаны» и пр. А самый высокий статус — избранности — приобретают те, которые, следуя указаниям «гуру» (куратора), «выпиливаются» (совершают суицид). При этом наличие группы — убежденных сторонников «игры» — помогает подростку снять сомнения, приобрести уверенность в правильности собственных действий. Кстати, в ситуациях, когда подросток испытывает страх в выполнении какого-либо задания, кураторы достаточно легко справляются с его отказом: берут «на слабо». И чтобы доказать свою значимость, показать, что он не слабак и лузер, подросток выполняет требуемое действие.**

Потребность выделиться, зафиксировать особое «мы» (в языке, одежде, атрибутике, поведении) **проявляется в особом поведении, одежде, лексике, атрибутике, в значительной мере непонятной непосвященным (это именно то, на что предлагается обращать внимание родителям и учителям**

[1] Я не каждый раз буду далее проводить параллели с пионерией/комсомолом, пропуская моменты, где они, на мой взгляд, очевидны.

для осуществления превенции суицидов). Особость проявляется и в наличии и следовании единым для всех членов сообщества правилам, и в выполнении ритуалов и обрядов: вырезании китов и бабочек на руках, подъеме в 4:20, просмотре специфических видеороликов, размещении в своем аккаунте специфических фотографий и т. д. Особость подчеркивается и секретностью деятельности группы (тщательная проверка новых участников, запрет на распространение информации, которая может дискредитировать группу, и пр.).

Потребность получать яркие, необычные впечатления **(подросток не может жить серой, однообразной жизнью, «день сурка» — это не для него) реализуется при помощи того, что деятельность группы оформлена как игра, причем игра, окутанная ореолом тайны. Именно игровой контекст, с одной стороны, увлекает нестандартностью, необычностью, оригинальностью, с другой — снимает тревогу, притупляет чувство самосохранения: это же игра, можно перестать играть, когда захочется. Однако «перестать играть» по разным причинам очень непросто, для большинства подростков (без посторонней помощи) почти невозможно. Происходит формирование своеобразной игровой зависимости. Подросток, вступивший в игру, испытывает интерес, азарт, подстегивающий желание узнать, что дальше, дойти до конца.**

Потребность участвовать в делах-испытаниях. **Это желание выражено у подростков наиболее сильно по сравнению с другими возрастными группами. Проверка себя, балансировка на грани возможностей: «Смогу-не смогу?» — это всегда было (и будет) важно для подростка. Советская «Зарница», сбор макулатуры или металлолома, наверное, не самые эффектные примеры, но, тем не менее, самые разнообразные соревнования давали возможность удовлетворить в значительной мере эту потребность. А еще походы с необходимостью самим организовывать свой быт, тимуровское движение, поисковые отряды, участие в которых не только давало возможность проверить себя на выносливость, стойкость и пр., но и имело серьезную просоциальную направленность, а результаты приобретали весомый общественный резонанс, кстати, пресловутая макулатура тоже (социальное звучание, осмысленность деятельности имеет отношение уже к следующему пункту). Лезвие бритвы участников групп смерти, занесенное над запястьем, — из той же серии. И в этом нет ничего нового (в контексте возрастных потребностей) и соответственно ничего из ряда вон выходящего, как бы дико это ни звучало.**

Потребность видеть особые смыслы в деятельности. **Здесь речь идет об «идеологии». Как уже подчеркивалось выше, для подростка важна не просто деятельность, а деятельность «во имя». Ориентация советских детских общественных организаций — приносить пользу обществу — направляла их неуемную энергию «в мирное русло». Идеология рассматриваемых групп — культ смерти. Казалось бы, какой отзыв в душе подростка это может найти? Прямой. Смерть (добровольная) — нечто табуированное, а следовательно, очень притягательное для подростка. Смерть в подобных группах — не что-то страшное, окончательное, однозначно вселяющее ужас, а нечто действительно страшащее, но одновременно овеянное тайной и романтикой. Романтизация смерти — очень важный элемент деятельности групп[1]. Кроме того, у значительной части детей и подростков сегодня формируются искаженные представления о смерти (благодаря компьютерным играм, фэнтези-фильмам и пр.; это большая проблема, требующая отдельного серьезного разговора)[2].**

Потребность вступать в контакты, строить взаимоотношения. **Эта потребность является особо значимой для всех подростков; через нее получают удовлетворение большинство других потребностей. Вместе с тем она обладает и самоценностью. При этом крайне важно, что в группах смерти подросток может получить ее удовлетворение в любое время, не прилагая особых усилий и не опасаясь быть отвергнутым.**

Потребность обсуждать важные, серьезные темы; говорить о своих переживаниях, получать подтверждение их значимости. **Важные и серьезные темы для подростков — это темы взаимоотношений. Травмирующие переживания из-за нескладывающихся взаимоотношений называются в качестве главной причины подростковых суицидов вообще. Этим пользуются создатели групп смерти, привлекая в свои сообщества подростков, тяжело переживающих свои личные проблемы, используя беспроигрышные ходы: «Ты устал от непонимания и одиночества? Тебя бросил парень? Тебя достали наезды родителей? Никто не лайкает твои фотки? Тебе никто не пишет в личку?» и т. д. Внутри своих пабликов кураторы размещают цитаты, песни, стихи, фотографии, рисунки депрессивного содержания, часто суицидальной направленности, которые находят эмоциональный отклик у подростков. От них не отма-**

---

[1] Используются символы, имеющие сакральный смысл. Например, образ бабочки, красивого, изящного, утонченного насекомого (вообще-то в китайской культуре это символ долголетия). Жизнь бабочки «красивая», но краткая — образ очень привлекательный для девочек. Бабочка используется и как символ перерождения, надежды на то, что в «следующей жизни» жизнь будет счастливая и радостная, без сегодняшних боли, обиды, непонимания, серости. Образ кита. Ученые не могут точно определить причину добровольного выбрасывания китов на берег. Дискурс групп смерти: кит — умное, доброе, но одинокое животное, устав от одиночества, от боли непонимания, от грусти и тоски, он выбрасывается на морской берег.

[2] Помните анекдот? Внук спрашивает у деда: «Дед, а сколько у тебя жизней?» — «Ну как сколько? Одна!» — «Дед! Ну ты и лох!» Ситуация в отношении детей и подростков не анекдотичная, а во многом жизненная.

хиваются, более того, «говорят» о том, что для них крайне важно, — об их переживаниях, они получают подтверждение значимости собственных чувств, ощущение того, что здесь их понимают. При этом подросткам внушается надежда на избавление от возникших проблем, если они будут последовательно выполнять все предлагаемые действия и просто включатся в игру (последовательное выполнение, как правило, 50 постепенно усложняющихся заданий, последнее из которых — совершение суицида). В каком еще пространстве современного социума взрослыми обеспечивается подросткам такой эмоциональный комфорт? По мере вхождения в игру увеличивается расстояние между подростком и родителями, друзьями, и манипуляция его сознанием, поступками значительно упрощается.

Потребность иметь эталон, образец и следовать ему. **С одной стороны, это куратор, который пользуется абсолютным доверием и подчинение которому (выполнение самых безумных заданий) беспрекословно, с другой — те участники, которые дошли до конца и совершили суицид. Их положение в группе самое высокое, а иерархическая структура группы мотивирует участника совершать все более и более опасные действия и тем самым повышать свой собственный статус и авторитет внутри сообщества.**

Использование специальных техник воздействия на участников группы (то, что активно обсуждается взрослыми в качестве объяснений на вопрос «почему?»): нарушение режима сна, что приводит к состоянию хронической усталости, ослаблению возможности критического осмысления происходящего и, как следствие, повышению внушаемости подростка, использование лимита времени на принятие решений и выполнение заданий, манипуляции и угрозы на основе собранной личной информации и пр. — по сравнению с вышесказанным просто малозначимая мелочевка.

Можно сделать ряд ***важных выводов.*** *Первый*: по сути дела, группы смерти (равно как и эмо, готы, зацеперы и пр.) — это, как ни странно будет звучать, современный ремейк пионерской/комсомольской организации; *второй:* «работа» в группах смерти в Интернете строится на основе возрастных особенностей подростков; *третий:* благодаря предоставляемой подросткам возможности максимально полного удовлетворения особо значимых потребностей группы смерти являются крайне притягательными для подростков; *четвертый:* при отсутствии иных пространств удовлетворения потребностей можно с уверенностью сказать, что они будут оставаться привлекательными и рекрутировать новых и новых адептов[1]; *пятый:* единственное действительно продуктивное направление профилактической работы — организация разнообразных видов социально признаваемой и одобряемой деятельности.

Шестой вывод, который следует из вышесказанного, по сути дела, должен стать ответом на последний вопрос, поставленный в начале статьи: **«Как должна быть реформирована система образования, с тем чтобы она создавала оптимальные условия для решения встающих проблем и в целом для развития/саморазвития растущего человека?»** На мой взгляд, этот вывод совершенно очевиден: во главу угла должны быть поставлены вопросы *возрастного развития*, максимально полной организации ВТД, в рамках которых растущий человек делает свои основные психические, психологические, личностные приобретения[2]. Однако с высоких трибун, где обсуждаются направление и содержание реформ российского образования, эта тема практически не звучит.

---

[1] Скорее всего, в ближайшем будущем появится что-то новое и, надо полагать, еще более деструктивное. Вспомните: очень популярные некоторое время назад эмо, готы уже в большей степени отошли в историю, уступив место группам смерти. С точки зрения деструктивности воздействия эмо/готы, по сравнению с группами смерти, почти «безобидные октябрята»

[2] Сейчас ситуация выглядит довольно странно: мы пытаемся выявить, кто такие эти кураторы (социопаты, мизантропы, психически больные...), пытаемся найти ответ на вопрос: зачем им нужно доводить наших детей до самоубийства, стараемся разобраться, что при этом они думают и чувствуют и пр., всеми силами выстраиваем всяческие преграды, чтобы наши дети не смогли их преодолеть, а о том, что заставляет их, превозмогая страхи, стремиться в эту бездну, по большому счету, не думаем, и, соответственно, не действуем.

Проблема современного образования (во всех ее аспектах — ценностном, методологическом, методическом, технологическом и пр.) уже не одно десятилетие является предметом напряженных дискуссий. В контексте данной статьи я не ставлю перед собой задачу проведения сколько-нибудь серьезного анализа ни самих реформ, ни вариантов их направлений, ни позиций их сторонников и оппонентов[1]. В рамках заявленной проблематики представляется достаточно простым перечисление вопросов (все они разного уровня глубины и сложности), наиболее активно обсуждаемых и соответственно представляющихся особо важными для тех профессионалов, которые стоят у «руля» реформирования.

Доступность качественного образования для каждого, внедрение и освоение цифровых технологий, поддержка одаренных детей и детей с особыми возможностями и потребностями, раннее развитие детей, расширение онлайн-образования, развитие непрерывного образования, обеспечение конкурентоспособности выпускников на мировом рынке, экспорт образования, внедрение новых информационных технологий, «борьба» за односменное обучение, открытие новых школ и всеобщая компьютеризация, реформирование содержания образования, введение единых образовательных стандартов/внедрение вариативности образования, подготовка и повышение квалификации учителей, вопросы финансирования образования и пр. [2].

Все это, безусловно, важно, однако за пределами обсуждений остается то, что является гораздо более значимым, — *сам ребенок*. А раз так, то эти нововведения, даже если представить, что все они будут успешно осуществлены, не дадут сколько-нибудь значительного результата. Впрочем, в последнее время у меня возникает стойкое ощущение, что именно *Ребенок, Человек, Личность* реформаторов, представляющих «школу как сферу экономики» и дотошно рассчитывающих выгоду от инвестиций в нее, интересует менее всего.

***

В заключение.

«Эта молодежь растленна до глубины души. Молодые люди злокозненны и нерадивы. Никогда они не будут походить на молодежь былых времен. Молодое поколение сегодняшнего дня не сумеет сохранить нашу культуру».

Древняя Вавилония. Надпись на глиняном сосуде (XXX в. до н. э.)

«Наш мир достиг критической стадии. Дети больше не слушаются своих родителей. Видимо, конец мира уже не очень далек».

Древний Египет. Высказывание жреца (XX в. до н. э.)

«Я утратил всякие надежды относительно будущего нашей страны, если сегодняшняя молодежь завтра возьмет в свои руки бразды правления, ибо молодежь невыносима, невыдержанна, просто ужасна».

Гесиод. Древняя Греция (720 г. до н. э.)

Часто в публицистических статьях, в методических работах и даже в научных дискуссиях, посвященных молодому поколению, используются эти и подобные этим цитаты. Как правило, дальнейший дискурс сводится к следующему: проблемы растущих людей — это вечные проблемы. Тем самым осуществляется попытка как бы сгладить (паническую) остроту проблем. Вроде

[1] Достаточно подробно отношение по этим вопросам было высказано в других статьях, к примеру [7].

как ничего страшного: не одно тысячелетие взрослые возмущаются поведением молодых, но мир же стоит! Да. Проблемы растущих людей и с растущими людьми — вечные проблемы, но позволяет ли это успокоиться, расслабиться и воспринимать нынешнюю ситуацию как «норму»? Будущее общества, государства, мира зависит от того, как взрослое сообщество помогает растущим людям решать проблемы, встающие перед ними на пути взросления. Если же мы, занимая критическую позицию внешнего наблюдателя, констатируем их «ужасность», а действуем, опираясь на наши «хочу», «надо», «полезно», «выгодно», по сути дела, игнорируя законы развития, нам стоит дать самим себе внятный, честный, обоснованный ответ на вопрос: что позволяет нам думать, что судьба легендарной Древней Греции, великого Рима, царственного Египта или прославленного Вавилона — это не наша перспектива?

The article deals with the features and problems of adolescents, determined by the specifical conditions of socialization in modern society and the laws of adulthood in ontogenesis. The author analyzes the nature of representation of the leading type of activity in the life of Russian teenagers and the consequences of insufficient attention of adults to its organization. The negative consequences of such inattention are shown on the example of death groups in the Internet.

Keywords: age needs of adolescents, leading type of activity, socialization, death groups in the Internet.

Литература

1. *Богачева, Н. В.* Мифы о поколении Z [Электронный ресурс] : докл. в рамках семинара «Актуальные исследования и разработки в области образования», ВШЭ, 5 марта 2019 г. / Н. В. Богачева. — Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=sSHw74LxDqY

Bogacheva, N. V. Mify` o pokolenii Z [E`lektronny`j resurs] : dokl. v ramkax seminara «Aktual`ny`e issledovaniya i razrabotki v oblasti obrazovaniya», VShE`, 5 marta 2019 g. / N. V. Bogacheva. — Rezhim dostupa: https://www.youtube.com/watch?v=sSHw74LxDqY

2. 12 решений для нового образования [Электронный ресурс] : докл., подготовленный Центром стратегических разработок и НИУ «Высшая школа экономики» в рамках формирования Стратегии социально-экономического развития России до 2024 года и с перспективой до 2035 года. — Режим доступа: https://www.csr.ru/wp-content/uploads/2018/04/Doklad_obrazovanie_Web.pdf

12 reshenij dlya novogo obrazovaniya [E`lektronny`j resurs] : dokl., podgotovlenny`j Centrom strategicheskix razrabotok i NIU «Vy`sshaya shkola e`konomiki» v ramkax formirovaniya Strategii social`no-e`konomicheskogo razvitiya Rossii do 2024 goda i s perspektivoj do 2035 goda. — Rezhim dostupa: https://www.csr.ru/wp-content/uploads/2018/04/Doklad_obrazovanie_Web.pdf

3. *Егорычева, И. Д.* Подросток и взрослый в пространстве современной России: взаимодействие по касательной (некоторые итоги и перспективы развития) / И. Д. Егорычева // Мир психологии. — 2008. — № 1. — С. 189—202.

*Egory`cheva, I. D.* Podrostok i vzrosly`j v prostranstve sovremennoj Rossii: vzaimodejstvie po kasatel`noj (nekotory`e itogi i perspektivy` razvitiya) / I. D. Egory`cheva // Mir psixologii. — 2008. — № 1. — S. 189—202.

4. *Егорычева, И. Д.* Особенности личностной идентификации и самоидентификации современных подростков на дистанции взросления / И. Д. Егорычева // Мир психологии. — 2012. — № 1. — С. 84—93.

*Egory`cheva, I. D.* Osobennosti lichnostnoj identifikacii i samoidentifikacii sovremenny`x podrostkov na distancii vzrosleniya / I. D. Egory`cheva // Mir psixologii. — 2012. — № 1. — S. 84—93.

5. *Егорычева, И. Д.* Психологические особенности современного подростка и школьные пространства его жизнедеятельности: специфика взаимосвязи / И. Д. Егорычева // Изв. Рос. акад. образования. — 2013. — № 4. — С. 113—130.

*Egory`cheva, I. D.* Psixologicheskie osobennosti sovremennogo podrostka i shkol`ny`e prostranstva ego zhiznedeyatel`nosti: specifika vzaimosvyazi / I. D. Egory`cheva // Izv. Ros. akad. obrazovaniya. — 2013. — № 4. — S. 113—130.

6. *Егорычева, И. Д.* Самореализация во времени/пространстве онтогенеза. Подросток и самореализация / И. Д. Егорычева. — М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. — 192 с.

*Egory`cheva, I. D.* Samorealizaciya vo vremeni/prostranstve ontogeneza. Podrostok i samorealizaciya / I. D. Egory`cheva. — M. : MPSU ; Voronezh : MODE`K, 2013. — 192 s.

7. *Егорычева, И. Д.* Инновации в школьной практике и реформа образования: кто? что? как? зачем? / И. Д. Егорычева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2018. — № 4. — С. 35—41.

*Egory`cheva, I. D.* Innovacii v shkol`noj praktike i reforma obrazovaniya: kto? chto? kak? zachem? / I. D. Egory`cheva // Novoe v psixologo-pedagogicheskix issledovaniyax. — 2018. — № 4. — S. 35—41.

8. *Егорычева, И. Д.* Молодежь — семья — общество: какое будущее нас ждет? / И. Д. Егорычева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2018. — № 4. — С. 62—68.

*Egory`cheva, I. D.* Molodezh` — sem`ya — obshhestvo: kakoe budushhee nas zhdet? / I. D. Egory`cheva // Novoe v psixologo-pedagogicheskix issledovaniyax. — 2018. — № 4. — S. 62—68.

9. *Мангейм, К.* Проблема поколений / К. Мангейм // Новое литературное обозрение. — 1998. — № 30. — С. 7—47.

Mangejm, K. Problema pokolenij / K. Mangejm // Novoe literaturnoe obozrenie. — 1998. — № 30. — S. 7—47.

10. *Остапенко, А. А.* Воспитание небытием или воспитание подлинностью? / А. А. Остапенко // Изв. ВГПУ. Педагогические науки. — 2014. — № 2. — С. 52—54.

Ostapenko, A. A. Vospitanie neby`tiem ili vospitanie podlinnost`yu? / A. A. Ostapenko // Izv. VGPU. Pedagogicheskie nauki. — 2014. — № 2. — S. 52—54.

11. *Сайко, Э. В.* Идентификация как способ социального бытия и идентичность как форма субъективного самоосуществления / Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2004. — № 2. — С. 3—11.

*Sajko, E`. V.* Identifikaciya kak sposob social`nogo by`tiya i identichnost` kak forma sub``ektivnogo samoosushhestvleniya / E`. V. Sajko // Mir psixologii. — 2004. — № 2. — S. 3—11.

12. *Сайко, Э. В.* Подросток на дистанции взросления и в пространстве его определения / Э. В. Сайко, Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. — 2007. — № 4. — С. 3—10.

*Sajko, E`. V.* Podrostok na distancii vzrosleniya i v prostranstve ego opredeleniya / E`. V. Sajko, D. I. Fel`dshtejn // Mir psixologii. — 2007. — № 4. — S. 3—10.

13. 30 фактов о современной молодежи [Электронный ресурс] : Результаты исследования Сбербанка. — Режим доступа: https://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation.pdf

30 faktov o sovremennoj molodezhi [E`lektronny`j resurs] : Rezul`taty` issledovaniya Sberbanka. — Rezhim dostupa: https://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation.pdf

14. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. — М. : Педагогика, 1982.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologicheskie osnovy` obshhestvenno poleznoj deyatel`nosti podrostkov / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Pedagogika, 1982.

15. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. : МПСИ : Флинта, 1999.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya vzrosleniya : Strukturno-soderzhatel`ny`e xarakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : MPSI : Flinta, 1999.

16. *Фельдштейн, Д. И.* Трудный подросток / Д. И. Фельдштейн. — 2-е изд. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. — 208 с.

*Fel`dshtejn, D. I.* Trudny`j podrostok / D. I. Fel`dshtejn. — 2-e izd. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-social. in-ta ; Voronezh : MODE`K, 2008. — 208 s.

17. *Фельдштейн, Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д. И. Фельдштейн // Нац. психол. журн. — 2010. — № 2. — С. 6 —11.

*Fel`dshtejn, D. I.* Izmenyayushhijsya rebenok v izmenyayushhemsya mire: psixologo-pedagogicheskie problemy` novoj shkoly` / D. I. Fel`dshtejn // Nacz. psixol. zhurn. — 2010. — № 2. — S. 6 —11.

18. *Фельдштейн, Д. И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Электронный ресурс] : докл. на выездном пленарном заседании Президиума РАО в Н. Новгороде, 19—20 апр. 2010 г. / Д. И. Фельдштейн. — Режим доступа: https://ipk74.ru/upload/iblock/0c9/0c9971c3bd65f12a0f79cb6ae218257a.pdf

*Fel`dshtejn, D. I.* Prioritetny`e napravleniya psixologo-pedagogicheskix issledovanij v usloviyax znachimy`x izmenenij rebenka i situacii ego razvitiya [E`lektronny`j resurs] : dokl. na vy`ezdnom plenarnom zasedanii Prezidiuma RAO v N. Novgorode, 19—20 apr. 2010 g. / D. I. Fel`dshtejn. — Rezhim dostupa: https://ipk74.ru/upload/iblock/0c9/0c9971c3bd65f12a0f79cb6ae218257a.pdf

19. *Фельдштейн, Д. И.* Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн. — СПб. : СПбГУП, 2011.

*Fel`dshtejn, D. I.* Glubinny`e izmeneniya detstva i aktualizaciya psixologo-pedagogicheskix problem razvitiya obrazovaniya / D. I. Fel`dshtejn. — SPb. : SPbGUP, 2011.

20. *Фельдштейн, Д. И.* Мир Детства в современном мире : (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. — М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013.

*Fel`dshtejn, D. I.* Mir Detstva v sovremennom mire : (problemy` i zadachi issledovaniya) / D. I. Fel`dshtejn. — M. : MPSU ; Voronezh : MODE`K, 2013.

21. *Шамис, Е.* Теория поколений. Необыкновенный Икс [Электронный ресурс] / Е. Шамис, Е. Никонов. — Режим доступа: https://readli.net/teoriya-pokoleniy-neobyiknovennyiy-iks/

Shamis, E. Teoriya pokolenij. Neoby`knovenny`j Iks [E`lektronny`j resurs] / E. Shamis, E. Nikonov. — Rezhim dostupa: https://readli.net/teoriya-pokoleniy-neobyiknovennyiy-iks/

22. *Strauss, W.* The Fourth Turning : An American Prophecy What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny / W. Strauss, N. Howe. — N. Y. : Broadway Books, 1997.

Ф. В. Повшедная, О. В. Лебедева

Проблема трудных подростков в психолого-педагогическом наследии Д. И. Фельдштейна

Статья посвящена проблемам Детства и воспитания трудных подростков, разрабатывавшимся в глубоких психолого-педагогических исследованиях известного ученого, академика РАО Давида Иосифовича Фельдштейна. Авторы статьи понятия «трудный подросток», «Детство» рассматривают с позиций понимания сущности данных явлений ученым, работы которого раскрывают Мир современного подростка, особенности формирования его личности, причины появления трудных детей в обществе, обосновывают необходимость соответствующего взаимодействия Мира Взрослых и Мира Детей.

Ключевые слова: Мир Детства, трудный подросток, воспитание, профессиональная деятельность, коллектив, общественно полезная трудовая деятельность, взаимодействие.

Проблема Детства является одной из основополагающих в современной психолого-педагогической науке и практике. Разрабатывая различные концепции периодизации, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др. определяют возрастные периоды формирования личности в соответствии с общей теорией психического развития, раскрывая специфику последнего в разные возрастные периоды.

Анализируя различные возрастные периоды и выделяя этапы психического развития растущего человека, Д. И. Фельдштейн рассматривает Детство как особую *пространственно-временную целостность* процесса взросления растущего человека и вхождения его в социальный Мир взрослых. Выделяя в качестве структурообразующих последнего процессы социализации и индивидуализации растущего человека и раскрывая их содержание, ученый подробно анализирует характеристики их на разных этапах взросления. «Положение человека в системе общественных отношений и сам характер воздействия социальной среды изменяется в зависимости от возраста человека. Каждый возрастной период в жизни человека характеризуется не простой совокупностью отдельных психических особенностей, а особым строением личности, наличием специфических тенденций развития. В связи с этим исключительно важно исследовать психологические закономерности формирования личности ребенка на разных стадиях его развития» [3. С. 5].

Трудные подростки в познании развития растущего человека — особая сфера исследований Д. И. Фельдштейна. Судьбам и воспитанию трудных детей посвящена монография Д. И. Фельдштейна «Трудный подросток» [3], в которой он всесторонне анализирует причины, почему дети становятся трудными и совершают преступления. Раскрывая особую значимость подросткового возраста в общем процессе формирования человека как личности, Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что «трудные подростки при всех своих имеющихся у них отрицательных чертах — это обычные дети и, следовательно, работать с ними надо как с нормальными подростками» [Там же. С. 13]. И это принятие труд-

ного подростка как обычного ребенка, на наш взгляд, определено позицией Л. С. Выготского, которую ученый разделяет: «...сложность структуры личности трудного ребенка... не дана изначально...», «а вызвана условиями жизни, характером отношений» [1. С. 6]. Социальная ситуация развития «трудного» подростка состоит в том, что он оказывается вне общества — вне коллективов семьи и школы, попадая в своеобразный «уличный» микроколлектив. Такая ситуация, когда подросток оказывается вне коллективов семьи и школы, вызывает аномальную направленность естественных потребностей подростка в самоутверждении, общении, товариществе, активности и др. [Там же. С. 13—14].

Дети-подростки — «трудные дети», их психологические особенности, их судьбы, их взаимодействие с Миром Взрослых, их общественно полезная деятельность, личностное, профессиональное становление и развитие, эстетическое и нравственное воспитание волновали и привлекали внимание Д. И. Фельдштейна не только как ученого-психолога, но и как человека, по-настоящему болеющего за судьбы детей. Не случайно в одной из своих книг он пишет: «Мне было интересно работать с детьми — это было живое, творческое дело» [5. С. 29]. Но это был не только научный интерес, это были понимание и ответственность.

Давид Иосифович, сам прошедший нелегкий жизненный путь, глубоко понимая судьбу каждого ребенка, переживал за него как за родного и близкого человека. Особенно внимателен и заботлив он был к детям-сиротам, к детям с трудной судьбой, к детям из детских домов и школ-интернатов.

Будучи в определенной мере последователем А. С. Макаренко, в работе с трудными подростками Д. И. Фельдштейн поддерживал его позицию в том, что «никаких прирожденных преступников, никаких прирожденных трудных характеров нет... если ребенок становится хулиганом, то в этом виноват не он, а виноваты педагогические методы» [2. С. 133].

Рассматривая педагогические методы и психолого-педагогические подходы в отношении трудных подростков, Д. И. Фельдштейн исходил из понимания трудного подростка прежде всего как *растущего человека*, объективно подвергнутого изменениям и одновременно сложного в этом плане.

Раскрывая понятие «трудный», ученый пишет: «Термином “трудный” в сложившейся педагогической практике обозначают широкий круг подростков, нуждающихся в коррекции их личности. Сюда относятся непослушные, упрямые, капризные дети. Известная часть подростков отличается озорством, недисциплинированностью, грубостью, лживостью... отсутствием желания трудиться; утратой интереса к учебе. Нередко они заносчивы, агрессивны, обидчивы, тревожны, легко ранимы» [4. Т. 1. С. 403—404]. Особую группу трудных образуют подростки, способные не только к нарушениям правопорядка, но и к преступлениям.

Всесторонние многолетние исследования подросткового периода онтогенеза позволили ученому сделать вывод о том, что «для этого сложного периода, с одной стороны, показательны негативные проявления, дисгармоничность личности, протестующий характер его поведения по отношению ко взрослым, что связано с определенным притязанием на взрослость, стремлением добиться признания со стороны взрослых. С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов — возрастает самостоятельность ребенка, более многообразными и содержательными становятся отношения с

другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и существенно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе, к другим людям и т. д. Главное, данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как члену общества» [4. Т. 1. С. 422—423].

Обращаясь к учителям, родителям, воспитателям, журналистам, общественности в целом, Давид Иосифович постоянно заострял внимание на том, что «подростковый возраст психологически исключительно сложен и противоречив. Подростковый возраст — это возраст пытливого ума, жадного стремления к героическим делам, опасности, риску. Наряду с этим, подростковый возраст характеризуется импульсивностью, повышенной возбудимостью, неуравновешенностью, порождающей склонность к колебаниям настроения и даже аффективным вспышкам. <...> Подростковый возраст — трудный период психического развития; он труден для самого подростка; он труден и при работе с ним» [Там же. С. 392, 421]. В этом плане работа с подростком вообще, и прежде всего с трудным подростком, требует особого подхода и выработки соответствующих норм, принципов, методологических подходов, а также соответственного отношения к подросткам, в частности и особенно к трудным. Особенно важно, подчеркивал Д. И. Фельдштейн, внимание и уважение.

Вспоминая первые дни, Д. И. Фельдштейн пишет: «Прежде чем принять первых воспитанников, коллектив специальной школы занялся подготовкой одежды, обуви, оборудованием спален и гардеробных, туалетных и игровых комнат, учебных классов и кабинетов, приобретением постельного белья — всего того, что является столь же элементарным, сколь и необходимым для нормальной деятельности учреждения, где живут, учатся, воспитываются, растут дети. Только подготовив все это, педагоги поехали за своими будущими питомцами» [3. С. 55]. Ребят ждали, готовились к их приходу и с вниманием и уважением к ним оформляли их прибытие. Одежда, спальни, кабинеты, столовая «принимали» их не как нарушителей, а как желанных. И ребята среагировали на это удивлением, смущением, особым добрым удовлетворением. Уважительным было с самого начала и отношение к ребятам.

Как для ученого-психолога, так и для человека, Давиду Иосифовичу была близка точка зрения А. С. Макаренко по отношению к ребенку — «глубочайшее уважение к личности каждого ребенка, веры в его будущее. Уважение и доверие к возможностям детей, пронизывающее все стороны жизни коллектива, обеспечивали в конечном счете не нивелирование личности воспитанников, а, напротив, формирование действительно развитой личности каждого члена коллектива» [4. Т. 2. С. 99]. Уважение к ребенку, в данном случае к подростку, было одним из основных принципов научной позиции Д. И. Фельдштейна и условием его практической деятельности.

Разделяя идеи А. С. Макаренко о роли коллектива в воспитании, Д. И. Фельдштейн отмечает, что «краеугольным камнем комплексной системы воспитания подрастающего поколения являются положения А. С. Макаренко о детском коллективе как определяющем условии формирования личности и о системе трудновоспитуемости, представляющей стержень воспитания общественника-коллективиста, идейно убежденного труженика, устремленного к

высоким общественным целям» [4. Т. 2. С. 97]. И эта оценка, на наш взгляд, чрезвычайно важна сегодня, когда в обществе и в науке идет переосмысление теории коллективного воспитания, изменяется отношение к коллективу не в лучшую сторону. В своих работах Д. И. Фельдштейн показывает реальную действенность коллектива в воспитании подростков, и особенно трудных, приводит характеристики подходов к решению проблем его формирования.

Особое внимание в работе с трудными подростками Д. И. Фельдштейн уделял включению их в общественно полезную трудовую деятельность, которая должна быть им интересна и которая, при соответствующей ее организации, будет реально способствовать формированию соответствующего отношения к ней и нравственному воспитанию подростков. Эффективность участия подростков в общественно полезном производительном труде достигается путем продуманной разнообразной «инструментовки» (А. С. Макаренко) этого труда в школе, которая в рамках возрастных возможностей представлена не только разнообразно, разноуровнево, но и с учетом специфики подростков и, конкретно, трудных подростков. Это элементарная деятельность по самообслуживанию, благоустройство школы, организация различных кружков и клубов по интересам, участие в концертах, выставках технического творчества и соревнованиях, проведение праздников в школе и за ее пределами, работа в летнем лагере спецшколы, управление школьным производством, экскурсии на крупные промышленные предприятия, встречи с рабочими заводов и фабрик, организация концертов для рабочих, участие в воскресниках и т. д. Все это было организовано и осуществлено на практике в условиях спецшколы. В своих многочисленных исследованиях Д. И. Фельдштейн отмечает, что «включение подростков в систему общественно полезной трудовой деятельности, организуемой в коллективе при развитии самодеятельности самих членов коллектива, приводит к зримому росту сознательного отношения к труду, ответственности, гражданственности... способствует не только выработке трудолюбия, но и воспитанию культуры, эстетическому и этическому воспитанию подрастающего поколения» [3. С. 143].

Практическая деятельность коллектива спецшколы показала, что у подростков-правонарушителей, включенных соответствующим образом в организуемую в продуманную систему общественно полезного труда и в соответствующую специально организуемую систему отношений, и прежде всего отношений к ним, реально формируется новое отношение друг к другу, к педагогам, к другим, к обществу в целом, идет процесс их социального взросления.

Определяя приоритетные направления современных психолого-педагогических исследований в решении проблем воспитания и развития растущего человека, Д. И. Фельдштейн особо выделяет проблему взаимодействия взрослых и детей. Несмотря на то что взрослые объективно включены в Мир Детства и находятся в рабочем взаимодействии с ним, организуя соответствующие структуры и условия его существования и развития, несмотря на личные связи и отношения взрослых, детей и подростков, проблема смыслосодержания и значимости взаимодействия Взрослого Мира и Мира Детства остается актуальной. «К сожалению, — подчеркивает ученый, — проблема взаимодействия (не просто отношений, а именно взаимодействия) взрослых и детей фактически до сих пор не проработана, но даже четко не поставлена на соответствующем научном уровне. В этом плане представляется чрезвычайно важным определить, во-первых, сущность, содержание

позиций Взрослого Мира и Мира Детства именно как специфических субъектов взаимодействия; во-вторых, выделить и раскрыть пространство (структуру, характер) их взаимодействия» [4. Т. 2. С. 200]. Значимость же последней особенно четко высвечивается в ситуации работы с трудными подростками.

В контексте последнего Д. И. Фельдштейн подчеркивает необходимость при всех огромных достижениях в познании в психологии растущего человека углубления не только познания, но и понимания Детства. В одной из своих последних работ — «Мир Детства в современном мире» [6] ученый как бы подводит итог своим научным поискам в решении проблем Детства и говорит о том, что «Детство — всем хорошо известное, но (как это ни странно звучит) малопонятное явление социального мира... Являясь сложным самостоятельным организмом, Детство представляет собой неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослым, развивает свой общественно значимый Мир» [Там же. С. 15].

Разрабатывая в своих психолого-педагогических исследованиях проблемы детства и осуществляя практическую деятельность по реализации значимых в этом плане научных идей, Д. И. Фельдштейн оставил в наследие не только огромный багаж знаний в сфере психологии развития растущего человека, но и отношение к последнему. В этом плане трудный подросток занимает особое место, протянуть руку взрослого которому завещал Д. И. Фельдштейн.

The article is devoted to the problems of Childhood and upbringing of problem teenagers, which were deeply developed in psychological and pedagogical studies of the famous scientist, academician of RAE David Iosifovich Feldstein. The authors of the article consider the notions “problem teenager” and “Childhood” from the scientist’s point of view. His works reveal the World of the modern teenager, peculiarities of his personality formation, reasons for problem children appearance in society; justify the need for appropriate interaction of both the adult World and the World of children.

Keywords: The world of childhood, a problem teenager, upbringing, professional activity, collective, community work, interaction.

Литература

1. *Выготский, Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский. — М. : Эксперимент. дефектол. ин-т им. М. С. Эпштейна, 1936. — 78 с.

*Vy`gotskij, L. S.* Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva / L. S. Vy`gotskij. — M. : E`ksperiment. defektol. in-t im. M. S. E`pshtejna, 1936. — 78 s.

2. *Макаренко, А. С.* Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — Т. 5. — 558 с.

Makarenko, A. S. Sochineniya : v 7 t. / A. S. Makarenko. — M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1958. — T. 5. — 558 s.

3. *Фельдштейн, Д. И.* Трудный подросток : (Некоторые психологические вопросы формирования личности детей подросткового возраста) / Д. И. Фельдштейн. — Душанбе : Ирфон, 1972. — 183 с.

*Fel`dshtejn, D. I.* Trudny`j podrostok : (Nekotory`e psixologicheskie voprosy` formirovaniya lichnosti detej podrostkovogo vozrasta) / D. I. Fel`dshtejn. — Dushanbe : Irfon, 1972. — 183 s.

4. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — Т. 1. — 568 с.; Т. 2. — 456 с.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti : izbr. tr. : v 2 t. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-social. in-ta ; Voronezh : MODE`K, 2005. — T. 1. — 568 s.; T. 2. — 456 s.

5. *Фельдштейн, Д. И.* События. Люди. Жизнь / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2009. — 304 с.

*Fel`dshtejn, D. I.* Soby`tiya. Lyudi. Zhizn` / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo MPSU ; Voronezh : MODE`K, 2009. — 304 s.

6. *Фельдштейн, Д. И.* Мир Детства в современном мире : (проблемная зона исследования) / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.- социал. ун-та ; Воронеж : МОДЭК, 2013. —356 с.
*Fel`dshtejn, D. I.* Mir Detstva v sovremennom mire : (problemnaya zona issledovaniya) / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-social. un-ta ; Voronezh : MODE`K, 2013. — 356 s.

Е. В. Селезнева, И. Галлере

Образы молодежи в картине мира людей разного возраста

В статье анализируются результаты исследования содержания и структуры представлений людей разного возраста о психологических характеристиках молодежи. Показано, что в картине мира людей независимо от их возраста представления об отдельных личностных качествах и особенностях поведения молодежи присутствуют в виде целостных структур — образов молодежи. Установлено, что центральным в картине мира участников исследования независимо от их возраста является образ молодежи, устремленной к будущему и испытывающей потребность в самоосуществлении. Описаны другие присутствующие в картине мира участников исследования образы молодежи, свидетельствующие как о ее эмоциональной и интеллектуальной незрелости, так и о личностной и социальной зрелости.

Ключевые слова: возраст, молодежь, психологические качества, социальные представления, образ, картина мира.

Существование человека изначально оказывается предопределено местом его появления на свет и временем.

Место рождения, а затем жизни как не только и не столько физическое, сколько психосоциокультурное пространство задает для человека особенности его со-бытия с другими людьми и сосуществования с множеством вещей и явлений.

Время же, с одной стороны, выступает в своей исторической и/или социальной форме, «привязывая» человека к тем или иным эре, эпохе, периоду, веку и включая в общую с другими людьми последовательность сменяющихся исторических и социальных событий. С другой стороны, время выступает в биографической и психологической форме — как время жизни человека, отражая все значимое и незначимое, что происходит с ним, и втягивая его в процесс индивидных, личностных, субъектных изменений — процесс развития.

Будучи, как и «большое» — историческое и социальное — время, однонаправленным, необратимым и непрерывным, время жизни человека ограничено точками рождения и смерти и делится на периоды. И общее количество прожитого времени, и каждый отдельный период как ступень в развитии человека отражаются в социальном и индивидуальном сознании в форме концепта «возраст» [9. С. 93].

Возраст в целом является «универсальной и одной из важнейших характеристик человека» [5. С. 213] и «...осознается как упорядоченная последовательность основных периодов...» [Там же. С. 11], а каждый возрастной период:

— хронологически и символически фиксируется [1];
— представляет собой «стадию развития индивида в онтогенезе» [1];
— отличается культурной и исторической изменчивостью [1];
— воспринимается «...как известный цикл развития, как бы замкнутый в себе, отграниченный от других циклов, который отличается своими своеобразными темпами и своим своеобразным содержанием развития» [2. С. 16].

Так как возраст — это неотъемлемое свойство индивида, а людей одного определенного возраста в целом отличает качественное своеобразие, связанное с проявлением закономерностей развития, присущих именно этому воз-

растному периоду и **различных «…для каждого различного из этих возрастов»** [2. С. 23], в социальном сознании и соответственно в культуре сформировались и стали значимыми элементами как обыденной, так и научной картины мира знания и суждения, с одной стороны, о возрастных периодах (что закреплено в концептах «детство», «отрочество», «молодость», «зрелость», «старость»), а с другой стороны, о социально-психологических или социально-демографических группах, объединяющих людей одного возраста (что закреплено в понятиях «дети», «подростки», «молодежь», «взрослые», «старики» и т. п.).

При этом возраст выступает не просто в качестве объективного параметра описания представителей той или иной возрастной группы [1], но в качестве базового оценочного параметра, т. е. является критерием для формирования в социуме определенного отношения к членам данной группы и соответственно «задает» характер взаимодействий с людьми того или иного возраста, их место и роль в обществе, а также, во многом, их социальное благополучие и психологическое самочувствие.

Следует учитывать, что в основе отношений к людям и с людьми того или иного возраста лежат не собственно знания о числе прожитых ими лет, но социальные представления о биопсихосоциодуховных характеристиках той или иной возрастной группы.

Как система обыденных коллективных интерпретаций (см.: [4. С. 11]) набор возникающих в ходе повседневных межличностных взаимодействий понятий, утверждений и объяснений (см.: [19. P. 181]), сформированных в результате социальной и материальной практики и разделяемых людьми, *социальные представления* номинируют и классифицируют различные элементы мира и делают возможным обмен информацией, т. е. выступают в качестве кода, опосредующего ориентацию человека и группы в материальном и социальном мире и общение между членами социума (см.: [18. P. 17]).

Однако социальные представления — это не просто «...социальная призма, через которую воспринимается реальность» [4. С. 30], т. е. «способ интерпретации и осмысления повседневной реальности» [17. P. 360]. Их скорее следует рассматривать **как «идею, способную забежать вперед наличного бытия и стать условием его “сбывания”»** [11. С. 11], т. е. как систему ценностей, идей и способов действия (см.: [18. P. 17]), которая «**выступает в качестве катализатора человеческой субъектной деятельности, механизма провокации свободного участия личности в объективных социальных процессах»** [11. С. 20].

Будучи порождением здравого смысла, т. е. одной из форм обыденного, «спонтанного», «практического» познания, социальные представления при этом характеризуют человека с точки зрения его субъектности и субъективности в их неразрывности и взаимообусловленности, т. к. по своей природе предполагают, что в процессах социальной и материальной практики индивиды и группы на когнитивном уровне активно трансформируют собственно информационные элементы «в “репрезентативно-образные”, сопровождающиеся превращением описания в объяснение» [4. С. 115], тем самым фиксируя «...свою позицию по отношению к затрагивающим их ситуациям, событиям, объектам и сообщениям» [17. P. 360].

В целом выступая как объяснительные теории и выполняя функции инструмента социального познания, детерминации поведения, поддержания стабильности психологической жизнедеятельности, адаптации внешних со-

циальных фактов к актуальной ситуации жизнедеятельности и их включения в картину мира социума и/или индивида (см.: [4. С. 115—126]), социальные представления играют роль механизмов **социальной интеграции, управления социальной материей и социального творчества** (см.: [11. С. 20]).

Так, сформированные в обществе представления о биопсихосоциодуховных характеристиках той или иной возрастной группы лежат:

— как механизм социальной интеграции — в основе объединения и сотрудничества разных поколений или их разделения и конкуренции;

— как механизм **управления социальной материей —** в основе **формирования социальных институтов, отношений и процессов, ориентированных на обоснованный учет возрастных различий при разработке регулятивных норм** и осуществлении социального контроля или на **усиление** неоправданных различий в правах и обязанностях людей разного возраста;

— как механизм **социального творчества —** в основе **создания социально-психологических и социокультурных условий для максимально полного раскрытия возможностей человека вне зависимости от его возраста или возникновения социально-психологических и социокультурных барьеров на пути самореализации представителей той или иной возрастной группы.**

Безусловно, т. к. любой возрастной период имеет важное специфическое значение в процессах индивидуального развития, а любая возрастная группа играет важную специфическую роль в процессах развития социального, исследования представлений о психологических характеристиках каждой из этих возрастных групп являются актуальными. Однако, на наш взгляд, особую теоретическую и практическую значимость имеют исследования представлений о психологических характеристиках молодежи.

В силу того что в структуре общества молодежь занимает положение становящегося ***субъекта общественного производства и общественной жизни (см.: [15. С. 300]), в ее взаимоотношениях с более старшими поколениями и обществом в целом*** накапливаются «...противоречия, которые создают напряжение в общественной жизни и корректируют самоопределение личности на социальном старте» [7. С. 7].

С одной стороны, молодежь воспроизводит на качественно новой основе унаследованную от предыдущих поколений систему социальных отношений, тем самым обеспечивая внутреннюю устойчивость и целостность общества (см.: [15. С. 300]), что подразумевает конструктивные отношения между поколениями, которые должны обеспечивать максимально продуктивный процесс передачи опыта. ***С другой стороны,*** молодежь «...выступает в роли конкурента старшего поколения в замещении последнего в распределительных отношениях (по содержанию) и в социальной структуре (по форме)» [3. С. 3], что приводит к возникновению деструктивных отношений между поколениями.

Преобладание в процессах взаимодействия между молодежью и старшими поколениями на межличностном и социальном уровнях конструктивных или деструктивных тенденций напрямую связано с тем, какого рода представления о молодежи и ее психологических характеристиках доминируют в социальном сознании. Изучение содержания и структуры этих представлений позволит более глубоко понять закономерности не только межпоколенческих отношений, но и в целом развития общества.

В то же время для самих молодых людей во внутриличностном и экзистенциальном плане представления о собственных психологических характеристиках обеспечивают рефлексию, самопознание и самоидентификацию; опосредуют процессы личностного и профессионального самоопределения; гарантируют достаточную психологическую стабильность в присущих молодости ситуациях неопределенности и легкость адаптации к подобным ситуациям. И с этой точки зрения изучение содержания и структуры представлений молодежи о своих собственных психологических характеристиках позволит более глубоко понять закономерности индивидуального развития в рамках молодости как возрастного периода.

При этом можно предположить, что содержание и структура представлений о психологических характеристиках молодежи в значительной степени зависят от возраста субъектов этих представлений.

Чтобы проверить это предположение, мы провели эмпирическое исследование, в котором участвовали граждане Российской Федерации (далее — России) и Латвийской Республики (далее — Латвии).

На первом этапе исследования, в котором принимали участие 156 человек (78 граждан России и 78 русскоговорящих граждан Латвии), по итогам контент-анализа результатов опроса с использованием метода свободного описания были выявлены 133 наиболее характерные в представлении респондентов для молодежи личностные качества и особенности поведения [12].

Анализ результатов первого этапа исследования показал, что источником представлений респондентов о психологических характеристиках молодежи как суждений здравого смысла являются не только реальный жизненный опыт и практика межпоколенческих взаимодействий, но и, в значительной мере, «научные по происхождению знания, усвоенные и трансформированные в качестве ориентиров обыденного опыта» [4. С. 116]. Это позволило участникам исследования зафиксировать в своих ответах не просто поверхностные, стереотипные характеристики молодежи, но глубинные, сущностные индивидные, личностные и субъектные качества молодежи как возрастной группы [12].

Было установлено, что структура представлений о психологических характеристиках молодежи иерархически организована, а их содержание в определенной степени противоречиво, что соответствует общим закономерностям функционирования социальных представлений.

Из числа названных участниками первого этапа исследования качеств были выделены те, которые упоминались два и более раз. После психологической и лингвистической экспертизы из этого списка были отобраны 76 понятий, которые вошли в опросник, разработанный для второго этапа исследования. Чтобы обеспечить бóльшую релевантность получаемой информации мнениям испытуемых, было решено сохранить в списке не только стилистически нейтральные термины, но и эмоционально окрашенные (вплоть до сленговых) слова, слова, близкие по значению, но различающиеся оттенками смысла, а также слова, имеющие противоположные значения.

В соответствии с инструкцией респонденты должны были оценить, в какой мере для молодежи характерны те или иные качества. Для оценки использовалась 7-балльная шкала, в которой оценка «7» означала, что данное качество характерно для молодежи в максимальной степени, оценка «1» — что данное качество у молодежи практически отсутствует, а остальные оценки обозначали промежуточную степень наличия или отсутствия конкретного качества у молодежи.

Помимо опросника для изучения представлений о психологических характеристиках молодости в диагностическую батарею были включены следующие два пункта: *«Назовите возраст, в котором, на Ваш взгляд, проходит граница между юностью и молодостью»*; *«Назовите возраст, в котором, на Ваш взгляд, проходит граница между молодостью и взрослостью»*.

Во втором этапе исследования приняли участие 288 респондентов: 126 мужчин (43,8 %) и 162 женщины (56,2 %); 142 гражданина России (49,3 %) и 146 русскоязычных граждан Латвии (50,7 %).

Так как при анализе социально-демографических характеристик были выявлены различия между рядом подгрупп, сравнение проводилось:

- **между респондентами в возрасте 25 лет и младше (75 человек) и 37 лет и старше (74 человека);**
- **женщинами в возрасте 26 лет и младше (78 человек) и 27 лет и старше (84 человека);**
- **мужчинами в возрасте 30 лет и младше (61 человек) и 31 год и старше (65 человек);**
- **гражданами России в возрасте 25 лет и младше (54 человека) и 37 лет и старше (35 человек);**
- **гражданами Латвии в возрасте 25 лет и младше (21 человек) и 37 лет и старше (39 человек).**

При анализе ответов на вопросы о возрасте, в котором проходит граница между юностью и молодостью, а также между молодостью и взрослостью, было установлено, что в представлениях участников исследования молодость начинается после 19 лет (минимум в 19,1 года — в представлениях мужчин в возрасте 31 год и старше, максимум в 20,4 года — в представлениях граждан Латвии в возрасте 25 лет и млад-

ше), а заканчивается после 28 лет (минимум в 28,1 года — в представлениях мужчин в возрасте 31 год и старше, максимум в 30,1 года — в представлениях респондентов в возрасте 37 лет и старше). Было также установлено, что представления участников исследования о нижней и верхней границах молодости значимо взаимосвязаны и эта взаимосвязь имеет прямой характер. При этом общая продолжительность молодости, с их точки зрения, составляет в среднем 9,4 года (минимум 9 лет — в представлениях мужчин независимо от возраста, максимум 11 лет — в представлениях граждан Латвии в возрасте 37 лет и старше). Таким образом, можно утверждать, что участники исследования воспринимают молодость как достаточно протяженный и устойчивый по своей величине период времени, который необходим для достижения взрослости как периода наивысшего развития человека как индивида, личности, субъекта, индивидуальности.

При анализе средних значений по отдельным пунктам опросника о психологических качествах молодежи было установлено, что во всех подгруппах наиболее высокие оценки получили, заняв соответственно первое и второе ранговые места, такие характеристики молодежи, как «зависимость от Интернета и гаджетов» и «стремление к высокому заработку», а следующие три ранговых места с некоторыми вариациями в большинстве подгрупп заняли «повышенный интерес к развлечениям», «стремление к успеху» и «свободолюбие».

Если бы в нашем распоряжении были только эти данные, мы неизбежно должны были бы прийти к выводу о том, что в представлениях участников исследования, независимо от подгруппы, для молодежи характерны патологическая привязанность к активности в виртуальной среде и в то же время стремление к материальному благополучию, достижению значительных результатов в деятельности и/или общественному признанию, а также стремление к свободе и чрезмерная склонность к активному поиску удовольствий. Однако подобный образ молодежи является, безусловно, упрощенным и поверхностным, т. е. стереотипным.

Картина мира как подвижная, динамичная система образов и представлений, определяющая поведение людей (см.: [14. С. 79]), строится на основе сформировавшихся в семантическом пространстве систем значений и смыслов как структур субъективного опыта (см.: [13. С. 14]), т. е. в картине мира любого человека присутствуют не отдельные, пусть даже иерархически организованные характеристики тех или иных объектов или субъектов. Он «***…строит модели различных аспектов действительности, начиная с образа самого себя, других людей, социальных систем и кончая моделями мира, включающими смысл его существования» [10. С. 57]. Следовательно, можно говорить о том, что в сознании представления об отдельных личностных качествах и особенностях поведения молодежи*** объединяются в структуры, которые и могут рассматриваться либо как отдельные аспекты целостного образа молодежи, либо как отдельные образы.

Чтобы выявить латентную структуру представлений о психологических характеристиках молодежи и тем самым раскрыть содержание и структуру образов молодежи, присутствующих в картине мира людей разного возраста, мы использовали факторный анализ с varimax-вращением.

Для анализа были отобраны те варианты факторизации, процент совокупной выявленной дисперсии в которых был не менее 70 %. При анализе полученных результатов учитывались шкалы, факторный вес которых был выше 0,500, а если одна и та же шкала входила в несколько факторов с весом выше 0,500, учитывалось только наибольшее значение. Кроме того, из числа рабочих были исключены те факторы, в которых не оказалось шкал, имеющих значимый вес.

Так как объем статьи не позволяет описать данные факторного анализа полностью и подробно, мы сосредоточимся на анализе отдельных, на наш взгляд, наиболее интересных из полученных результатов.

Прежде всего необходимо отметить, что процент совокупной выявленной дисперсии во всех подгруппах оказался выше 79 % (от 79,5 % в подгруппе респондентов в возрасте 25 лет и младше до 94,7 % в подгруппе граждан Латвии в возрасте 25 лет и младше), а количество рабочих факторов во всех подгруппах было значительным (от восьми в подгруппе респондентов в возрасте 37 лет и старше до восемнадцати в подгруппе мужчин в возрасте 31 год и старше). При этом первый фактор во всех подгруппах имеет максимальную по сравнению со всеми другими факторами силу (от 25,3 % дисперсии в подгруппе мужчин в возрасте 31 год и старше до 57,6 % дисперсии в подгруппе граждан Латвии в возрасте 37 лет и старше) и в большинстве подгрупп (кроме обеих подгрупп мужчин) включает наибольшее число шкал (от восемнадцати в подгруппе респондентов в возрасте 25 лет и младше до тридцати шести в подгруппах респондентов в возрасте 37 лет и старше и женщин в возрасте 27 лет и старше). Таким образом, уже по этим данным можно сделать вывод о том, что вне зависимости от возраста участников исследования в картине их мира образ молодежи представлен как многомерное образование с сильным центром.

Рассмотрим более подробно содержание первого фактора (табл. 1).

Таблица 1

Содержание первого фактора в структуре представлений о психологических характеристиках молодежи в разных подгруппах

Шкалы	Факторный вес	Шкалы	Факторный вес
Респонденты в возрасте 25 лет и младше (41,9 % выявленной дисперсии)		**Респонденты в возрасте 37 лет и старше (56,7 % выявленной дисперсии)**	
Жизнерадостность	***0,787***	***Мобильность***	***0,834***
Вера в светлое будущее	0,783	*Креативность*	*0,828*
Желание открывать новое	*0,771*	*Целеустремленность*	*0,810*
Активность	*0,761*	*Независимость*	*0,801*
Веселость	*0,736*	*Смелость*	*0,788*
Амбициозность	*0,735*	Самоутверждение	0,786
Оптимизм	*0,724*	*Коммуникабельность*	*0,768*
Стремление к успеху	*0,666*	*Самостоятельность*	*0,765*
Любопытство	*0,638*	*Индивидуальность*	*0,760*
Мобильность	*0,635*	*Желание открывать новое*	*0,759*
Легкость в общении	*0,624*	*Стремление найти свое место в жизни*	*0,757*
Непосредственность	*0,598*	*Искренность*	*0,750*
Креативность	*0,583*	Прямолинейность	0,744
Влюбчивость	*0,562*	*Легкость в общении*	*0,736*
Импульсивность	0,556	*Любопытство*	*0,704*
Стремление найти свое место в жизни	*0,555*	*Оптимизм*	*0,686*
Смелость	*0,545*	*Свободолюбие*	*0,678*
Чувство юмора	*0,501*	*Максимализм*	*0,674*
		Стремление к успеху	*0,668*
		Ответственность	*0,661*
		Чувство юмора	*0,634*
		Жизнерадостность	*0,633*
		Идеализм	*0,628*
		Мечтательность	*0,607*
		Непосредственность	*0,605*
		Активность	*0,593*
		Эрудированность	0,592
		Влюбчивость	*0,582*
		Радикальность	0,581
		Восприимчивость к изменениям	0,570
		Старательность	0,570
		Упрямство	0,569
		Веселость	*0,557*
		Прагматичность	0,541
		Амбициозность	*0,535*
		Желание быть непохожим на остальных	0,523

Женщины в возрасте 26 лет и младше (35,8 % выявленной дисперсии)		**Женщины в возрасте 27 лет и старше (55,2 % выявленной дисперсии)**	
Жизнерадостность	***0,810***	***Независимость***	***0,835***
Веселость	*0,796*	*Креативность*	*0,825*
Активность	*0,785*	*Целеустремленность*	*0,821*
Желание открывать новое	*0,753*	*Мобильность*	*0,806*
Оптимизм	*0,752*	*Самостоятельность*	*0,782*
Вера в светлое будущее	0,739	*Коммуникабельность*	*0,778*
Амбициозность	*0,707*	*Легкость в общении*	*0,773*
Любопытство	*0,634*	*Смелость*	*0,765*
Мобильность	*0,621*	Прямолинейность	0,750
Креативность	*0,575*	Самоутверждение	0,746
Легкость в общении	*0,564*	*Стремление найти свое место в жизни*	*0,742*
Стремление найти свое место в жизни	*0,557*	*Искренность*	*0,739*
Влюбчивость	*0,549*	*Индивидуальность*	*0,730*
Мечтательность	*0,533*	*Желание открывать новое*	*0,724*
Непосредственность	*0,532*	*Оптимизм*	*0,706*
Гибкость	0,531	*Стремление к успеху*	*0,700*
Идеализм	*0,511*	*Свободолюбие*	*0,696*
Смелость	*0,510*	*Любопытство*	*0,691*
Искренность	*0,508*	Эрудированность	0,684
Импульсивность	0,507	*Ответственность*	*0,679*
Чувствительность	0,506	*Чувство юмора*	*0,658*
		Жизнерадостность	*0,629*
		Активность	*0,625*
		Старательность	0,618
		Мечтательность	*0,614*
		Непосредственность	*0,604*
		Стремление к высокому заработку	0,587
		Веселость	*0,586*
		Влюбчивость	*0,573*
		Радикальность	0,571
		Идеализм	*0,558*
		Максимализм	*0,556*
		Амбициозность	*0,544*
		Самоуверенность	0,534
		Спонтанность	0,526
		Упрямство	0,509

Граждане России в возрасте 25 лет и младше (45,0 % выявленной дисперсии)		**Граждане России в возрасте 37 лет и старше (56,5 % выявленной дисперсии)**	
Жизнерадостность	***0,794***	***Самостоятельность***	***0,855***
Веселость	*0,766*	*Независимость*	*0,816*
Амбициозность	*0,736*	Самоутверждение	0,818
Мобильность	*0,726*	Прямолинейность	0,805
Желание открывать новое	*0,717*	*Креативность*	*0,793*
Вера в светлое будущее	0,701	*Мобильность*	*0,775*
Оптимизм	*0,675*	*Целеустремленность*	*0,773*
Легкость в общении	*0,658*	*Индивидуальность*	*0,764*
Идеализм	*0,655*	*Чувство юмора*	*0,750*
Мечтательность	*0,653*	*Легкость в общении*	*0,720*
Активность	*0,648*	*Непосредственность*	*0,712*
Любопытство	*0,642*	*Искренность*	*0,703*
Влюбчивость	*0,618*	*Коммуникабельность*	*0,679*
Стремление к успеху	*0,605*	Наивность	0,673
Завышенная самооценка	0,589	Радикальность	0,670
Спонтанность	0,570	*Свободолюбие*	*0,657*
Непосредственность	*0,569*	*Стремление найти свое место в жизни*	*0,656*
Искренность	*0,568*	Упрямство	0,640
Креативность	*0,565*	*Ответственность*	*0,637*
Максимализм	*0,565*	*Любопытство*	*0,635*
Чувствительность	0,559	*Смелость*	*0,634*
Импульсивность	0,556	Необоснованные претензии на что-либо	0,622
Смелость	*0,548*	*Оптимизм*	*0,599*
Свободолюбие	*0,533*	*Желание открывать новое*	*0,596*
		Мечтательность	*0,569*
		Чувствительность	0,553
		Эмоциональная неустойчивость	0,539
		Максимализм	*0,536*
		Идеализм	*0,519*

Граждане Латвии в возрасте 25 лет и младше (33,7 % выявленной дисперсии)		**Граждане Латвии в возрасте 37 лет и старше (57,6 % выявленной дисперсии)**	
Целеустремленность	***0,914***	***Целеустремленность***	***0,886***
Коммуникабельность	*0,881*	*Желание открывать новое*	*0,866*
Любопытство	*0,870*	*Мобильность*	*0,863*
Независимость	*0,870*	*Креативность*	*0,843*
Искренность	*0,861*	*Стремление найти свое место в жизни*	*0,827*
Старательность	0,832	*Смелость*	*0,816*
Чувство юмора	*0,820*	*Коммуникабельность*	*0,783*
Самостоятельность	*0,816*	*Индивидуальность*	*0,781*
Эрудированность	0,798	*Активность*	*0,774*
Ответственность	*0,771*	*Влюбчивость*	*0,771*
Легкость в общении	*0,751*	*Искренность*	*0,770*
Стремление найти свое место в жизни	*0,763*	*Независимость*	*0,766*
Креативность	*0,748*	*Легкость в общении*	*0,759*
Мобильность	*0,723*	*Ответственность*	*0,738*
Чувствительность	0,716	*Максимализм*	*0,732*
Прагматичность	0,697	*Амбициозность*	*0,730*
Непосредственность	*0,678*	*Стремление к успеху*	*0,729*
Жизнерадостность	*0,661*	*Оптимизм*	*0,726*
Стремление к успеху	*0,648*	Старательность	0,725
Веселость	*0,605*	*Идеализм*	*0,719*
Амбициозность	*0,575*	Восприимчивость к изменениям	0,712
Индивидуальность	*0,501*	*Любопытство*	*0,710*
		Жизнерадостность	*0,700*
		Самостоятельность	*0,699*
		Самоутверждение	0,695
		Стремление к высокому заработку	0,694
		Веселость	*0,674*
		Эрудированность	0,663
		Свободолюбие	*0,657*
		Чувство юмора	*0,624*
		Прямолинейность	0,584
		Желание быть непохожим на остальных	0,576
		Мечтательность	*0,576*
		Повышенный интерес к развлечениям	0,556

Анализ таблицы показывает прежде всего, что в большинстве подгрупп в состав первого фактора входит ряд определенных характеристик молодежи (выделены курсивом и полужирным курсивом). Можно предположить, что эти характеристики, в представлениях участников исследования независимо от их возраста, выступают как основные и ведущие личностные качества и особенности поведения молодежи, а в картине их мира центральное место среди возможных образов молодежи занимает образ, основными компонентами которого являются:

— готовность к активным действиям и проявлению инициативы, сопряженная со способностью действовать без раздумий и сомнений, преодолевая чувство страха перед затруднениями, опасностями, препятствиями, и готовностью отвечать за последствия собственных действий;
— энергичное стремление к осуществлению честолюбивых замыслов, сознательная и активная направленность на достижение значительных целей в жизни и общественного признания, сопряженные с потребностью правильно понять свое призвание и затрудненные чрезмерностью мнений, требований, действий, склонностью к идеализированию действительности и разработке несбыточных планов;
— стремление узнавать что-либо новое, проявление интереса к окружающему миру, сопряженное с потребностью в творчестве и способностью к нему, а также со склонностью подмечать в явлениях парадоксы, эмоционально откликаясь на них;
— умение наслаждаться жизнью, склонность во всем видеть хорошие стороны, верить в успех, в благополучный исход любого дела, беспричинно радоваться и беззаботно шутить;
— способность находить общий язык с окружающими, непринужденно вступать в общение и поддерживать удобную для всех участников атмосферу, откровенно выражать подлинные чувства и намерения, сопряженные со склонностью легко увлекаться людьми;
— стремление к свободе и способность принимать решения и действовать по собственной инициативе, не советуясь с другими людьми и не обращаясь к ним за помощью;
— неповторимость, своеобразие.

Сравнив это описание с результатами научных исследований о базовых свойствах молодежи как возрастной группы, мы обнаружили, что представления участников исследования о наиболее характерных для молодежи личностных качествах и особенностях поведения во многом совпадают с выводами ученых.

Так, С. А. Лишаев в своих исследованиях философии возраста с позиции экзистенциальной аналитики отмечает, что «***молодой человек выстраивает жизнь в горизонте будущего***» [6. С. 85], т. е. «***специфика молодости как возраста определяется доминированием надситуативного будущего***» [Там же. С. 86], и именно этим определяется этос — устойчивый нравственный характер молодежи с ее потребностью самоопределиться, когда молодой человек, ***«прибегая к помощи воображения и рефлексии, апробируя будущее на практике… разбирается с тем, какими возможностями он располагает, какие из них пред-***

ставляют для него интерес, какие могут, а какие должны быть реализованы» [6. С. 91], когда он проявляет ***«...торопливость, жадность и ненасытность в приобретении опыта и знаний...»*** [Там же. С. 92], ***боясь «...упустить то, что способна ему дать только молодость»*** [Там же. С. 90], и когда постепенно он становится все больше ***«ориентирован на исполнение жизни»*** [Там же. С. 93] ***и начинает предъявлять «повышенные требования к самодисциплине, самоорганизации, к способности самопреодоления, к способности подчинить желанному будущему свое ситуативное временение»*** [Там же. С. 93].

В то же время ***Вал. А. Луков, в рамках социологии молодежи разрабатывающий*** тезаурусную концепцию молодежи, подчеркивает, что основной задачей этой социальной группы является освоение и присвоение социальной субъектности (см.: [8. С. 118]), а сама молодежь «...составляет человеческий потенциал общества в его специфическом состоянии — состоянии *жизненного старта»* [Там же. С. 122]. В связи с этим в качестве атрибута молодежи исследователь выделяет так называемые новационные свойства, т. е. качества, которые помогают молодым людям ориентироваться в социальной среде при недостатке собственного жизненного опыта. С точки зрения исследователя, молодежь компенсирует подобный опыт, заново открывая, придумывая, создавая «инструменты взаимодействия с другими субъектами в социальном пространстве» [Там же. С. 124] и экспериментируя с ними. Отмечая, что «как естественное средство поддержания социальности новационные свойства молодежи достаточно примитивны, но в то же время и повсеместно распространены, неистребимы, неотчуждаемы» [Там же], Вал. А. Луков, в частности, упоминает о таких ***новационных свойствах, как активность, быстрота реакций, интерес ко всему, отсутствие страха перед неопределенностью*** [Там же].

Таким образом, в большинстве выделенных для анализа подгрупп, независимо от возраста респондентов, первый фактор в факторной структуре представлений о психологических характеристиках молодежи можно обобщенно обозначить как *«устремленность к будущему и потребность в самоосуществлении»*.

Однако при общем сходстве содержание и внутренняя структура первого фактора в разных подгруппах имеют достаточно серьезные различия.

Прежде всего, как видно из табл. 1, в «старших» подгруппах число показателей, образующих первый фактор, значительно больше, чем в «младших» подгруппах, а в его содержание входят не только те личностные качества и особенности поведения, которые обеспечивают процесс самоосуществления, но и характеристики, которые, в представлениях «старших» респондентов, затрудняют этот процесс (прямолинейность, радикальность, упрямство, наивность, эмоциональная неустойчивость, необоснованные претензии на что-либо и т. п.). Все это позволяет говорить о том, что респонденты более старшего возраста при восприятии и оценке молодых людей оперируют бóльшим числом организованных в иерархическую систему признаков и в картине их мира образ молодежи, отражающийся в содержании первого фактора, имеет большее число так или иначе взаимосвязанных сторон, т. е. более высокий уровень когнитивной сложности (см.: [16. С. 37]).

Помимо этого системообразующим показателем в структуре первого фактора в разных подгруппах являются разные характеристики, что приводит к различиям в его внутренней структуре. В трех подгруппах в качестве системообразующего показателя выступает жизнерадостность, в двух — целеустремленность, а в остальных — мобильность, независимость и самостоятельность. При этом жизнерадостность оказывается системообразующей характеристикой в трех из четырех «младших» подгрупп, а целеустремленность — в обеих «латышских» подгруппах, что позволяет делать определенные выводы, с одной стороны, о возрастной, а с другой — о культурной обусловленности образа молодежи.

Так как содержание первого фактора в трех «младших» подгруппах является в значительной степени одинаковым, а различия минимальны, мы обозначили первый фактор в подгруппе «респонденты в возрасте 25 лет и младше» как *«радостная устремленность к достижениям и успеху на основе творчества и активности»*, в подгруппе «женщины в возрасте 26 лет и младше» — как *«радостная устремленность к достижениям и успеху на основе активности и творчества, сопряженная с мечтательностью и чувствительностью»* и в подгруппе «граждане России в возрасте 25 лет и младше» — как *«радостная устремленность к достижениям и успеху на основе творчества и активности, сопряженная с завышенной самооценкой и максимализмом»*.

В подгруппах «граждане Латвии в возрасте 25 лет и младше» и «граждане Латвии в возрасте 37 лет и старше» содержание первого фактора также характеризуется значительным сходством. В связи с этим в «младшей» подгруппе мы обозначили первый фактор как *«сознательная и активная направленность на достижения в области социальных контактов и творчества»,* а в «старшей» — как *«сознательная и активная направленность на достижения в области творчества и социальных контактов, сопряженная со стремлением к материальному благополучию и склонностью к гедонизму»*.

В подгруппе «респонденты в возрасте 37 лет и старше» первый фактор был обозначен нами как *«готовность к активным действиям ради творчества, самоутверждения и достижения успеха»*; в подгруппе «женщины в возрасте 27 лет и старше» — как *«готовность принимать решения, не советуясь с другими, сознательно, активно и творчески действовать ради достижений в области самоутверждения и социальных контактов, сопряженная со стремлением к материальному благополучию»*; в подгруппе «граждане России в возрасте 37 лет и старше» — как *«способность принимать решения и действовать по собственной инициативе ради достижений в области творчества, самоутверждения и социальных контактов, сопряженная с необоснованными претензиями»*.

В отличие от большинства подгрупп в подгруппах мужчин младшего и старшего возраста содержание первого фактора свидетельствует о том, что центральное место в структуре их представлений о молодежи занимают негативные или неоднозначные характеристики, а также о том, что мужчины — участники исследования выстраивают образ молодежи на основе ограниченного набора показателей, что приводит к его упрощению, т. е. к снижению уровня когнитивной сложности (см.: [16. С. 37]) (табл. 2).

Таблица 2

Содержание первого фактора в структуре представлений о психологических характеристиках молодежи в подгруппах мужчин младшего и старшего возраста

Шкалы	Факторный вес	Шкалы	Факторный вес
Мужчины в возрасте 30 лет и младше (38,5 % выявленной дисперсии)		**Мужчины в возрасте 31 год и старше (25,3 % выявленной дисперсии)**	
Завышенная самооценка	***0,720***	***Стремление к высокому заработку***	***0,787***
Высокомерие	0,706		
Желание быть непохожим на остальных	0,673		
Грубость	0,571		

Как видно из табл. 2, в картине мира мужчин в возрасте 30 лет и младше центральное место среди образов молодежи занимает образ, основными компонентами которого являются необоснованная переоценка собственных способностей и возможностей, уверенность в своем превосходстве и пренебрежительное отношение к окружающим, желание сохранять свое своеобразие и склонность резкими словами выражать неуважение или пренебрежение к другим людям, а в картине мира мужчин в возрасте 31 год и старше основной образ молодежи является вообще одномерным. Однако можно предположить, что в картине мира участников исследования — мужчин в возрасте 31 год и старше стремление к высокому заработку является характеристикой зрелого человека, осознающего необходимость обеспечения материальной основы для своей жизни и жизни своей (будущей) семьи. При этом, на наш взгляд, во многом подобный образ молодежи у мужчин более старшего возраста — это прежде всего мужской образ, возникновение которого обусловлено преобладающими в картине их мира нормативными суждениями о мужчине как «добытчике» и «кормильце».

Мы обозначили первый фактор в подгруппе «мужчины в возрасте 30 лет и младше» как *«необоснованная переоценка своего потенциала и пренебрежение к окружающим»*, а в подгруппе «мужчины в возрасте 31 год и старше» — как *«стремление к материальному благополучию»*.

Следует отметить также, что образ молодежи, устремленной в будущее и испытывающей потребность в самоосуществлении, также присутствует в картине мира мужчин младшего и старшего возраста. Однако, в отличие от других подгрупп, в «мужских» подгруппах он не занимает ведущее место в структуре представлений и не является целостным.

Анализ второго и последующих факторов в структуре представлений о психологических характеристиках молодежи во всех подгруппах позволил нам выделить еще несколько типичных образов молодежи, присутствующих в картине мира участников исследования независимо от их возраста. При этом во всех подгруппах в структуре представлений о молодежи присутствуют как факторы, описывающие молодежь с точки зрения ее эмоциональной и интеллектуальной незрелости, так и факторы, содержание которых отражает личностную и социальную зрелость молодежи.

Так, компонентами образа *эмоционально незрелой молодежи,* с точки зрения участников исследования, являются: детская доверчивость, впечатлительность и склонность к фантазированию; изменчивость в склонностях, чувствах,

взглядах, поведении, ненадежность, ветреность; излишняя быстрота, торопливость в действиях, необдуманность, опрометчивость поступков; чрезмерная эмоциональность и эмоциональная неустойчивость, которые выражаются в неуступчивости, раздражительности, склонности видеть оскорбление там, где его нет, переменчивости настроений и неспособности управлять ими.

Компонентами образа *нравственно незрелой и склонной к гедонизму молодежи*, по мнению участников исследования, являются: склонность ставить свои интересы выше интересов других; чрезмерная значимость активности, направленной на достижение удовольствия; предрасположенность к вредящим влияниям; патологическая привязанность к активности в виртуальной среде; откровенно презрительное отношение к социальным нормам.

Образ *агрессивной молодежи* проявляется в представлениях участников исследования в том, что молодые люди уверены в своем превосходстве и пренебрежительно относятся к окружающим; раздражительны и не только **готовы к использованию насильственных средств для реализации своих целей, но и предпочитают их использовать;** они безжалостны, склонны действовать без достаточного сознательного контроля, не обдумывая свои слова и поступки и причиняя другим боль и страдание, а также резко выражая неуважение или пренебрежение к другим людям; демонстрируют отсутствие интереса к происходящему и нежелание и/или неумение отвечать за последствия собственных действий.

Компонентами образа *недостаточно опытной и не имеющей определенных целей молодежи* в картине мира участников исследования выступают: отсутствие жизненного опыта и неопределенность жизненных целей; неспособность предвидеть возможные последствия своих действий; неуверенность в своих силах и сложность в принятии решений; отсутствие желания активно действовать или склонность к крайним взглядам и решительным действиям; склонность действовать без раздумий и сомнений.

Образ *личностно зрелой и нацеленной на самоосуществление молодежи* в представлениях участников исследования в качестве компонентов включает: высокий уровень знаний; способность принимать решения и действовать по собственной инициативе; добросовестность и готовность отвечать за последствия собственных действий; сознательную и активную направленность на определенный результат деятельности; склонность принимать решения и действовать без необходимости советоваться с другими людьми и обращаться к ним за помощью; направленность в своей деятельности на получение практически полезных результатов и склонность при этом не считаться с обстоятельствами.

Образ *молодежи, ориентированной на будущее*, в картине мира участников исследования в качестве компонентов включает: потребность правильно понять свое призвание; стремление к достижению значительных результатов в деятельности и/или общественному признанию, определенному социальному статусу и материальному благополучию; потребность в творчестве; способность активно действовать под влиянием внутренних побуждений; склонность во всем в жизни видеть хорошие стороны, верить в успех, в благополучный исход любого дела, убежденность в хороших перспективах и умение радоваться жизни.

Следует отметить, что определенные образы молодежи явно оказываются «привязаны» к тем или иным временным фазам молодости — ее начальной фазе, когда в характеристиках молодых людей преобладает незрелость как наследие предыдущего, юношеского, возраста, или к фазе финальной, когда становление психических функций и психологических систем завершается и молодой человек от поиска себя в жизни переходит к реализации себя в жизни.

По результатам исследования можно сформулировать следующие общие **выводы**.

Представления участников исследования о личностных качествах и особенностях поведения молодежи тесно привязаны к определенному социальному времени и социокультурному контексту и формируются в результате процессов, с одной стороны, рефлексии собственного опыта проживания периода молодости и взаимодействий с молодыми людьми и, с другой стороны, приобретения и освоения знаний из различных областей гуманитарных и социальных наук; отличаются значительной когнитивной сложностью; имеют системно-структурный характер и отражаются в сознании в форме целостных структур — образов молодежи.

Центральным образом молодежи в картине мира участников исследования, независимо от их возраста, является образ, представляющий молодежь как возрастную и социальную группу, стремящуюся к максимальному раскрытию своей самости и обладающую для этого значительным потенциалом. При этом в более старших подгруппах этот образ получает дополнительную сложность за счет включения в него компонентов, описывающих не только ресурсные качества, но и возможные внутренние барьеры на пути актуализации самости молодежи.

В остальных образах молодежи, входящих в картину мира участников исследования, независимо от их возраста, отражаются те компоненты субъектной и личностной структуры, которые, с одной стороны, определяют особенности поведения молодых людей, а с другой — выступают как показатели возрастного развития.

Как элементы картины мира участников исследования образы молодежи отличаются:

— противоречивостью, которая связана с особым, переходным характером молодости как возрастного периода, когда человек получает «*...**возможность определиться в качестве “я”***» [6. С. 90], и молодежи как возрастной группы, с которой «связывается ожидание перемен» [8. С. 120], что объективно выражается в парадоксальном сочетании в структуре личности молодых людей несочетаемых, казалось бы, качеств, а субъективно — в формировании противоречащих, казалось бы, друг другу представлений о молодежи;
— многогранностью и глубиной, которые свидетельствуют о том, что участники исследования, выстраивая в своей картине мира образы молодежи, выделяют в них множество взаимосвязанных компонентов, выстраивая тем самым многомерную динамическую модель молодежи во всей полноте ее социальной и культурной субъектности.

The article analyzes the results of a study of the content and structure of representations of people of different ages about the psychological characteristics of youth. It is shown that in the worldview of people, regardless of their age, ideas about individual personal qualities and behavioral characteristics of youth are present in the form of integral structures - images of youth. It is established that the image of young people,

aspiring to the future and experiencing the need for self-fulfillment, is central to the picture of the world of research participants, regardless of their age. Other images of the youth present in the picture of the participants in the study are described, testifying both to their emotional and intellectual immaturity, and to personal and social maturity.

Keywords: age, youth, psychological qualities, social representations, image, picture of the world.

Литература

1. Возраст [Электронный ресурс] // Больш. психол. энцикл. — Режим доступа: https://psychology.academic.ru/328/возраст

Vozrast [E`lektronny`j resurs] // Bol`sh. psixol. e`ncikl. — Rezhim dostupa: https://psychology.academic.ru/328/vozrast

2. *Выготский, Л. С.* Лекции по педологии / Л. С. Выготский. — Ижевск : Удмурт. ун-т, 2001. — 304 с.

*Vy`gotskij, L. S.* Lekcii po pedologii / L. S. Vy`gotskij. — Izhevsk : Udmurt. un-t, 2001. — 304 s.

3. *Горшков, М. К.* Молодежь России: ретроспектива и перспектива [Электронный ресурс] / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги. — Режим доступа: https://www.civisbook.ru/files/File/molodeg_perspektivy.pdf

Gorshkov, M. K. Molodezh` Rossii: retrospektiva i perspektiva [E`lektronny`j resurs] / M. K. Gorshkov, F. E`. Sheregi. — Rezhim dostupa: https://www.civisbook.ru/files/File/molodeg_perspektivy.pdf

4. *Емельянова, Т. П.* Социальные представления : История, теория и эмпирические исследования / Т. П. Емельянова. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2016. — 476 с.

Emel'yanova, T. P. Social`ny`e predstavleniya : Istoriya, teoriya i e`mpiricheskie issledovaniya / T. P. Emel`yanova. — M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 2016. — 476 s.

5. *Крючкова, Н. В.* Концепты возраста (на материале русского и французского языков) : дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Крючкова. — Саратов, 2003. — 252 с.

Kryuchkova, N. V. Koncepty` vozrasta (na materiale russkogo i franczuzskogo yazy`kov) : dis. ... kand. filol. nauk / N. V. Kryuchkova. — Saratov, 2003. — 252 s.

6. *Лишаев, С. А.* Этос молодости (три способа обращения с будущим) / С. А. Лишаев // Mixtura verborum' 2015: образы настоящего : филос. ежегодник / под ред. С. А. Лишаева. — Самара, 2016. — С. 82—98.

Lishaev, S. A. E`tos molodosti (tri sposoba obrashheniya s budushhim) / S. A. Lishaev // Mixtura verborum' 2015: obrazy` nastoyashhego : filos. ezhegodnik / pod red. S. A. Lishaeva. — Samara, 2016. — S. 82—98.

7. *Луков, Вал. А.* Теории молодежи в свете тезаурусного подхода / Вал. А. Луков // Тезаурусный анализ мировой культуры : сб. науч. тр. / под общ. ред. Вал. А. Лукова. — М., 2011. — Вып. 21. — С. 3—13.

Lukov, Val. A. Teorii molodezhi v svete tezaurusnogo podxoda / Val. A. Lukov // Tezaurusny`j analiz mirovoj kul`tury` : sb. nauch. tr. / pod obshh. red. Val. A. Lukova. — M., 2011. — Vy`p. 21. — S. 3—13.

8. *Луков, Вал. А.* Биосоциология молодежи: теоретико-методологические основания : монография / Вал. А. Луков. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2013. — 430 с.

Lukov, Val. A. Biosociologiya molodezhi: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya : monografiya / Val. A. Lukov. — M. : Izd-vo Mosk. gumanit. un-ta, 2013. — 430 s.

9. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М., 1999. — 944 с.

Ozhegov, S. I. Tolkovy`j slovar` russkogo yazy`ka : 80 000 slov i frazeol. vy`razhenij / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova ; Ros. akad. nauk, In-t rus. yaz. im. V. V. Vinogradova. — 4-e izd., dop. — M., 1999. — 944 s.

10. *Петренко, В. Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма / В. Ф. Петренко. — М. : Нов. хронограф, 2009. — 440 с.

Petrenko, V. F. Mnogomernoe soznanie: psixosemanticheskaya paradigma / V. F. Petrenko. — M. : Nov. xronograf, 2009. — 440 s.

11. *Сафина, А. М.* Представление как социальный феномен и инструмент анализа общественного бытия : автореф. дис. ... канд. филос. наук / А. М. Сафина. — Казань, 2010. — 24 с.

Safina, A. M. Predstavlenie kak social`ny`j fenomen i instrument analiza obshhestvennogo by`tiya : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk / A. M. Safina. — Kazan`, 2010. — 24 s.

12. *Селезнева, Е. В.* Психологический портрет современной молодежи: культурно-инвариантные характеристики [Электронный ресурс] / Е. В. Селезнева, И. Галлере // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. — 2019. — № 2. — Режим доступа: www.evestnik-mgou.ru — Doi:10.18384/2224-0209-2019-2-948

Selezneva, E. V. Psixologicheskij portret sovremennoj molodezhi: kul`turno-invariantny`e xarakteristiki [E`lektronny`j resurs] / E. V. Selezneva, I. Gallere // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. — 2019. — № 2. — Rezhim dostupa: www.evestnik-mgou.ru — Doi:10.18384/2224-0209-2019-2-948

13. *Серкин, В. П.* Методы психологии субъективной семантики и психосемантики : учеб. пособие для вузов / В. П. Серкин. — М. : ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.

Serkin, V. P. Metody` psixologii sub``ektivnoj semantiki i psixosemantiki : ucheb. posobie dlya vuzov / V. P. Serkin. — M. : PChELA, 2008. — 382 s.

14. *Сулименко, Н. Е.* Мир образов и образ мира в лексической структуре текста / Н. Е. Сулименко // Критика и семиотика. — 2005. — № 8. — С. 79—90.

Sulimenko, N. E. Mir obrazov i obraz mira v leksicheskoj strukture teksta / N. E. Sulimenko // Kritika i semiotika. — 2005. — № 8. — S. 79—90.

15. *Тимченко, А. А.* Молодежь в современном российском обществе: проблемы и перспективы / А. А. Тимченко // Общество и право. — 2014. — № 1. — С. 299—303.

Timchenko, A. A. Molodezh` v sovremennom rossijskom obshhestve: problemy` i perspektivy` / A. A. Timchenko // Obshhestvo i pravo. — 2014. — № 1. — S. 299—303.

16. *Холодная, М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2004. — 384 с.

Xolodnaya, M. A. Kognitivny`e stili. O prirode individual`nogo uma / M. A. Xolodnaya. — 2-e izd. — SPb. : Piter, 2004. — 384 s.

17. *Jodelet, D.* Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie / D. Jodelet // Psychologie sociale / ed. by S. Moscovici. — Paris, 1984. — P. 357—378.

18. *Moscovici, S.* Foreword / S. Moscovici // Health and Illness : A Social Psychological Analysis / C. Herzlich. — London, 1973. — P. 3—17.

19. *Moscovici, S.* On Social representations / S. Moscovici // Social cognition : Perspectives on everyday understanding / ed. by P. J. Forgas. — London, 1981. — P. 181—209.

Неординарные ситуации в жизни растущего человека

Р. М. Байрамян

Роль трудных жизненных ситуаций на разных уровнях соответствия правилам в младшем школьном возрасте[1]

Специфика адаптации к новым социальным условиям младшего школьного возраста предполагает необходимость определения содержания трудных жизненных ситуаций (ТЖС) при соответствии и несоответствии повседневным правилам, входящим в нормативную ситуацию данного возраста. Целью исследования является определение ТЖС детей младшего школьного возраста, проявляющихся на разных уровнях соответствия правилам в школьной среде, выявляя при этом соотнесенность наиболее типичных правил младших школьников с нормативной ситуацией данного возраста. Для определения актуальных трудных жизненных ситуаций был составлен чеклист. Результаты исследования отвечают на вопрос: какие ТЖС могут возникнуть, когда ребенок конгруэнтен предъявляемым ему правилам и когда не конгруэнтен? Посредством однофакторного дисперсионного анализа было получено распределение выявленных трудных жизненных ситуаций на разных уровнях соответствия правилам в младшем школьном возрасте. На основании полученных результатов делается вывод о том, что ТЖС детей младшего школьного возраста имеют различия и специфическое проявление при низком, среднем и высоком уровне соответствия правилам нормативной ситуации.

Ключевые слова: трудные жизненные ситуации, правило, нормативная ситуация, культурная конгруэнтность, младший школьник.

Введение

Младший школьный возраст знаменует вхождение в новую социальную действительность, отличную от дошкольного возраста, где в силу социальной ситуации развития, ведущей учебной деятельности, новообразований и иных факторов выстраивается иная система взаимодействий со взрослыми, сверст-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90075 (The reported study was funded by RFBR, project number 19-313-90075).

никами, отношений ученик — учитель, отношений с самим собой, к себе и отношений со средой в целом.

Находясь в «развернутом социальном пространстве» [12. С. 30], младший школьник в качестве субъекта деятельности образовательного пространства окружен хаотичным потоком информации, необходимостью соблюдения дисциплинарных, учебных, коммуникативных и иных правил, соответствия школьным нормам и предписаниям, что весьма стрессово для ребенка. Одной из существенных трансформаций системы отношений младшего школьника значится соотнесение себя в позициях «Я в обществе» и «Я и общество», где младший школьник определяет себя как в системе отношений с обществом, так и в процессе дифференциации себя и общества через позицию понимания себя как отдельного звена отношений в обществе (см.: [11. С. 32—33]).

На фоне новых социальных задач и требований у детей младшего школьного возраста возникают ТЖС и иная система отношений с самим собой, к себе, изучение которых для нас представляет интерес в контексте школьной среды.

Современные исследования направлены на изучение различных областей общего спектра экзогенных и эндогенных причин ТЖС, их преодоления, а также различных психологических феноменов, выступающих предикторами трудных ситуаций: Е. В. Куфтяк [6] в своем исследовании изучает ТЖС детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, вопрос о субъективной и объективной трудной жизненной ситуации подробно описан в работе Е. В. Битюцкой и В. А. Петровского [2], М. Р. Хачатурова [18], исследуя адаптивные и неадаптивные ресурсы поведения личности в трудных ситуациях, выявляет личностные ресурсы совладания с ними, более подробный анализ современного состояния феномена совладающего поведения с ТЖС отражен в работах Т. Л. Крюковой [4].

Ребенок сталкивается с ТЖС практически ежедневно — это могут быть как объективные, так и субъективные ситуации, воспринимаемые самим ребенком в качестве ТЖС. Как считают И. М. Никольская и Р. М. Грановская, трудные ситуации играют особую роль в развитии ребенка, посредством чего ребенок может испытать свои возможности и способности, что в одних случаях будет успешным, а в других послужит причиной для гнева или разочарований (см.: [10. С. 117]).

Проблема разрешения ТЖС соотнесена с совладающим поведением, понятием «coping» [8], защитным поведением, психологическим преодолением. Обращаясь к психологическим защитам трудных ситуаций в младшем школьном возрасте, С. К. Нартова-Бочавер считает, что зачастую совладание с трудными ситуациями сочетает в себе несколько автоматических, неосознаваемых психологических защит и некоторое объективно наблюдаемое и регистрируемое сознанием поведенческое действие. Защиты, по мнению С. К. Нартовой-Бочавер [9], очень важны и необходимы, но развиваются они через прохождение ситуаций опасности и лишений, которые в процессе онтогенетического и культурного развития способны снижать свои защитные свойства, при этом она подчеркивает, что универсальных психологических защит нет.

М. Р. Хачатурова и С. К. Нартова-Бочавер определяют особую актуальность рассмотрения ТЖС, совладание с которыми является важнейшим аспектом, детерминирующим оптимальную адаптацию к социуму (см.: [13. С. 661]). Соотнесенность ТЖС детей и школьной среды рассмотрена у Małgorzat Cywińska [17],

которая изучает трудные ситуации детей в образовательном пространстве, выделяя при этом ведущую роль межличностных конфликтов в процессе обучения. Ю. Д. Бабаева, Ю. В. Брисева и А. А. Кольцова [16] анализируют характер поведения и ТЖС учащихся общеобразовательных школ с разным уровнем интеллекта. О. А. Москвитина и Т. В. Лещенко при изучении феномена совладающего поведения детей младшего школьного возраста, а также способов совладания с ТЖС важнейшую роль отводят психологическим новообразованиям данного возраста, ведущей учебной деятельности (см.: [7. С. 59]).

Т. Л. Крюкова, Т. В. Гущина [5] анализируют влияние культуры на переживаемые трудности, стрессовые ситуации, способы совладания с ними в рамках модели социокультурной контекстуализации совладающего поведения с трудной (стрессовой) ситуацией.

Суммируя проведенные исследования в рамках изучения ТЖС детей, можно предположить, что основная часть ТЖС детей в младшем школьном возрасте соотнесена с учебной деятельностью.

Учебная деятельность младшего школьника определяет ведущую роль в становлении личности, проявлении его поведенческих паттернов, а также актуальных и дальнейших нормативных преференций.

Ведущая деятельность младшего школьника неразрывно связана с отношением к правилам и нормативной ситуацией. В современной психологии есть достаточно четкое теоретическое обоснование нормативного поведения, где единицей анализа культуры предлагается рассматривать нормативную ситуацию. Нормативную ситуацию Н. Е. Веракса определяет как стандартную ситуацию социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения для определенного возрастного периода (см.: [3. С. 84]). Правила социального поведения младшего школьника связаны с тем, как учащийся начальной школы дифференцирует правила в школьных условиях; как справляется с возможными трудными жизненными ситуациями; как формируется диспозиция по отношению к нормативам в школьной среде; как ребенок справляется/не справляется с тем или иным требованием от лица референтного взрослого и какие последствия возможны при этом (см.: [1. С. 14]).

Необходимость следовать школьным предписаниям, правилам и нормам в образовательном пространстве подробно описана в работе С. Л. Шелиной и О. В. Митиной [14], где авторы описывают структуру нормативно-ценностных образцов и конструктов детей, содержательный состав норм, нормативных корпусов, акцентируя внимание на нормативно-ценностной составляющей, на моральных суждениях. Мы в своем исследовании больше апеллируем к фактическому соответствию/несоответствию правилам нормативной ситуации младшего школьного возраста, не учитывая при этом морально-ценностную основу и оценочный компонент с позиции «хорошо»/«плохо».

Соответствие правилам и требованиям, содержащимся в нормативной ситуации, есть конгруэнтность той нормативной ситуации, в которой находится ребенок.

Определяя сферу социальных трансформаций, нововведений, повышения уровня требований к учащимся, можно прийти к предположению о возможной нестабильности социальной ситуации, характеризующейся новым

спектром ТЖС, вызывающей необходимость изучения содержания ТЖС в зависимости от их отношения к правилам. Необходимо отметить при этом ключевой вопрос: какие трудные жизненные ситуации могут возникнуть, когда ребенок конгруэнтен нормативной ситуации и когда не конгруэнтен?

Общая гипотеза нашего исследования заключается в предположении о том, что ТЖС детей младшего школьного возраста имеют различия при низком, среднем и высоком уровне культурной конгруэнтности как показателя нормативной ситуации.

Методы исследования

Участники исследования

В исследовании приняли участие 272 респондента. Выборка состояла из двух разных возрастных групп. В первую группу входили 263 респондента — дети младшего школьного возраста (Мвозр. = 8,5). Вторая группа включала в себя 9 респондентов, относящихся к возрастной группе средней взрослости, — учителей начальных классов (Мвозр. = 37,2).

Этапы исследования

Наше исследование состояло из двух этапов: разработки чек-листа «Трудные жизненные ситуации младшего школьника» и эмпирической части.

На первом этапе исследования с целью выявления ТЖС детей младшего школьного возраста мы разработали чек-лист, предназначенный для экспресс-диагностики актуальных трудных жизненных ситуаций младших школьников.

Чек-лист состоит из утверждений, предложенных 263 респондентам, обучающимся в начальных классах (1—4-х классах) общеобразовательных школ России. В данных утверждениях содержатся разные сферы возможных актуальных трудных жизненных ситуаций для младшего школьника. Предлагается ответить утвердительно или отрицательно на каждое из предложений. Все утверждения относятся к определенным блокам, среди которых: неспособность справиться с учебной нагрузкой (плохие оценки, трудности принятия режима дня, новых правил, школьных нормативов), невозможность соответствия ожиданиям родителей/классного руководителя, смена школьного коллектива, проблемы взаимоотношений с родителями и другими членами семьи, отношения с одноклассниками/сверстниками и др.

Ниже приведены утверждения, соответствующие каждому из перечисленных блоков трудных жизненных ситуаций:

1. Трудности учебной деятельности:

— Я волнуюсь, если иду в школу без выполненного домашнего задания.
— Я огорчаюсь, когда получаю плохие оценки.

2. Несоответствие ожиданиям взрослых:

— Я гневаюсь, когда родители несправедливы ко мне.
— Я нервничаю, когда родители или учитель сравнивают меня с другими.

3. Взаимоотношения со сверстниками:

— Я злюсь, когда одноклассники меня дразнят или обзывают.
— Мне грустно, если меня не принимают в игру.

4. Взаимоотношения с родителями и/или членами семьи:
— Мне печально, когда родители уделяют мне мало времени.
— Я переживаю, когда родители ругают меня, что я их не слушаюсь.

5. Взаимоотношения родителей друг с другом:
— Я переживаю, если родители ссорятся.
— Я беспокоюсь, что родители сердятся друг на друга.

6. Переживание за здоровье и жизнь своих родителей и/или членов семьи:
— Мне тяжело, когда кто-нибудь из близких болеет.
— Я беспокоюсь, что с родителями может случиться что-нибудь плохое.

7. Невозможность использования гаджетов и/или Интернета:
— Я обижаюсь, когда родители отбирают мой телефон или планшет, если я не провинился.
— Я возмущаюсь, когда мне не разрешают пользоваться компьютером или телефоном столько, сколько я захочу.

8. Одиночество:
— Я боюсь представить, что мамы/папы не будет рядом.
— Я плохо себя чувствую, когда долго остаюсь без компании.

9. Переживание жестокого обращения с животными:
— Я расстраиваюсь, когда вижу по телевизору жестокое обращение с животными.
— Я гневаюсь, когда обижают животных.

10. Сложности в прилежании, дисциплине:
— Мне трудно соблюдать дисциплину в школе.
— Мне сложно, когда родители требуют следовать правилам в доме.

Примечание: данный чек-лист с выявленными в процессе исследования ТЖС младшего школьника мы не сводим к строгому и исключительному перечню полученных ТЖС в данном возрастном периоде. Мы можем предполагать наличествование и других, возможно, латентных трудных жизненных ситуаций, но в силу нашего метода экспресс-диагностики определения ТЖС в актуальный момент времени были получены соответствующие блоки с ТЖС младшего школьного возраста (стимульный материал и ключ представлены в приложении). Во втором этапе для диагностики трудных жизненных ситуаций младших школьников был применен разработанный чек-лист и была использована методика определения культурной конгруэнтности младшего школьного возраста, которая включает группы факторов, определяющих соответствие/несоответствие типичным правилам в нормативной ситуации данного возраста [15].

После завершения всех исследовательских процедур, связанных со сбором данных и количественной обработкой полученных результатов, данные были подвергнуты частотному и однофакторному дисперсионному анализу в программе IBM SPSS Statistics 22.

Результаты и их обсуждение

Полученные суммированные данные по соответствию правилам детей младшего школьного возраста нормативной ситуации — культурной конгруэнтности были разделены на три уровня (высокий, средний низкий). В таблице 1 представлены результаты распределения значений по уровням посредством частотного анализа, а именно разделения выборки на квартили, что позволило получить соответствующие области с 25, 50, 75-м перцентилями.

Таблица 1

Распределение значений соответствия правилам нормативной ситуации (культурной конгруэнтности) младших школьников по уровням при N = 263

Частотная таблица		
Уровни	**Перцентили**	
Низкий	25	80,00
Средний	50	112,00
Высокий	75	136,00

После того как было получено распределение данных по уровням культурной конгруэнтности, можно определить ТЖС младших школьников на каждом из уровней.

В качестве метода статистической обработки полученных данных был выбран метод однофакторного дисперсионного анализа, с помощью которого были получены результаты представления выявленных ТЖС на разных уровнях соответствия правилам нормативной ситуации детей младшего школьного возраста (табл. 2, 3, 4).

Таблица 2

Показатели ТЖС младших школьников на низком уровне соответствия правилам нормативной ситуации (N = 263)

ANOVA

Трудные жизненные ситуации		Сумма квадратов	ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.
Трудности учебной деятельности	Между группами	19,736	36	0,548	2,644	0,087
	Внутри групп	27,250	32	0,852		
	Всего	46,986	68			
Несоответствие ожиданиям взрослых	Между группами	26,413	36	0,734	6,342	0,050
	Внутри групп	17,500	32	0,547		
	Всего	43,913	68			
Взаимоотношения со сверстниками	Между группами	26,040	36	0,723	1,224	0,283
	Внутри групп	18,917	32	0,591		
	Всего	44,957	68			
Взаимоотношения с родителями и/или членами семьи	Между группами	23,156	36	0,643	9,293	0,018
	Внутри групп	15,917	32	0,497		
	Всего	39,072	68			
Взаимоотношения родителей друг с другом	Между группами	28,580	36	0,794	2,719	0,083
	Внутри групп	35,333	32	1,104		
	Всего	63,913	68			
Переживание за здоровье и жизнь своих родителей и/или членов семьи	Между группами	16,040	36	0,446	5,781	0,061
	Внутри групп	18,250	32	0,570		
	Всего	34,290	68			
Невозможность использования гаджетов и/или Интернета	Между группами	13,819	36	0,384	9,038	0,000
	Внутри групп	11,833	32	0,370		
	Всего	25,652	68			
Одиночество	Между группами	26,993	36	0,750	6,694	0,037
	Внутри групп	14,167	32	0,443		
	Всего	41,159	68			
Переживание жестокого обращения с животными	Между группами	17,275	36	0,480	4,823	0,070
	Внутри групп	18,667	32	0,583		
	Всего	35,942	68			
Сложности в прилежании, дисциплине	Между группами	23,409	36	0,650	11,655	0,000
	Внутри групп	31,750	32	0,992		
	Всего	55,159	68			

Полученные показатели при низком уровне культурной конгруэнтности, представленные в табл. 2, позволяют нам констатировать наличие достоверных различий переменных ТЖС при значимом уровне достоверности (от $p < 0,05$ до $p < 0,001$): одиночества, прилежания, дисциплины, несоответствия ожиданиям взрослых, взаимоотношений с родителями и/или членами семьи, невозможности использования гаджетов и/или Интернета.

Полученные показатели свидетельствуют о существенных затруднениях или переживаниях младшими школьниками невозможности соответствовать предъявленным дисциплинарным требованиям, правилам в школьной и семейной среде, о сложностях взаимоотношений детей с родителями. Чувство одиночества, осознание несоответствия ожиданиям и непонимания взрослыми выражается в эскапизме в интернет-пространство, активном взаимодействии с гаджетами, которые также интердектированы взрослыми.

Таблица 3

Показатели ТЖС младших школьников на среднем уровне соответствия правилам нормативной ситуации (N = 263)

ANOVA

Трудные жизненные ситуации		Сумма квадратов	ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.
Трудности учебной деятельности	Между группами Внутри групп Всего	19,948 60,315 80,264	31 78 109	0,643 0,773	7,832	0,018
Несоответствие ожиданиям взрослых	Между группами Внутри групп Всего	5,445 19,546 24,991	31 78 109	0,176 0,251	9,701	0,000
Взаимоотношения со сверстниками	Между группами Внутри групп Всего	15,927 24,446 40,373	31 78 109	0,514 0,313	5,639	0,061
Взаимоотношения с родителями и/ или членами семьи	Между группами Внутри групп Всего	14,941 30,550 45,491	31 78 109	0,482 0,392	3,231	0,229
Взаимоотношения родителей друг с другом	Между группами Внутри групп Всего	10,828 48,090 58,918	31 78 109	0,349 0,617	1,567	0,961
Переживание за здоровье и жизнь своих родителей и/или членов семьи	Между группами Внутри групп Всего	13,490 35,201 48,691	31 78 109	0,435 0,451	4,964	0,044
Невозможность использования гаджетов и/или Интернета	Между группами Внутри групп Всего	12,353 43,910 56,264	31 78 109	0,398 0,563	6,708	0,001
Одиночество	Между группами Внутри групп Всего	9,082 32,009 41,091	31 78 109	0,293 0,410	3,714	0,852
Переживание жестокого обращения с животными	Между группами Внутри групп Всего	14,443 34,657 49,100	31 78 109	0,466 0,444	5,049	0,027
Сложности в прилежании, дисциплине	Между группами Внутри групп Всего	9,634 23,129 32,764	31 78 109	0,311 0,297	2,048	0,421

При среднем уровне культурной конгруэнтности в табл. 3 представлены достоверные различия ТЖС при значимом уровне достоверности (от $p < 0,05$ до $p < 0,001$): несоответствия ожиданиям взрослых, переживания за здоровье и жизнь своих родителей и/или членов семьи, учебной деятельности, взаимоотношений со сверстниками, жестокого обращения с животными, невозможности использования гаджетов и/или Интернета. Младший школьник в силу ведущей деятельности стремится соответствовать правилам в школьной среде, быть успешным в учебном процессе, но зачастую ребенок фрустрирован ситуацией невозможности следования предъявленным требованиям, нормам и правилам, несоответствием желаний имеющимся возможностям, данные переживания подтверждаются ТЖС несоответствия ожиданиям взрослых (учитель, родитель, член семьи), которые в данном возрасте являют особую значимость в жизни ребенка.

Таблица 4

Показатели ТЖС младших школьников на высоком уровне соответствия правилам нормативной ситуации (N = 263)

ANOVA

Трудные жизненные ситуации		Сумма квадратов	ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.
Трудности учебной деятельности	Между группами Внутри групп Всего	12,188 38,705 50,893	11 72 83	1,108 0,538	14,061	0,000
Несоответствие ожиданиям взрослых	Между группами Внутри групп Всего	4,575 31,234 35,810	11 72 83	0,416 0,434	11,590	0,000
Взаимоотношения со сверстниками	Между группами Внутри групп Всего	9,511 48,156 57,667	11 72 83	0,865 0,669	8,293	0,012
Взаимоотношения с родителями и/ или членами семьи	Между группами Внутри групп Всего	4,895 27,057 31,952	11 72 83	0,445 0,376	1,184	0,313
Взаимоотношения родителей друг с другом	Между группами Внутри групп Всего	11,234 45,718 56,952	11 72 83	1,021 0,635	2,608	0,115
Переживание за здоровье и жизнь своих родителей и/или членов семьи	Между группами Внутри групп Всего	13,768 28,042 41,810	11 72 83	1,252 0,389	2,214	0,122
Невозможность использования гаджетов и/или Интернета	Между группами Внутри групп Всего	6,255 28,888 35,143	11 72 83	0,569 0,401	6,417	0,047
Одиночество	Между группами Внутри групп Всего	3,205 31,462 34,667	11 72 83	0,291 0,437	9,667	0,010
Переживание жестокого обращения с животными	Между группами Внутри групп Всего	3,486 33,216 36,702	11 72 83	0,317 0,461	12,687	0,000
Сложности в прилежании, дисциплине	Между группами Внутри групп Всего	2,281 26,862 29,143	11 72 83	0,207 0,373	3,556	0,221

Полученные показатели, представленные в табл. 4, констатируют различия переменных при значимом уровне достоверности (от $p < 0,05$ до $p < 0,001$), а именно при высоком уровне соответствия правилам нормативной ситуации

в младшем школьном возрасте проявляются следующие ТЖС: учебной деятельности, несоответствия ожиданиям взрослых, жестокого обращения с животными, одиночества, взаимоотношений со сверстниками и невозможности использования гаджетов и/или Интернета.

С одной стороны, проявление трудностей учебной деятельности у детей, конгруэнтных правилам в школьной среде, на первый взгляд является антиномичным, т. к. зачастую дети, соблюдающие все правила, в том числе связанные с учебной деятельностью (к примеру, своевременность и качество выполненности домашнего задания), имеют высокие академические результаты. С другой стороны, весьма закономерным, если учитывать наличествование проявлений ТЖС несоответствия ожиданиям взрослых. В данном случае можно предположить, что ребенок стремится соответствовать и фактически соответствует (учитывая высокие показатели по методике определения культурной конгруэнтности) требованиям, правилам, ожиданиям референтного взрослого, но при этом испытывает переживания и/или возможные сложности с тем, что необходимо выдерживать соответствующий уровень, одобряемый и поощряемый взрослым, при этом неосознанно поддерживая устоявшееся реноме.

Следующие проявления ТЖС свидетельствуют, что младшие школьники, имеющие трудности общения, взаимоотношений со сверстниками, с фактом принятия и приобщенности к школьной среде или в семье, неполноту коммуникационных связей, зачастую обращаются к миру животных, с особым вниманием и переживанием относятся к своим домашним питомцам, проявляют высокую степень сочувствия животным.

Заключение

На основании полученных результатов делается вывод о том, что ТЖС детей младшего школьного возраста имеют различия и специфическое проявление при низком, среднем и высоком уровне соответствия правилам нормативной ситуации.

Выявлены различные комбинации трудных жизненных ситуаций, кроме ТЖС: невозможности использования гаджетов и/или Интернета, несоответствия ожиданиям взрослых, а также взаимоотношений родителей друг с другом (более низкие показатели), которые представлены на всех трех уровнях.

Наличие ТЖС невозможности использования гаджетов и/или Интернета и ТЖС несоответствия ожиданиям взрослых на низком, среднем и высоком уровне соответствия правилам нормативной ситуации говорит об активной интеграции в жизнь детей современных технологий, гаджетов, которая ведет к тенденции усиленного их использования, в том числе и без фактической необходимости, повышенной частоте обращения к Интернету, социальным сетям, мессенджерам, играм и другим функционалам вышеописанных устройств. Данная тенденция вызывает у родителей обеспокоенность, и они вынуждены устанавливать ограничения в данном использовании. Депривированный ребенок, вне зависимости от соблюдения или несоблюдения правил в нормативной

ситуации, сталкивается с различными проявлениями ТЖС невозможности в желаемом объеме использовать современные гаджеты и/или Интернет.

Школьная среда детей, обучающихся в начальной школе, предполагает наличие четко обозначенных правил, заключенных в нормативную ситуацию. Взрослый ратифицирует ребенку необходимость соблюдения требований, правил дисциплины, определенного режима и регламента. Младший школьник в силу ведущей деятельности стремится соответствовать типичным данному возрасту правилам, но ему не всегда удается быть конгруэнтным им, в результате чего могут возникнуть ТЖС, связанные с несоответствием ожиданиям взрослых и др.

Учитывая, что ТЖС требуют от личности использования внутренних ресурсов, психологического, физического преодоления, адаптивности для совладания с ними, закономерным является рассмотрение ТЖС детей в рамках совладающего поведения. Тем самым развивая идею нашего исследования и полученные результаты, мы планируем изучить влияние самоотношения на трудные ситуации в контексте совладающего поведения детей младшего школьного возраста.

The specificity of adaptation to new social conditions of primary school age assume need to determine the content of difficult life situations (DLS) at the compliance and not compliance to daily rules included in the normative situation of this age. The aim of the study is to determine DLS of primary school children manifested at different levels of compliance to rules in the school environment, revealing at the same time correlation of most typical rules of primary school children to a standard situation of this age. The author's questionnaire was developed to determine DLS. Results of the research answer the question: what difficult life situations can arise when a child is congruent to the rules imposed on him/her and when it is not congruent? By means of one-way *analysis of variance* a distribution of revealed DLS at different levels of compliance to rules at primary school age was obtained. Based on obtained results the conclusion that DLS of children of primary school age have distinctions and specific manifestations at low, average and high level of compliance to rules of the normative situation.

Keywords: difficult life situations, rule, normative situation, cultural congruence, primary schoolchildren.

Литература

1. *Баянова, Л. Ф.* О взаимодействии ребенка и правила в зарубежной психологии развития / Л. Ф. Баянова, Р. М. Байрамян // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2016. — № 2. — С. 14—21.

Bayanova, L. F. O vzaimodejstvii rebenka i pravila v zarubezhnoj psixologii razvitiya / L. F. Bayanova, R. M. Bajramyan // Sovremennoe doshkol`noe obrazovanie. Teoriya i praktika. — 2016. — № 2. — S. 14—21.

2. *Битюцкая, Е. В.* К вопросу о субъективной и объективной трудности жизненной ситуации / Е. В. Битюцкая, В. А. Петровский // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : матер. 4-й междунар. науч. конф. (г. Кострома, 22—24 сент. 2016 г.) : в 2 т. / отв. ред. Т. Л. Крюкова [и др.]. — Кострома, 2016. — Т. 1. — С. 17—19.

Bityuczkaya, E. V. K voprosu o sub``ektivnoj i ob``ektivnoj trudnosti zhiznennoj situacii / E. V. Bityuczkaya, V. A. Petrovskij // Psixologiya stressa i sovladayushhego povedeniya: resursy`, zdorov`e, razvitie : mater. 4-j mezhdunar. nauch. konf. (g. Kostroma, 22—24 sent. 2016 g.) : v 2 t. / otv. red. T. L. Kryukova [i dr.]. — Kostroma, 2016. — T. 1. — S. 17—19.

3. *Веракса, Н. Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход / Н. Е. Веракса // Перемены. — 2000. — № 1. — С. 81—107.

Veraksa, N. E. Lichnost` i kul`tura: strukturno-dialekticheskij podxod / N. E. Veraksa // Peremeny`. — 2000. — № 1. — S. 81—107.

4. *Крюкова, Т. Л.* Психология совладающего поведения в разные годы жизни : монография / Т. Л. Крюкова. — Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова : Авантитул, 2010.

Kryukova, T. L. Psixologiya sovladayushhego povedeniya v razny`e gody` zhizni : monografiya / T. L. Kryukova. — Kostroma : Izd-vo KGU im. N. A. Nekrasova : Avantitul, 2010.

5. *Крюкова, Т. Л.* Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения / Т. Л. Крюкова, Т. В. Гущина. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова : КГТУ, 2015. — 236 с.

Kryukova, T. L. Kul`tura, stress i koping: sociokul`turnaya kontekstualizaciya sovladayushhego povedeniya / T. L. Kryukova, T. V. Gushhina. — Kostroma : KGU im. N. A. Nekrasova : KGTU, 2015. — 236 s.

6. *Куфтяк, Е. В.* Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Е. В. Куфтяк // Психол. исследования. — 2012. — № 2. — С. 4. — Режим доступа: http://psystudy.ru

Kuftyak, E. V. Faktory` stanovleniya sovladayushhego povedeniya v detskom i podrostkovom vozraste [E`lektronny`j resurs] / E. V. Kuftyak // Psixol. issledovaniya. — 2012. — № 2. — S. 4. — Rezhim dostupa: http://psystudy.ru

7. *Москвитина, О. А.* Особенности совладающего поведения младших школьников / О. А. Москвитина, Т. В. Лещенко // Вестн. практ. психологии образования. — 2012. — Т. 30, № 1. — С. 56—61.

Moskvitina, O. A. Osobennosti sovladayushhego povedeniya mladshix shkol`nikov / O. A. Moskvitina, T. V. Leshhenko // Vestn. prakt. psixologii obrazovaniya. — 2012. — T. 30, № 1. — S. 56—61.

8. *Нартова-Бочавер, С. К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн. — 1997. — Т. 18, № 5. — С. 20—30.

Nartova-Bochaver, S. K. «Coping behavior» v sisteme ponyatij psixologii lichnosti // Psixol. zhurn. — 1997. — T. 18, № 5. — S. 20—30.

9. *Нартова-Бочавер, С. К.* От чего расстраиваются и как утешаются младшие школьники? [Электронный ресурс] : рецензия на книгу И. М. Никольской, Р. М. Грановской «Психологическая защита у детей» / С. К. Нартова-Бочавер // Мед. психология в России. — 2012. — № 5. — Режим доступа: http://medpsy.ru

Nartova-Bochaver, S. K. Ot chego rasstraivayutsya i kak uteshayutsya mladshie shkol`niki? [E`lektronny`j resurs] : recenziya na knigu I. M. Nikol`skoj, R. M. Granovskoj «Psixologicheskaya zashhita u detej» / S. K. Nartova-Bochaver // Med. psixologiya v Rossii. — 2012. — № 5. — Rezhim dostupa: http://medpsy.ru

10. *Никольская, И. М.* Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. — СПб. : Речь, 2000. — 507 с.

Nikol'skaya, I. M. Psixologicheskaya zashhita u detej / I. M. Nikol`skaya, R. M. Granovskaya. — SPb. : Rech`, 2000. — 507 s.

11. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические закономерности развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн // Вопр. психологии. — 1985. — № 6. — С. 26—37.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologicheskie zakonomernosti razvitiya lichnosti v ontogeneze / D. I. Fel`dshtejn // Vopr. psixologii. — 1985. — № 6. — S. 26—37.

12. *Фельдштейн, Д. И.* Современное детство: проблемы и пути их решения / Д. И. Фельдштейн // Вестн. практ. психологии образования. — 2009. — Т. 19, № 2. — С. 28—32.

*Fel`dshtejn, D. I.* Sovremennoe detstvo: problemy` i puti ix resheniya / D. I. Fel`dshtejn // Vestn. prakt. psixologii obrazovaniya. — 2009. — T. 19, № 2. — S. 28—32.

13. *Хачатурова, М. Р.* Функциональность домашней среды как ресурс совладающего поведения / М. Р. Хачатурова, С. К. Нартова-Бочавер // Матер. 6-й междунар. конф. «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии» (г. Ереван, 13—15 окт. 2017 г.). — Ереван, 2017. — С. 661—666.

Xachaturova, M. R. Funkcional`nost` domashnej sredy` kak resurs sovladayushhego povedeniya / M. R. Xachaturova, S. K. Nartova-Bochaver // Mater. 6-j mezhdunar. konf. «Aktual`ny`e problemy` teoreticheskoj i prikladnoj psixologii» (g. Erevan, 13—15 okt. 2017 g.). — Erevan, 2017. — S. 661—666.

14. *Шелина, С. Л.* Нормативно-ценностные представления современных родителей, учителей, воспитателей (анализ содержания моральных суждений) / С. Л. Шелина, О. В. Митина // Психол. наука и образование. — 2015. — Т. 20, № 1. — С. 49—58. — doi:10.17759/pse.2015200106

Shelina, S. L. Normativno-cennostny`e predstavleniya sovremenny`x roditelej, uchitelej, vospitatelej (analiz soderzhaniya moral`ny`x suzhdenij) / S. L. Shelina, O. V. Mitina // Psixol. nauka i obrazovanie. — 2015. — T. 20, № 1. — S. 49—58. — doi:10.17759/pse.2015200106

15. A Cultural Congruence Test for Primary School Students / L. F. Bayanova [et al.] // Psychology in Russia : State of the Art. — 2016. — Vol. 9, № 4. — P. 94—105. — doi: org/10.11621/pir.2016.0408

16. *Babaeva, J.* Coping Behavior and Difficult Life Situations of Russian School-Students with Different Intelligence Levels / J. Babaeva, Y. Briseva, A. Koltsova // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. — 2013. — Vol. 2, № 3. — P. 489—506. — doi: org/10.5901/ajis.2013.v2n3p489

17. *Cywińska, M.* Interpersonal Conflicts Between Children as Difficult Situations in Teaching / M. Cywińska // New Educational Review. — 2013. — Vol. 33, № 3. — P. 227—235.

18. *Hachaturova, M. R.* Hardiness as a Resource of Personality's Coping Behaviour in Difficult Situations / M. R. Hachaturova // Book of Proceedings of Third International Conference on Human and Social Sciences. — Rome, 2013. — Is. 2. — P. 225—231.

Чек-лист «Трудные жизненные ситуации младшего школьника»

Ф. И. О._____

Класс_____Пол_____Возраст_____

Инструкция: «Прочитай внимательно каждое предложение и обведи кружком ответ на него “да” или “нет”».

1	Я переживаю, если родители ссорятся	Да	Нет
2	Мне трудно соблюдать дисциплину в школе	Да	Нет
3	Я расстраиваюсь, когда вижу по телевизору жестокое обращение с животными	Да	Нет
4	Я боюсь представить, что мамы/папы не будет рядом	Да	Нет
5	Я волнуюсь, если иду в школу без выполненного домашнего задания	Да	Нет
6	Мне печально, когда родители уделяют мне мало времени	Да	Нет
7	Я беспокоюсь, что родители сердятся друг на друга	Да	Нет
8	Я гневаюсь, когда родители несправедливы ко мне	Да	Нет
9	Мне сложно, когда родители требуют следовать правилам в доме	Да	Нет
10	Я переживаю, когда родители ругают меня, что я их не слушаюсь	Да	Нет
11	Я плохо себя чувствую, когда долго остаюсь без компании	Да	Нет
12	Я злюсь, когда одноклассники меня дразнят или обзывают	Да	Нет
13	Я обижаюсь, когда родители отбирают мой телефон или планшет, если я не провинился	Да	Нет
14	Я гневаюсь, когда обижают животных	Да	Нет
15	Я огорчаюсь, когда получаю плохие оценки	Да	Нет
16	Мне тяжело, когда кто-нибудь из близких болеет	Да	Нет
17	Я нервничаю, когда родители или учитель сравнивают меня с другими	Да	Нет
18	Я возмущаюсь, когда мне не разрешают пользоваться компьютером или телефоном столько, сколько я захочу	Да	Нет
19	Мне грустно, если меня не принимают в игру	Да	Нет
20	Я беспокоюсь, что с родителями может случиться что-нибудь плохое	Да	Нет

Ключ

Трудности учебной деятельности	5, 15
Несоответствие ожиданиям взрослых	8, 17
Взаимоотношения со сверстниками	12, 19
Взаимоотношения с родителями и/или членами семьи	6, 10
Взаимоотношения родителей друг с другом	1, 7
Переживание за здоровье и жизнь своих родителей и/или членов семьи	16, 20
Невозможность использования гаджетов и/или Интернета	13, 18
Одиночество	4, 11
Переживание жестокого обращения с животными	3, 14
Сложности в прилежании, дисциплине	2, 9

Е. В. Волкова, И. О. Куваева

Кросс-культурные особенности организации концепта «стресс» и совладания в период ранней взрослости

Результаты дисперсионного анализа данных выявили достоверные связи между показателями модальностей концепта «стресс» и стратегий совладания, что подтверждает гипотезу вербально-смыслового регулирования поведения и деятельности человека: то, какую совокупность признаков и смыслов мы вкладываем в слово «стресс», определяет наши стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями. Однако типы этих взаимосвязей различны: перевернутые U-образные, линейные и скачкообразные, что может свидетельствовать о разных механизмах вербально-смыслового управления. Выявлены общие и специфические особенности восприятия стресса и совладающего поведения у студентов социогуманитарных специальностей из России, Татарстана, Армении, Турции и Китая. Показано, что ключевой особенностью молодых людей из России является самообвинение и надежда на удачное стечение обстоятельств; студенты из Китая отличаются ярко выраженным коллективизмом; студенты из Армении, Турции и Татарстана в стрессовых ситуациях обращаются к религиозной поддержке.

Ключевые слова: концепт «стресс», стратегии совладания, студенты, кросс-культурные различия.

Непредсказуемый и быстроизменяющийся мир провоцирует возрастающую напряженность, стресс у современного человека. Открытость, интеграция национальных систем образования, развитая академическая мобильность, возможность работать в любой точке мира и нарастание числа многонациональных браков стали отличительной особенностью современности. Мировые процессы способствуют усилению взаимодействия государств между собой, однако Россия находится в изоляции. Для того чтобы осуществлять конструктивный диалог с другими странами, необходимо понимать, что возникновение непонимания, трудностей и конфликтов между людьми зачастую связано с тем, что представители разных культур вносят разный смысл в один и тот же концепт и применяют другие стратегии разрешения трудных ситуаций. Поэтому человек одной культуры может воспринимать поведение представителя другой национальности как неправильное, а иногда и необъяснимое. Для эффективного взаимодействия людей между собой в условиях турбулентности и открытости современного общества особенно важно понимать, какую информацию человек извлекает из мира и какие стратегии поведения он использует для достижения продуктивной жизнедеятельности.

Традиционно кросс-культурные психологические исследования предполагают сравнение представителей «полярных» культур — западных и восточных. В частности, показано, что русские студенты переживают более высокий стресс по сравнению с американской выборкой [33] и используют в большей степени социальный стиль совладания по сравнению с поляками и австралийцами [12]. Австралийская молодежь имеет более высокую социальную поддержку и использует более функциональные копинг-стратегии [30]. Респонденты коллективистических культур (палестинцы и колумбийцы), в отличие от молодежи из индивидуалистических культур (немцы, австралийцы), чаще активизируют стратегии «чувство принадлежности», «общественные действия», «решение проблемы», «позитивный фокус», «религиозная поддержка» и «беспокойство» [27]. Турецкие старшеклассники чаще делятся своей проблемой с другими, в то время как немецкие школьники меньше нуждаются в социальной поддержке [35].

Настоящее исследование сфокусировано на изучении особенности представлений о стрессе и совладании с ним у молодых представителей России, Китая, Турции, Армении и Татарстана, которые, по мнению многих культурологов, традиционно относятся к восточным группам. Россия, Татарстан и Армения представляют собой близкие народы, культуры которых понятны друг другу. В настоящее время развивается сотрудничество с Турцией и Китаем. Выявление представлений о стрессе и предпочитаемых стратегиях совладания с помощью строгих математических критериев может позволить увидеть как общие, так и специфические способы разрешения трудных ситуаций, которые являются доступными и продуктивными для определенного народа.

Особенности индивидуальной картины мира, обусловленные культурой, определяют модели поведения человека. Процесс формирования индивидуальной картины мира связан с ежедневным и непосредственным взаимодействием человека с культурной средой. Как отмечал Ю. С. Степанов, сгустком культуры в сознании человека являются концепты (то, в виде чего культура входит в ментальный мир) (см.: [21. С. 43]). Концепты как корреляты индивидуальной картины мира [8] содержат отрефлексированную информацию, полученную в прошлом, определяют познавательную деятельность в настоящем и траекторию поведения человека в будущем [5]. Концепт — это интеллектообразующая интегративная единица [4], психический носитель свойств понятийного мышления [25], высший уровень организации ментальных структур [6; 7]. В независимых исследованиях выявлено, что студенты с высоким уровнем концептуальных способностей и интеллектуально одаренные старшеклассники, в отличие от обычных сверстников, являются более продуктивно направленными в разрешении затруднений [1; 23; 25]. Исследование социальных представлений о стрессе у студентов и работников системы образования продемонстрировало амбивалентное понимание стресса с доминированием негативных интерпретаций [11].

Цель настоящего исследования состояла в изучении взаимосвязи особенностей организации концепта «стресс» и стратегий совладания у молодежи восточных культурных групп.

Организация исследования

Сбор эмпирических данных проводился в 2014—2018 гг. среди студентов российских (Уральский федеральный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет) и зарубежных университетов (Ереванский государственный университет, Фракийский университет, университеты Гази, Анадолу, Ататюрка). В исследовании приняли участие 712 студентов социально-гуманитарного профиля («Социология», «Социальная работа», «Филология» или «Лингвистика») в возрасте 19.2 ± 2.0 лет, из них 510 девушек и 202 юноши. Диагностический комплекс заполнили полностью 704 студента (98,8 % от выборки). Согласно представленным данным (табл. 1) в России, Армении и Татарстане социогуманитарное направление подготовки более востребовано девушками, в то время как в Турции и Китае — юношами.

Таблица 1

Состав участников исследования

Языковая группа	Всего респондентов в группе	Юноши	Девушки	Средний возраст
Русские	329	82	247	18.7 ±1.07
Армяне	153	13	140	18.1 ± 0.97
Татары	73	14	59	18.1 ± 0.76
Турки	72	41	31	22.5 ± 2.38
Китайцы	77	46	31	21.6 ± 2.40
Общее количество участников исследования	712	202	510	19.2 ± 2.0

Диагностический комплекс включал:

1) направленный ассоциативный эксперимент — стимульное слово «стресс»;
2) «Юношескую копинг-шкалу» (ACS) Э. Фрайденберг и Р. Льюиса в адаптации Т. Л. Крюковой [13].

Стимульный материал предъявлялся респондентам на родном языке. Процедура прямого и обратного перевода осуществлялась с привлечением высококвалифицированных переводчиков, лингвистов — носителей языка и специалистов в сфере психологии стресса. Участники исследования отвечали на открытое задание также на родном языке, после чего ответы студентов переводились профессиональными переводчиками.

Общая форма ACS «Юношеская копинг-шкала» позволяет диагностировать особенности совладающего поведения, типично проявляющегося у молодежи в трудных и проблемных ситуациях. Авторы методики выделяют 18 стратегий и три стиля:

— продуктивный («решение проблемы», «работа и достижения», «религиозная поддержка», «позитивный фокус»);
— социальный («социальная поддержка», «друзья», «чувство принадлежности», «общественные действия», «профессиональная помощь»);
— непродуктивный («беспокойство», «чудо», «несовладание», «разрядка», «самообвинение», «игнорирование», «уход в себя», «отвлечение», «активный отдых»).

Принимая во внимание ограничения указанной классификации для представителей незападных культур [24] и опираясь на разработки в области психологии совладания [2; 3; 10; 14; 16; 19; 20; 22; 31], при интерпретации полученных данных мы анализируем специфику проблемно-ориентированных, эмоционально-доминантных и избегающих стратегий. Проблемно-ориентированное совладание проявляется в поиске решений и целенаправленной деятельности, оно может осуществляться в индивидуальной или коллективной форме. Эмоционально-доминантные стратегии направлены на снижение стресса и дискомфорта, что способствует улучшению психоэмоционального состояния человека. Спектр избегающего совладания выражается в отказе от целенаправленной деятельности по разрешению затруднений и проявляется в различных формах «замещающей» активности (занятие физкультурой, прослушивание музыки, чтение книг и т. д.).

Для выявления особенностей организации концепта «стресс» применялся направленный эксперимент, в котором респондентам предлагалось в течение 3 мин написать как можно больше прилагательных, соответству-

ющих слову «стресс». Полученные ответы были соотнесены со списками признаков, описывающих сенсорные, эмоционально-оценочные и пространственно-временные характеристики стресса. Например, разнообразие сенсорных признаков проявляется в таких прилагательных, как *легкий, тяжелый, колючий, жесткий, громкий, мокрый, потный, черный, красный, темный* и т. д. Указанные прилагательные фиксируют вес, цвет, громкость, вкус, а также зрительные, обонятельные и тактильные ощущения. Эмоционально-оценочные признаки стресса передаются следующими прилагательными: *грустный, тревожный, напряженный, нервный, злой, плохой, активный, пассивный, отвратительный, некомфортный, усталый* и т. д. Данная категория отражает палитру состояний и переживаний человека, его эмоции и чувства, а также субъективную оценку трудных ситуаций и отношение к стрессу. Спектр пространственных и временных признаков стресса демонстрируется посредством слов: *резкий, стремительный, хронический, быстрый, частый, глубокий, прерывистый* и т. д. Прилагательные, отражающие данную модальность концепта, показывают расстояние, длину, объем, форму, размер и длительность. Мера соответствия признаков концепта сенсорной, эмоционально-оценочной и пространственно-временной модальностям проверялась с помощью экспертной оценки.

Процедура обработки результатов направленного ассоциативного эксперимента состояла в подсчете количества прилагательных, соответствующих модальностям. Суммарные показатели по каждой модальности на стимульное слово «стресс» и показатели методики «Юношеская копинг-шкала» были переведены в стены (процентильная стандартизация). Статистическая обработка данных проводилась с применением программного пакета IBM SPSS 24.0 и включала дескриптивный анализ, анализ связей показателей организации концепта «стресс» и стратегий совладания (однофакторный дисперсионный анализ ANOVA). Для выявления кросс-культурных особенностей организации концепта «стресс» и стратегий совладания у молодых представителей разных культур применялась процедура апостериорных множественных сравнений (ANOVA, критерий Шеффе).

Результаты

1. Соотношение организации концепта «стресс» и стратегий совладающего поведения

Результаты дисперсионного анализа данных (ANOVA) выявили наличие значимых связей между модальностями концепта «стресс» и стратегиями совладающего поведения (табл. 2), что подтверждает гипотезу вербально-смыслового регулирования поведения и деятельности человека: то, какую совокупность признаков и смыслов мы вкладываем в слово «стресс», определяет наши стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями. Однако типы этих взаимосвязей различны: перевернутые U-образные, линейные (возрастающие, убывающие) и скачкообразные (возрастающие, убывающие), что может свидетельствовать о разных механизмах вербально-смыслового управления.

Таблица 2

Соотношение между модальностями концепта и копинг-стратегиями

Концепт	Типы зависимостей		
	линейная	**скачкообразная**	**перевернутая U-образная**
СМ	Общественные действия (F = 3.24*)	Друзья (F = 2.61*) Чудо (F = 3.39*)	Решение проблемы (F = 3.34*) Самообвинение (F = 3.62*) Уход в себя (F = 6.18***)
ЭОМ	Общественные действия (F = 3.67***)	Работа и достижения (F = 2.77*) Беспокойство (F = 2.86**) Самообвинение (F = 3.54**) Религиозная поддержка (F = 2.48*)	Не выявлено
ПВМ	Несовладание (F = 4.08**) Разрядка (F = 4.77**)	Беспокойство (F = 5.10**) Активный отдых (F = 6.31***)	Самообвинение (F = 3.36***)

Примечания: СМ — сенсорная модальность, *ЭОМ* — эмоционально-оценочная модальность, *ПВМ* — пространственно-временная модальность; ***$p = 0.000$; **$p \leqslant 0.01$; *$p \leqslant 0.05$.

Согласно полученным данным табл. 2 *убывающая линейная* зависимость обнаружена между стратегией «общественные действия» и такими модальностями концепта, как сенсорная и эмоционально-оценочная: чем больше представленность сенсорных и эмоционально-оценочных признаков концепта «стресс», тем реже молодые люди обращаются к организации совместных действий для разрешения трудных ситуаций. *Возрастающая линейная* зависимость установлена между пространственно-временной модальностью и эмоциональными стратегиями: чем больше в представлениях о стрессе пространственно-временных признаков, тем чаще проявляются отказ от решения проблемы и эмоциональное отреагирование. Наиболее часто встречаются *скачкообразно-возрастающие* зависимости между модальностями концепта «стресс» и стратегиями совладания: чем выше представленность эмоционально-оценочных и пространственно-временных признаков концепта «стресс», тем больше молодые люди беспокоятся; чем выше представленность эмоционально-оценочных признаков концепта «стресс», тем больше молодые люди нацелены на упорный труд и чаще себя обвиняют. Чем больше выраженность сенсорных признаков концепта «стресс», тем реже молодые люди обращаются к друзьям и больше надеются на чудо. *Перевернутая U-образная* зависимость свидетельствует о наличии определенного оптимального соотношения между переменными: сильная выраженность стратегий «решение проблемы», «самообвинение» и «уход в себя» характерна для респондентов, у которых зафиксировано среднее по выборке количество сенсорных и пространственно-временных признаков концепта «стресс». Следует отметить, что эмоционально-ориентированные стратегии совладания и избегающие в большей мере соотносятся с пространственно-временными признаками концепта «стресс», в то время как проблемно-ориентированные стратегии совладания — с сенсорными и эмоционально-оценочными модальностями концепта.

2. Особенности организации концепта «стресс» у молодежи разных культурных групп

Концепт «стресс» — психическая модель отображения разнокачественных признаков феномена, зафиксированных в сенсорной, эмоционально-оценочной и пространственно-временной модальностях. Согласно данным

дисперсионного анализа представления молодых людей разных языковых культур о стрессе значимо различаются (ANOVA, $p = 0.000$ для трех модальностей). На рисунках 1, 2 и 3 наглядно представлены соотношения средних показателей (в стенах) каждой модальности у представителей разных культурных групп. Русские студенты, по сравнению со студентами других культурных групп, отличаются более богатым описанием стресса во всех трех модальностях, студенты из Китая и Турции — более бедным. Данный факт, по-видимому, обусловлен особенностью языка (Китай — иероглифы, Турция — малая представленность прилагательных в языке). Студенты из Армении в большей мере акцентируют внимание на пространственно-временных и сенсорных параметрах стресса по сравнению с эмоционально-оценочными. Студенты из Татарстана, так же как и русские респонденты, в большей степени отражали эмоционально-оценочные характеристики стресса, в меньшей мере — сенсорные ощущения. У студентов из Турции доминирует сенсорная модальность и менее представлены эмоционально-оценочные признаки. У студентов из Китая, так же как и у студентов из Армении, преобладают характеристики стресса в терминах пространства и времени, но их выраженность значительно ниже.

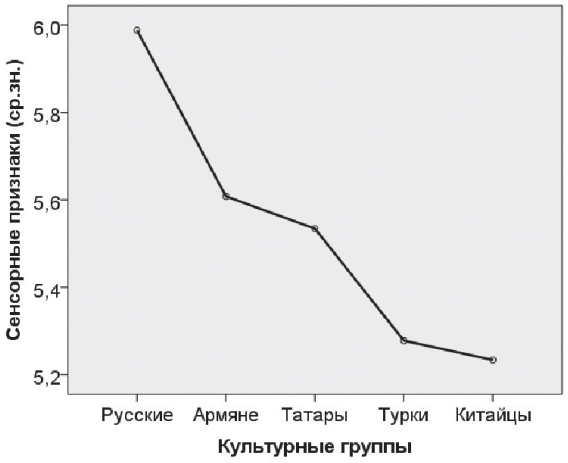

Рис. 1. Выраженность сенсорной модальности у представителей разных культурных групп

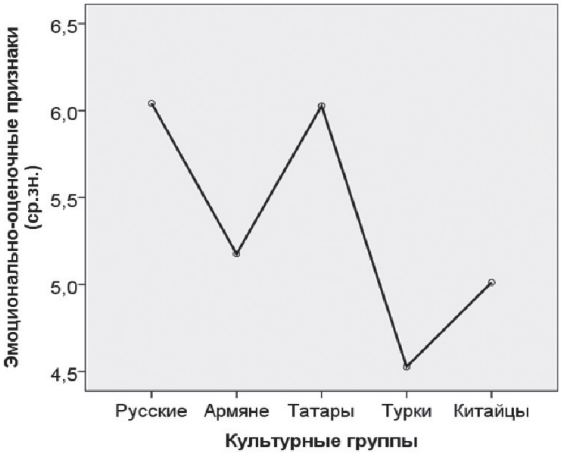

Рис. 2. Выраженность эмоционально-оценочной модальности у представителей разных культурных групп

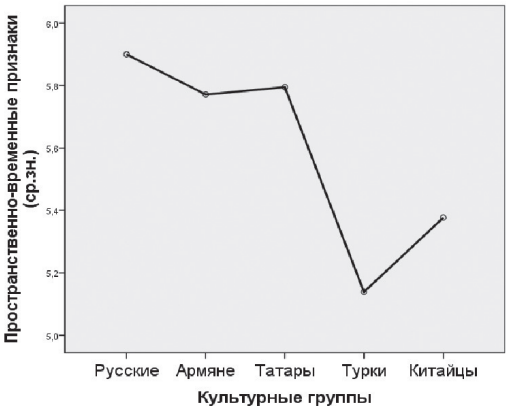

Рис. 3. Выраженность пространственно-временной модальности у представителей разных культурных групп

Применение строгого критерия Шеффе, позволяющего выявить наиболее существенные различия между группами, показало большую представленность сенсорной и пространственно-временной модальностей у русских студентов по сравнению со студентами из Турции ($p = 0.003$; $p \leqslant 0.001$), Китая ($p = 0.001$; $p = 0.027$) и эмоционально-оценочной модальности по сравнению со студентами из Армении ($p \leqslant 0.001$), Турции ($p \leqslant 0.001$), Китая ($p \leqslant 0.001$). Студенты из Армении достоверно ($p = 0.014$) отличаются от студентов из Турции выраженностью пространственно-временной модальности слова «стресс» *(резкий, стремительный, хронический, быстрый, частый, глубокий, прерывистый)*. Полученные данные свидетельствуют, что особенности организации концепта «стресс» в терминах выраженности разных модальностей зависят от принадлежности молодежи к определенной культурной группе. Кроме выявленных особенностей в признаковом и смысловом составе термина «стресс» у молодых людей разных культурных групп, следует обратить внимание на сходство восприятия стресса между студентами из России и Татарстана, а также между студентами из Турции и Китая, между студентами Армении и Китая (попарное сравнение не выявило достоверные различия между респондентами данных групп).

Согласно данным, представленным в табл. 3, в каждой языковой культуре имеются молодые люди с выраженностью сенсорной, эмоционально-оценочной или пространственно-временной характеристик феномена «стресс», но доля таких людей в каждой культуре различна. Среди студентов из Китая, Турции и Армении чаще встречаются молодые люди с выраженностью пространственно-временных характеристик стресса; среди студентов из Татарстана — как пространственно-временных, так и эмоционально-оценочных; среди студентов из России — пространственно-временных, сенсорных и эмоционально-оценочных признаков.

Таблица 3

Доля молодых людей с выраженностью сенсорной, эмоционально-оценочной и пространственно-временной модальностей в разных культурных группах (% от группы)

Культурные группы	Модальности концепта		
	сенсорная	эмоционально-оценочная	пространственно-временная
Русские	22.2	38.6	39.2
Армяне	16.3	27.5	56.2
Татары	13.7	43.8	41.1
Турки	6.9	16.7	76.4
Китайцы	7.8	31.2	61.0

Другой подход, позволяющий доказать зависимость организации понятийных репрезентаций от культурного контекста, заключается в выявлении респондентов по доминирующей модальности и определении типов людей в каждой культурной группе. Детальный анализ данных, представленных в табл. 3, демонстрирует, что среди респондентов из Татарстана отмечается почти равное количество молодых людей, репрезентирующих в большей мере эмоционально-оценочные или пространственно-временные признаки стресса. Субъективные оценки и эмоциональные состояния они передавали через слова «нервный», «злой», «грустный», «напряженный», «плохой»; пространственно-временные характеристики стресса фиксировались в прилагательных «долгий», «молниеносный», «глубокий», «изменяющийся». В то время как у представителей других культур больше выражена пространственно-временная модальность концепта. В выборке русской молодежи примерно в равной степени представлено количество респондентов с выраженными сенсорной, эмоционально-оценочной и пространственно-временной модальностями. Сенсорные признаки передавались русскими преимущество через прилагательное «тяжелый», а также посредством различных цветовых оттенков («серый», «красный», «черный») и тактильных ощущений («колкий», «острый», «жесткий», «шершавый»). Пространственно-временная модальность у студентов из России сформирована признаками «длительный», «хронический», «постоянный», «частый». Эмоционально-оценочные описания стресса у русских респондентов совпадают с признаками, которые отмечали студенты из Татарстана. Среди студентов из Армении, Турции и Китая больше всего респондентов с пространственно-временным «пониманием» стресса и незначительное количество «сенсориков». Студенты из Армении подчеркивали глубину стресса («глубокий»), а также разную его продолжительность («вечный», «постоянный», «бесконечный», «хронический», «мгновенный», «частый», «короткий»). Студенты из Турции вербализовали временно́й параметр в слове «будущее» как фактор напряженности, связанный с трудоустройством после окончания университета. Студенты из Китая указывали на такую временную характеристику стресса, как высокая скорость его протекания («стремительный», «молниеносный», «кратковременный», «быстрый», «немедленный»). Детальный анализ показывает, что конкретные признаки стресса, выделяемые из контекста жизнедеятельности представителями разных культурных групп, являются специфичными и обусловливают особенности совладания с трудными жизненными ситуациями (табл. 4).

3. Особенности стратегий совладающего поведения у молодежи разных культурных групп

Согласно данным дисперсионного анализа показатели 16 стратегий совладающего поведения значимо изменяются в зависимости от культурной принадлежности студента. *Сильные взаимосвязи* обнаружены между независимой переменной «культурная группа» и таким совладанием, как *коллективные проблемно-ориентированные стратегии* («профессиональная помощь», «общественные действия»), *эмоциональные копинги* («беспокойство», «разрядка», «самообвинение», «позитивный фокус»), *избегающее поведение* («несовладание», «игнорирование», «уход в себя», «чудо», «религиозная поддержка») и *потребность в принадлежности к группе* ($p = 0.000$). Управление стрессом с помощью активного и пассивного отдыха одинако-

во востребовано молодежью в разных группах, однако могут варьироваться конкретные способы проведения досуга у студентов.

Таблица 4

Зависимость стратегий совладания от культурной принадлежности (ANOVA, критерий Фишера)

Стратегии совладания	Культурные группы (описательная статистика: среднее значение, ст. отклонение; в стенах)					Критерий Фишера	
	Русские (n = 329)	Армяне (n = 153)	Татары (n = 73)	Турки (n = 72)	Китайцы (n = 77)	F	p
Социальная поддержка	5.56 (2.22)	5.08 (1.77)	6.08 (1.59)	5.28 (1.90)	5.39 (2.06)	3.46	0.008
Решение проблемы	5.77 (1.99)	5.61 (1.90)	5.47 (1.85)	5.24 (2.11)	5.03 (1.98)	2.86	0.022
Работа и достижения	5.50 (2.04)	5.72 (1.95)	5.84 (1.50)	5.06 (2.07)	4.94 (1.89)	3.50	0.008
Беспокойство	5.68 (1.95)	6.20 (1.69)	5.92 (1.86)	4.32 (1.64)	3.65 (1.79)	34.02	0.000
Друзья	5.23 (1.96)	5.70 (1.92)	5.85 (1.63)	5.83 (1.92)	6.08 (2.01)	4.70	0.001
Чувство принадлежности	5.29 (1.03)	5.70 (1.83)	6.42 (1.76)	4.82 (1.68)	5.94 (2.06)	8.76	0.000
Чудо	5.76 (2.17)	6.00 (1.72)	5.93 (1.71)	5.28 (1.91)	4.45 (1.83)	9.53	0.000
Несовладание	5.71 (2.01)	5.85 (1.87)	5.07 (1.82)	5.47 (1.72)	4.74 (1.72)	6.22	0.000
Разрядка	5.73 (2.04)	5.56 (1.82)	4.55 (1.54)	4.49 (1.94)	5.09 (1.58)	11.16	0.000
Общественные действия	4.60 (1.55)	6.14 (1.78)	5.07 (1.66)	5.97 (1.81)	7.31 (1.77)	54.48	0.000
Игнорирование	5.26 (2.00)	6.05 (1.85)	4.88 (1.83)	5.78 (1.98)	4.95 (1.72)	7.97	0.000
Самообвинение	5.90 (1.87)	5.37 (1.80)	4.96 (2.21)	4.33 (1.50)	4.38 (1.57)	19.09	0.000
Уход в себя	5.60 (2.05)	5.77 (1.89)	4.93 (1.88)	4.99 (1.54)	4.91 (1.92)	5.39	0.000
Религиозная поддержка	4.56 (1.78)	6.84 (1.40)	6.68 (1.50)	6.51 (1.40)	4.06 (1.71)	83.59	0.000
Позитивный фокус	5.24 (1.93)	5.77 (1.94)	6.07 (1.60)	5.69 (2.08)	4.70 (1.78)	7.23	0.000
Профессиональная помощь	5.02 (2.11)	5.41 (1.48)	7.73 (1.03)	5.26 (1.83)	5.68 (1.65)	33.35	0.000
Отвлечение	5.38 (1.93)	5.33 (1.98)	5.00 (1.65)	5.67 (2.33)	5.71 (1.97)	1.62	0.166
Активный отдых	5.22 (2.14)	5.37 (1.66)	5.82 (1.70)	5.26 (1.68)	5.47 (1.75)	1.58	0.177

Попарные сравнения показателей (множественные сравнения, критерий Шеффе) позволили не только зафиксировать факт различий, но и выявить базовое сходство между студентами разных культур и ключевое отличие студентов одной культуры по сравнению со студентами других культур. Согласно полученным данным востребованность индивидуальных проблемно-ориентированных стратегий у студентов разных культурных групп статистически не различается. Студенты из Китая чаще активизируют коллективную проблемно-ориентированную стратегию «общественные действия» ($p = 0.000$); студенты из Татарстана в большей степени обращаются за помощью к профессионалам ($p = 0.000$). Для студентов из Армении является более характерным сознательное игнорирование проблемы и непризнание факта ее существования по сравнению со студентами из Китая ($p = 0.002$), России и Татарстана ($p = 0.001$). Студенты из Китая реже замыкаются в себе и чаще делятся своими затруднениями ($p = 0.039$) по сравнению со студентами из Армении. Студенты из России и Армении в трудных ситуациях значительно чаще отказываются от каких-либо действий, направленных на разрешение проблемы, по сравнению со студентами из Китая ($p < 0.005$).

Во время стресса студенты из России, Армении и Татарстана значительно чаще испытывают тревогу по сравнению со студентами из Китая и Турции ($p = 0.000$). При этом студенты из России и Армении в большей мере обращаются к разным способам улучшения своего психоэмоционального состояния.

Социальные стратегии «социальная поддержка», «друзья» и «чувство принадлежности» по-разному востребованы у молодежи различных культур. Студенты из Татарстана характеризуются большей потребностью в социальной поддержке по сравнению со студентами из Армении ($p = 0.017$). Китайцы, в отличие от русской молодежи, ориентированы на общение с друзьями и расширение социальных контактов ($p = 0.018$). Студенты из Турции в меньшей степени нацелены на получение одобрения группы, чем студенты из Татарстана ($p = 0.000$), Армении и Китая ($p < 0.05$). Напротив, для них является важным сохранение положительного имиджа и следование советам референтной группы.

Востребованность копинг-стратегий, связанных с имплицитными установками на трудную ситуацию, различается у представителей сравниваемых групп. Русские студенты характеризуются повышенным самообвинением и ощущают собственную ответственность за проблему по сравнению со студентами из Татарстана ($p = 0.004$), Турции и Китая ($p = 0.000$). Студенты из Китая отличаются более пессимистичным взглядом на затруднения по сравнению со студентами из Турции ($p = 0.040$), Татарстана и Армении ($p < 0.005$). Русские, армяне и татары в большей степени «верят в чудеса»: считают, что проблема разрешится сама собой ($p = 0.000$). Для студентов из Армении, Турции и Татарстана важным ресурсом в преодолении стресса является религиозная поддержка ($p = 0.000$).

Ключевой особенностью молодых людей из России является осознание своей роли в возникновении проблемы («самообвинение») и надежда на удачное стечение обстоятельств. Студенты из Китая отличаются ярко выраженным коллективизмом, направленным на решение трудных жизненных проблем («общественные действия»). В ситуациях повышенной напряженности студенты из Армении, Турции и Татарстана нуждаются в духовной (религиозной) опоре. Полученные данные в определенной мере согласуются с результатами исследований, согласно которым пассивный отдых в виде физической релаксации является популярным методом совладания со стрессом в турецком обществе [29]; китайские респонденты ориентированы на активные проблемно-ориентированные стратегии совладающего поведения [32; 34]; стратегия «самообвинение» выражена у студентов из России, более широкий репертуар совладающего поведения представлен у студентов из Армении [15].

Обсуждение результатов

Принципиальное своеобразие психических процессов человека состоит в вербально-смысловом управлении поведением и деятельностью. Благодаря слову (концепту) внешний мир с определенной мерой приближения встраивается во внутренний мир человека, соединяя прошлое, настоящее и будущее [5], проявляя триединую природу способностей человека — биологическую, психологическую и социальную (triple aspect monism). На основе непрерывного обмена с другими людьми результатами своей психической деятельности

у человека происходит аккумуляция результатов отражательной деятельности мозга других индивидов. Сознание человека, не теряя своей индивидуальной формы, становится также культурно-групповым и общечеловеческим явлением, объективируясь в языке и объектах материальной и духовной культуры [26]. Поэтому восприятие, оценивание, осмысление напряженных условий жизнедеятельности и релевантных способов реагирования на проблему обусловлены триединой природой человека — особенностью его деятельности мозга, его индивидуального опыта и опыта той культурной группы, в которой он живет.

Результаты нашего исследования, полученные на представительной выборке студенческой молодежи, позволили обнаружить разнотипные и разнокачественные зависимости между концептом «стресс» и способами совладания с трудными жизненными ситуациями. Выявленные линейные зависимости наталкивают на идею о том, что процесс извлечения и осмысления «персональной» информации (сенсорные ощущения, субъективные оценки и эмоциональные переживания) становится важным механизмом для самостоятельной переработки трудных ситуаций и уменьшения роли других людей в разрешении проблемы. Восприятие стресса сквозь призму «неперсональных» признаков — внешних по отношению к человеку пространственных и временных характеристик — смещает фокус совладания на избегающее поведение. Ощущение себя творцом своей жизни, активная переработка субъективного опыта и наличие возможности контролировать трудную ситуацию обусловливают особенности концептуализации трудной жизненной ситуации, формирование представлений о стрессе.

Содержание и организация концепта у молодежи разных культурных групп наглядно иллюстрируют, что особенности представлений о стрессе обусловлены не только индивидным, индивидуальным, но и социокультурным контекстом. Русские студенты воспринимают стресс более разнообразно, извлекая из мира сенсорные, эмоционально-оценочные и пространственно-временные признаки. Они понимают под стрессом состояние нервного напряжения, возникающего под совокупностью трудных жизненных ситуаций и характеризующегося длительным протеканием. Студенты из Татарстана, так же как и студенты из России, оказались «чувствительными» к восприятию эмоционально-оценочных и пространственно-временных аспектов стресса: они похожим образом «видят» и понимают данное явление. Студенты из Турции под стрессом фиксируют эмоциональное тревожное состояние, развивающееся в процессе текущей учебной деятельности и неопределенности будущего. Студенты из Китая воспринимают стресс как быстрый процесс. Студенты из Армении подчеркивают глубину стресса и временной параметр, который варьируется от «мгновенности» до «нескончаемой вечности».

Выявленные особенности совладающего поведения у молодежи пяти культурных групп, традиционно относящихся к восточному миру, характеризуются общими и отличительными чертами. Студенты, вне зависимости от культурной принадлежности, ориентированы на самостоятельное разрешение трудностей, а также активно используют разные возможности для отдыха. Прослушивание музыки, «живое» общение и коммуникации в социальных сетях, просмотр телевизора и занятия спортом отражают стремление молодежи отвлечься и отдохнуть от напряженной учебной жизни.

Студенты из Татарстана и Китая, культуры которых традиционно относят к коллективистическому типу, ярко продемонстрировали свою социальную ориентированность в разрешении трудностей и психоэмоциональной регуляции состояния.

Студенты из Армении характеризуются «своеобразным» совладанием, в котором проявляются признаки индивидуального стиля разрешения трудностей в сочетании с выраженной тревогой, избеганием и высокой потребностью в религиозной поддержке. Вероятно, настолько сложная модель совладающего поведения свидетельствует о многообразии затруднений, как исторически сложившихся в армянском государстве (война, геноцид), так и характеризующихся социально-экономико-политическим состоянием страны в настоящем и ожидаемыми потенциальными изменениями в будущей жизни. Принадлежность к церкви и следование религии является ценностью для армянского общества [17; 18]. Современная молодежь уважает церковь: такое отношение формируется старшим поколением, понимающим суть геноцида армян турками и считающим веру в Бога источником силы и гордости армянского народа [28; 29]. Анализ совладающего поведения у турецких студентов выявил широкий репертуар используемых стратегий, однако их выраженность не настолько ярко представлена, как у респондентов других культурных групп.

Интересным оказался факт, что ключевой стратегией совладания у студентов из России является «самообвинение», которую Э. Фрайденберг и Р. Льиюс относят к непродуктивному совладанию. Однако, вслед за Ф. М. Достоевским, мы полагаем, что ощущение персональной ответственности за проблему является исключительно продуктивной стратегией и выступает источником духовного обновления человека, творчества новой жизни. Достоевский в романе «Братья Карамазовы» [9] утверждал, чтобы переделать мир по-новому, надо, чтобы люди сами психически повернулись на другую дорогу, обвинению мира и его перестройке противопоставили самообвинение и воспитание души. Возможно, это «чисто» русский путь, сохранившийся со времен Достоевского вплоть до наших дней.

The results of the study revealed significant relationships between the modalities of the concept "stress" and coping behavior, which confirms the hypothesis of verbal-semantic regulation of human behavior and activity: what kind of a set of signs and meanings we put into the word "stress", defines our coping strategies with difficult life. However, these relationships are different types: inverted U-shaped, linear and discontinuous, which may indicate different mechanisms for verbal-semantic control. The similarity of stress perception was revealed between students from Russia and Tatarstan, as well as between students from Turkey and China, between students from Armenia and China. It is shown that stress management with the help of active and passive recreation is the same for students of different cultures, however, specific methods of leisure activities for students may vary. A key feature of young people from Russia is the awareness of their role in causing a problem (self-accusation) and the hope of a successful concurrence of circumstances. Students from China are distinguished by a pronounced collectivism aimed at solving difficult life problems (social activities). In situations of heightened tension, students from Armenia, Turkey and Tatarstan need spiritual (religious) support.

Keywords: concept «stress», coping, students, cross-cultural differences.

Литература

1. *Алексапольский, А. А.* Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. А. Алексапольский. — М., 2008.

*Aleksapol`skij, A. A.* Stilevy`e i urovnevy`e svojstva intellekta kak faktory` sovladayushhego povedeniya : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / A. A. Aleksapol`skij. — M., 2008.

2. *Битюцкая, Е. В.* Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Битюцкая. — М., 2007.

Bityuczkaya, E. V. Kognitivnoe ocenivanie i strategii sovladaniya v trudny`x zhiznenny`x situaciyax : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / E. V. Bityuczkaya. — M., 2007.

3. *Бодров, В. А.* Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. — М. : ПЕР СЭ, 2006.

Bodrov, V. A. Psixologicheskij stress: razvitie i preodolenie / V. A. Bodrov. — M. : PER SE`, 2006.

4. *Веккер, Л. М.* Психика и реальность : Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М. : Смысл : Per Se, 2000.

Vekker, L. M. Psixika i real`nost` : Edinaya teoriya psixicheskix processov / L. M. Vekker. — M. : Smy`sl : Per Se, 2000.

5. *Волкова, Е. В.* Триединый аспект функционирования организации концепта: прошлое, настоящее и будущее / Е. В. Волкова // Мир психологии. — 2013. — № 2. — С. 29—41.

Volkova, E. V. Trieding`j aspekt funkcionirovaniya organizacii koncepta: proshloe, nastoyashhee i budushhee / E. V. Volkova // Mir psixologii. — 2013. — № 2. — S. 29—41.

6. *Волкова, Е. В.* Единство дифференциально-интеграционных механизмов развития специальных способностей и креативности в контексте роста научных знаний / Е. В. Волкова // Психол. журн. — 2014. — Т. 35, № 1. — С. 54—70.

Volkova, E. V. Edinstvo differencial`no-integracionny`x mexanizmov razvitiya special`ny`x sposobnostej i kreativnosti v kontekste rosta nauchny`x znanij / E. V. Volkova // Psixol. zhurn. — 2014. — T. 35, № 1. — S. 54—70.

7. *Волкова, Е. В.* Технологии развития ментальных ресурсов / Е. В. Волкова. — М. : Изд-во Инта психологии РАН, 2015.

Volkova, E. V. Texnologii razvitiya mental`ny`x resursov / E. V. Volkova. — M. : Izd-vo Inta psixologii RAN, 2015.

8. *Волкова, Е. В.* Представления о работе как фрагмент индивидуальной картины мира в период ранней взрослости / Е. В. Волкова, Е. А. Тен // Мир психологии. — 2017. — № 2. — С. 92—100.

Volkova, E. V. Predstavleniya o rabote kak fragment individual`noj kartiny` mira v period rannej vzroslosti / E. V. Volkova, E. A. Ten // Mir psixologii. — 2017. — № 2. — S. 92—100.

9. *Достоевский, Ф. М.* Братья Карамазовы : роман в четырех частях с эпилогом / Ф. М. Достоевский. — СПб. : Тип. бр. Пантелеевых, 1881.

Dostoevskij, F. M. Brat`ya Karamazovy` : roman v chety`rex chastyax s e`pilogom / F. M. Dostoevskij. — SPb. : Tip. br. Panteleevy`x, 1881.

10. *Иванова, Т. Ю.* Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса / Т. Ю. Иванова // Психология : журн. Высш. шк. экономики. — 2013. — Т. 10, № 3. — С. 119—135.

Ivanova, T. Yu. Teoriya soxraneniya resursov kak ob``yasnitel`naya model` vozniknoveniya stressa / T. Yu. Ivanova // Psixologiya : zhurn. Vy`ssh. shk. e`konomiki. — 2013. — T. 10, № 3. — S. 119—135.

11. *Кленова, М. А.* Социальные представления о стрессе у разных возрастных групп / М. А. Кленова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. — 2015. — Т. 4, вып. 3. — С. 234—237.

Klenova, M. A. Social`ny`e predstavleniya o stresse u razny`x vozrastny`x grupp / M. A. Klenova // Izv. Saratov. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. — 2015. — T. 4, vy`p. 3. — S. 234—237.

12. *Крюкова, Т. Л.* Возрастные и культурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психол. журн. — 2005. — № 2. — С. 5—15.

Kryukova, T. L. Vozrastny`e i kul`turny`e razlichiya v strategiyax sovladayushhego povedeniya / T. L. Kryukova // Psixol. zhurn. — 2005. — № 2. — S. 5—15.

13. *Крюкова, Т. Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. — Кострома : Авантитул, 2007.

Kryukova, T. L. Metody` izucheniya sovladayushhego povedeniya: tri koping-shkaly` / T. L. Kryukova. — Kostroma : Avantitul, 2007.

14. *Крюкова, Т. Л.* Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения / Т. Л. Крюкова, Т. В. Гущина. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова : КГТУ, 2015.

Kryukova, T. L. Kul`tura, stress i koping: sociokul`turnaya kontekstualizaciya sovladayushhego povedeniya / T. L. Kryukova, T. V. Gushhina. — Kostroma : KGU im. N. A. Nekrasova : KGTU, 2015.

15. *Куваева, И. О.* Преодоление стресса молодежью: кросс-культурные особенности / И. О. Куваева, А. Р. Саакян, А. В. Лямзин // Изв. УРФУ. Сер. 1. Проблемы науки, образования и культуры. — 2018. — № 2. — С. 82—89.

Kuvaeva, I. O. Preodolenie stressa molodezh`yu: kross-kul`turny`e osobennosti / I. O. Kuvaeva, A. R. Saakyan, A. V. Lyamzin // Izv. URFU. Ser. 1. Problemy` nauki, obrazovaniya i kul`tury`. — 2018. — № 2. — S. 82—89.

16. *Лазарус, Р.* Теория стресса и психологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. — Л., 1970. — С. 178—206.

Lazarus, R. Teoriya stressa i psixologicheskie issledovaniya / R. Lazarus // E`mocional`ny`j stress / pod red. L. Levi. — L., 1970. — S. 178—206.

17. *Мкоян, Г. С.* Воздействие Армянской Апостольской церкви на формирование духовных ценностей среди двух поколений в современном армянском обществе / Г. С. Мкоян // 20-я междунар. конф. памяти проф. Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире : Методология, опыт эмпирического исследования», 16—18 марта 2017 г., Екатеринбург. — Екатеринбург, 2017. — С. 474—485.

Mkoyan, G. S. Vozdejstvie Armyanskoj Apostol`skoj cerkvi na formirovanie duxovny`x cennostej sredi dvux pokolenij v sovremennom armyanskom obshhestve / G. S. Mkoyan // 20-ya mezhdunar. konf. pamyati prof. L. N. Kogana «Kul`tura, lichnost`, obshhestvo v sovremennom mire : Metodologiya, opy`t e`mpiricheskogo issledovaniya», 16—18 marta 2017 g., Ekaterinburg. — Ekaterinburg, 2017. — S. 474—485.

18. *Мкоян, Г. С.* Сравнительный анализ трансформации социокультурных ценностей двух возрастных групп (молодежи и старшего поколения) в армянском обществе по методике Р. Инглхарта / Г. С. Мкоян // Научные исследования: теория, методика и практика : матер. 2-й междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 авг. 2017 г.). — Чебоксары, 2017. — С. 173—181.

Mkoyan, G. S. Sravnitel`ny`j analiz transformacii sociokul`turny`x cennostej dvux vozrastny`x grupp (molodezhi i starshego pokoleniya) v armyanskom obshhestve po metodike R. Inglxarta / G. S. Mkoyan // Nauchny`e issledovaniya: teoriya, metodika i praktika : mater. 2-j mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary`, 27 avg. 2017 g.). — Cheboksary`, 2017. — S. 173—181.

19. *Нартова-Бочавер, С. К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. — 1997. — Т. 18, № 5. — С. 20—29.

Nartova-Bochaver, S. K. «Coping behavior» v sisteme ponyatij psixologii lichnosti / S. K. Nartova-Bochaver // Psixol. zhurn. — 1997. — T. 18, № 5. — S. 20—29.

20. Совладающее поведение : Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева [и др.]. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2008.

Sovladayushhee povedenie : Sovremennoe sostoyanie i perspektivy` / pod red. A. L. Zhuravleva [i dr.]. — M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 2008.

21. *Степанов, Ю. С.* Константы : словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — М. : Акад. проект, 2001.

Stepanov, Yu. S. Konstanty` : slovar` russkoj kul`tury` / Yu. S. Stepanov. — M. : Akad. proekt, 2001.

22. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2011.

Stress, vy`goranie, sovladanie v sovremennom kontekste / pod red. A. L. Zhuravleva, E. A. Sergienko. — M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 2011.

23. *Хазова, С. А.* Ресурсы личности в период взрослости / С. А. Хазова // Вопр. психологии. — 2015. — № 6. — С. 1—10.

Xazova, S. A. Resursy` lichnosti v period vzroslosti / S. A. Xazova // Vopr. psixologii. — 2015. — № 6. — S. 1—10.

24. *Холодная, М. А.* Структура стратегий совладания в юношеском возрасте (к проблеме валидности опросника «Юношеская копинг-шкала») / М. А. Холодная, О. Г. Берестнева, Е. А. Муратова // Вопр. психологии. — 2007. — № 4. — С. 143—156.

Xolodnaya, M. A. Struktura strategij sovladaniya v yunosheskom vozraste (k probleme validnosti oprosnika «Yunosheskaya koping-shkala») / M. A. Xolodnaya, O. G. Berestneva, E. A. Muratova // Vopr. psixologii. — 2007. — № 4. — S. 143—156.

25. *Холодная, М. А.* Психология понятийного мышления : От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2012.

Xolodnaya, M. A. Psixologiya ponyatijnogo my`shleniya : Ot konceptual`ny`x struktur k ponyatijny`m sposobnostyam / M. A. Xolodnaya. — M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 2012.

26. *Чуприкова, Н. И.* Психика и сознание как функция мозга / Н. И. Чуприкова. — М. : Наука, 1985.

Chuprikova, N. I. Psixika i soznanie kak funkciya mozga / N. I. Chuprikova. — M. : Nauka, 1985.

27. Coping With Concerns : An Exploratory Comparison of Australian, Colombian, German, and Palestinian Adolescents / E. Frydenberg [et al.] // J. of Youth and Adolescents. — 2003. — Vol. 32, № 1. — P. 59—66.

28. Coping With Ottoman Turkish Genocide : An exploration of the experience of Armenian Survivors / A. S. Kalayjian [et al.] // J. of Traumatic Stress. — 1996. —Vol. 9, № 1. — P. 87—97.

29. *Kaynak Key, F. N.* Epidemiological and clinical characteristics with psychosocial aspects of tension-type headache in Turkish college students / F. N. Kaynak Key, S. Donmez, U. Tuzun // Cephalalgia. — 2004. — Vol. 24. — P. 669—674.

30. *Khawaja, N. G.* A comparison of International and Domestic Tertiary Students in Australia / N. G. Khawaja, J. Dempsey // Australian Journal of Guidance and Counselling. — 2008. — Vol. 18, № 1. — P. 30—46.

31. *Lazarus, R. S.* Cognitive theories of stress and the issue the circularity / R. S. Lazarus, S. Folkman // Dynamics of stress : Physiological, psychological and social perspectives / ed. by V. N. Appley, R. Trumbull. — N. Y., 1984. — P. 63—79.

32. *Liu, X.* Coping strategies and behavioral/emotional problems among Chinese adolescents / X. Liu, J.-Y. Tein, Z. Zhao // Psychiatry Research. — 2004. — Vol. 126. — P. 275—285.

33. *Poltavski, D.* Stress and illness in American and Russian college students / D. Poltavski, F. R. Ferraro // Personality and Individual Differences. — 2003. — Vol. 34. — P. 971—982.

34. *Wang, Z.* Coping style and mental health on high school students / Z. Wang // Health. — 2013. — Vol. 5, № 2. — P. 170—174.

35. *Yeresyan, I.* Stress and wellbeing among Turkish and German adolescents living in rural and urban areas / I. Yeresyan, A. Lohaus // Rural and Remote Health. — 2014. — Vol. 14. — P. 26—95.

Структурно-содержательные конструкты развития в онтогенезе

Д. А. Леонтьев

Развитие мотивации в онтогенезе: векторная модель[1]

В статье дается теоретический анализ аспектов и направления развития человеческой мотивации в онтогенезе. Охарактеризованы общие принципы подхода к пониманию механизмов развития человеческой мотивации (Л. И Божович, Г. Олпорт), предложена векторная модель, описывающая в первом приближении общую логику развития мотивации, распадающуюся на 5 общих векторов: А. От ограниченного набора к широкому спектру побуждений. Б. От фрагментарной мотивации к связной и иерархизированной. В. От неосознаваемой мотивации к осознаваемой, принимаемой и рефлексируемой. Г. От импульсивной мотивации к опосредованной (контролируемой, регулируемой). Д. От мотивации физического существования к мотивации социального существования и автономного личностного бытия.

Ключевые слова: мотивация, развитие, функциональная автономия, потребности, иерархия, осознанность, опосредование.

Проблема развития мотивации является, пожалуй, наиболее сложной как в области мотивации, так и в психологии развития. Область психологии мотивации включает в себя всю систему механизмов, отвечающих: 1) за инициацию (побуждение) любой деятельности, 2) определение ее направленности в конкретной ситуации и 3) доведение ее выполнения до конца [8; 13]. Очевидно, что второй и третий из названных функционалов носят конкретно-ситуационный характер и их можно рассматривать только в аспекте функционального генеза, но не в аспекте прижизненного развития.

С первым из них ситуация неоднозначная. На ранних этапах развития психологии мотивации в качестве основных причин поведения и механизмов побуждения рассматривали обобщенные, универсальные и укорененные в структуре личности или даже организма инстинкты (У. Мак-Дауголл), влечения (З. Фрейд, К. Халл) или потребности (А. Маслоу, Г. Мюррей, Э. Фромм, Д. Н. Узнадзе и др.). Трудно всерьез говорить об их развитии в онтогенезе. Даже в наиболее акцентирующей развитие теории иерархии базовых потребностей А. Маслоу речь идет не о развитии самих побуждений, а о развитии личности в устойчивом пространстве неизменных видов

[1] Статья подготовлена в ходе/в результате проведения исследования/работы в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

побуждений, в результате чего изменяются их сравнительная значимость и побудительная сила для личности.

После того как в развернувшихся в 1950—1960-е гг. многочисленных экспериментальных исследованиях было показано, что устойчивые внеситуативные мотивационные образования, такие как потребности, не предсказывают поведение, а предсказывают только его ситуационные мотивы, управляющие текущей деятельностью, и когнитивные репрезентации связей между различными ее элементами (атрибутивные схемы и конструкты контроля) (см.: [23. Гл. 4]), интерес к потребностям и другим внеситуационным побуждениям резко упал, и современная психология мотивации фиксируется исключительно на изучении формирующихся ad hoc механизмов и функциональных мотивационных систем [7]. Здесь также постановка вопроса об онтогенезе подобных систем затруднительна, поскольку их развитие разворачивается в режиме реального времени.

Закономерно обращает на себя внимание отсутствие современных обобщающих работ, посвященных развитию мотивации. Лучшие из обзоров такого рода (например, [23. Гл. 13]) посвящены развитию лишь определенных мотивационных механизмов, а лучшие теоретические работы прошлого (например, [1]), сохраняя свою ценность в ряде отношений, не могут быть полностью перенесены в контекст современной психологии мотивации, очень сильно изменившейся с тех пор. Отсюда вытекает задача данной статьи — дать общую характеристику развития мотивации человека в онтогенезе с опорой на современные представления.

Некоторые теоретические подходы к развитию мотивации

Важной вехой в развитии представлений о человеческой мотивации как развивающейся явилась концепция функциональной автономии мотивов Г. Олпорта, представленная уже в его учебнике 1937 г. [26] и в наиболее завершенном виде изложенная в его более поздней версии (см.: [15. С. 302—329]).

Олпорт подчеркивает «огромную трансформацию, претерпеваемую мотивами на пути от младенчества к взрослости» [Там же. С. 302], как и то, что влечения остаются неизменными, поэтому подходы к мотивации, основанные на идее гомеостаза, т. е. стремления к минимизации и устранению напряжения, порождаемого влечениями, не способны объяснить развитие и относятся к идее функциональной автономии критически. Он выделяет ряд критериев, которым должна соответствовать адекватная теория мотивации:

1. Она должна признавать современность мотивов, их укорененность в настоящем.
2. Она должна учитывать разные типы мотивов — от ситуативных и преходящих до глобальных, распространяющихся на всю жизнь.
3. Она должна учитывать роль когнитивных процессов, таких как планирование и намерение.
4. Она должна учитывать конкретную уникальность мотивов.

Исходя из этих критериев он формулирует идею функциональной автономии как общий закон мотивации: «Функциональная автономия рассматривает взрослые мотивы как разнообразные, самоподдерживающиеся актуальные системы, вырастающие из предшествующих систем, но функционально независи-

мые от них» [15. С. 307]. Такая трактовка позволяет совместить, с одной стороны, преемственность мотивационных структур на разных стадиях развития, с другой стороны, новизну мотивов, появляющихся на более продвинутых стадиях. Само понятие функциональной автономии он относит «к любой приобретенной системе мотивации, в которой напряжения носят иной характер, чем предшествовавшие напряжения, из которых выросла эта сформировавшаяся система» [Там же. С. 309], иллюстрируя это понятие многочисленными примерами, а также дифференцируя разные ее механизмы и уровни. Новизна идеи Олпорта заключается не столько в признании того, что более зрелые мотивы возникают на основе предыдущих, через их ветвление и дифференциацию, сколько в том, что после этого они теряют функциональную связь с ними и становятся полностью от них независимыми. В этом случае оказывается неважно, выросла ли взрослая страсть к путешествиям, изобретениям или революционной активности из либидо, потребности в новых впечатлениях или стремления к смыслу.

Наиболее проработанный и развернутый подход к развитию мотивации в отечественной психологии содержится в трудах Л. И. Божович [1; 2], которая рассматривает развитие мотивации в контексте многогранного развития личности, следуя общей логике идей Л. С. Выготского. Она констатирует, что развитие мотивационной сферы человека является центральным звеном в формировании личности. «Потребности требуют своего удовлетворения, а это создает необходимость в возникновении и совершенствовании способов и средств, направленных на поиск и нахождение предметов их удовлетворения. В зависимости от развития мотивационной сферы осуществляется поэтому развитие и познавательных способностей ребенка, его навыков, умений, привычек, его характера» [2. С. 66].

Общая динамика развития структуры мотивационной сферы в онтогенезе характеризуется по Л. И. Божович «сменой доминирующих мотивов по содержанию, возрастанием роли опосредствованных потребностей и все большей их иерархизацией. С возрастом растет также устойчивость возникшей мотивационной структуры, что увеличивает роль доминирующих мотивов в поведении и развитии ребенка» [Там же. С. 51]. Мотивы поведения и деятельности формируются у ребенка прижизненно, в зависимости от биографии и воспитания. «Устойчиво доминирующие мотивы поведения приобретают для человека ведущее значение и тем самым подчиняют себе все другие его мотивы» [Там же]. К таким мотивам, в частности, могут принадлежать усвоенные ребенком моральные ценности и представления. Вместе с тем доминирующие мотивы с возрастом меняются. «Так, например, в дошкольном возрасте доминирующими являются мотивы, связанные с игрой, в школьном возрасте преобладающее значение приобретают учебные мотивы, у взрослого человека — мотивы профессиональной деятельности» [Там же. С. 52]. Постепенно, по мере формирования специфически человеческих побуждений, «человек перестает лишь приспосабливаться к обстоятельствам, а начинает вмешиваться в эти обстоятельства, “творить их”, а также “творить” самого себя» [Там же. С. 54].

Л. И. Божович анализирует специфику мотивационных механизмов на разных стадиях онтогенеза — от дошкольного до ранней юности. Иерархически организованная мотивационная сфера выступает для нее центром структуры личности, развитие которой она рассматривает как путь к достижению такого

уровня зрелости, «который делает его (человека. — *Д. Л.*) способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием» [1. С. 4]. Развитие мотивации также рассматривается как путь «от “реактивного” следования требованиям извне к активному построению своего поведения в соответствии со своим собственным идеалом, образцом» [Там же. С. 410]. В числе важных факторов, переменных и процессов, определяющих динамику мотивационного развития, Л. И. Божович отмечает формирование и особенности идеалов, предъявление нравственных требований к самому себе, формирование мировоззрения, перспективу будущего и жизненные цели, опосредование потребностей целью или сознательно принятым намерением.

Вот резюме выполненного Л. И. Божович анализа развития мотивации: «Стержнем возрастных изменений личности ребенка являются изменения, которые претерпевает его аффективно-потребностная сфера. Здесь происходит переход от элементарных потребностей ребенка, непосредственно побуждающих его поведение и деятельность, к потребностям опосредствованным, действующим через сознательно поставленные цели и принятые намерения. Кроме того, в каждом возрасте возникает своя специфическая для него констелляция мотивационных тенденций и особый характер их иерархической структуры. В раннем детстве, как показывают материалы, поведение ребенка и его внутренняя психическая жизнь определяются временным соподчинением непосредственных аффективных тенденций, которое возникает ситуативно на основе победы одних над другими; причем в борьбе этих тенденций ребенок не принимает сознательного участия. В дальнейшем иерархия мотивов начинает складываться как более устойчивая, основанная на относительном постоянстве доминирующих потребностей и стремлений ребенка, возникших в результате его опыта. На завершающем этапе онтогенетического развития иерархическая структура мотивов приобретает максимальную устойчивость и свободу от внешних влияний, так как начинает опираться на собственные взгляды и убеждения субъекта. Именно взгляды и убеждения, складывающиеся в систему морального мировоззрения, становятся постепенно главной мотивирующей силой, определяющей и все другие побуждения субъекта, и его поведение» [Там же. С. 437].

Основания векторной модели

Теория Л. И. Божович построена в логике возрастного развития, в центре которой находятся изменения мотивационных механизмов, наступающие при переходе от одной стадии развития к другой в контексте характеризующих эти стадии социальных «ситуаций развития». Каждой стадии соответствует свое строение и содержание мотивационных механизмов. Такой подход не является единственно возможным. Так, в основу фундаментальной теоретической модели Е. Ю. Патяевой [16] положена другая логика — логика вариативных механизмов побуждения действия, которые она описывает в виде теоретических «чистых случаев», и «лестница» форм побуждения, которую она строит, представляет собой теоретически обоснованный путь восхождения от более простых к более сложным механизмам, от простых импульсивных к автономным самоопределяемым действиям, без привязки к возрастным этапам. Последнее представляется безусловно адекватным,

поскольку в современном мире велики межкультурный и межиндивидуальный разброс социальных ситуаций развития и неравномерность психологического развития детей одного возраста; вместе с тем целостность описания каждого из уровней развития мотивации осложняет ее практическое применение, ставя читателя перед выбором либо принять ее целиком во всех деталях, либо отвергнуть, опять-таки целиком; промежуточные варианты затруднены.

Мы пошли по иному пути, отказавшись не только от возрастной привязки мотивационных структур и механизмов, но и от попытки сконструировать их целостное описание на тех или иных стадиях развития. Вместо этого мы выделили основные узловые характеристики мотивационных механизмов, претерпевающие качественные изменения в ходе онтогенетического развития, и попытались представить их как линии развития или векторы, обрисовывающие то, чем более развитые формы мотивации отличаются от менее развитых.

Начнем с выделения *наиболее общих характеристик мотивации, совокупность которых необходима и достаточна для комплексной характеристики любой конкретной формы мотивации*. Эти пять характеристик, на наш взгляд, достаточно полно очерчивают предметную область психологии мотивации

1. Предметное содержание мотивации. Это характеристика того, на удовлетворение каких потребностей или реализацию каких ценностей направляется в конечном счете деятельность субъекта. Это может быть воздух, движение, тепло, или благосостояние, слава, познание, творчество, саморазвитие, или любовь, достижение, власть и др. Именно предметное содержание лежит в основе популярных в середине прошлого века, но позднее утративших актуальность разнообразных классификаций человеческих потребностей.
2. Сила (интенсивность) отдельных мотивов — тот энергетический заряд, который они сообщают деятельности и условная величина которого выявляется через устойчивость и приоритетность этой деятельности на фоне других, конкурирующих мотивов. Это величина непостоянная, варьирующая в зависимости от условий ситуации и успешности самой деятельности.
3. Качество мотивации (природа побуждения). Это понятие было введено в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (см.: [10; 11]) для обозначения природы мотивации текущей деятельности — связана ли она с сутью этой деятельности, само выполнение которой дает человеку смысл и положительные эмоции, или вытекает из искусственно привязанных к выполнению действия наград и наказаний или связанных с ним психологических последствий (связь с самооценкой, внешними нормами).
4. Когнитивные и личностные медиаторы (атрибутивные схемы). Эти аспекты мотивации начали интенсивно изучаться после Второй мировой войны, когда была экспериментально выявлена связь силы мотивации с оценкой вероятности успеха и с преимущественной ориентацией на достижение либо избегание неудачи [23]. Особенно их изучение активизировалось с конца 1960-х гг., когда был предложен целый ряд экспериментально обоснованных теорий, раскрывающих роль субъективных представлений о наличии или отсутствии связей между разными элементами деятельности, такими как мотивация, способности, достижение результата, усилия, ценность результата и др. (теории локуса контроля Дж. Роттера, каузальной атрибуции

Б. Вайнера, выученной беспомощности М. Селигмана; позднее — теории самоэффективности А. Бандуры, каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана, конструктов контроля Э. Скиннер, атрибутивного стиля М. Селигмана, имплицитных теорий К. Двек и др. [3]).

5. Структура, иерархия. Речь идет о системных взаимосвязях различных побуждений между собой, которые определяют значимость и побудительную силу каждого из них. Эффект любого побуждения зависит от наличия других побуждений и соотношения между ними, причем связь различных побуждений может иметь как устойчивый, так и ситуационно обусловленный характер.

Теперь мы переходим к характеристике *основных линий (векторов) развития мотивации человека в онтогенезе*. Мы выделяем пять таких векторов, не настаивая, что этот перечень закрыт:

А. От ограниченного набора к широкому спектру побуждений.

Б. От фрагментарной мотивации к связной и иерархизированной.

В. От неосознаваемой мотивации к осознаваемой, принимаемой и рефлексируемой.

Г. От импульсивной мотивации к опосредованной (контролируемой, регулируемой).

Д. От мотивации физического существования к мотивации социального существования и автономного личностного бытия.

Следующий раздел статьи посвящен содержательному раскрытию этих пяти векторов развития.

Векторы развития мотивации человека

А. От ограниченного набора, ограниченного спектра побуждений к расширению и увеличению разнообразия спектра побуждений. Вся мотивация животных однообразна и однотипна. Нельзя повлиять на поведение животного за пределами нескольких базовых мотивов. Мотивация маленького ребенка тоже ограничена по содержательному спектру, хотя начинает довольно быстро развиваться (см. выше про принцип функциональной автономии мотивов Г. Олпорта). Многообразие побуждений взрослого человека не дано изначально, оно формируется по мере роста и развития в онтогенезе под влиянием, прежде всего, социокультурных факторов. От узкого, ограниченного, стереотипного набора к многообразию конкурирующих побуждений — это первый вектор развития мотивации. Он реализуется не во всех случаях, потому что выбор многих взрослых или взрослеющих — «не париться», ограничить собственное развитие, направить жизнь по простым и стереотипным рельсам.

Б. От ситуативной, фрагментарной мотивации к связной, иерархизированной мотивации. Вся жизнедеятельность животного распадается на цепь не связанных между собой ситуаций. То, что животное делает в данной ситуации, никак не связано с тем, что оно делало вчера, что оно делало в другой ситуации. Каждая ситуация характеризуется своим набором давлений, возможностей, актуальных потребностей и т. д. и существует для животного независимо от всех других ситуаций. В каждой ситуации своя мотивация,

единой устойчивой мотивации нет. Одни и те же потребности просто устойчиво воспроизводятся в разных ситуациях.

У человека в раннем онтогенезе тоже изначально каждая ситуация самоценна, однозначна и с другими не связана. Каждый из мотивов самоценен, и маленький ребенок плохо себя чувствует в ситуации конфликта мотивов, когда надо выбрать одно и пожертвовать другим. По мере развития возникает связность разных ситуаций, разных мотивов, и для взрослого человека его жизнь представляет собой не череду разрозненных ситуаций, а единое целое. Существующие в ней конкурирующие, а иногда противоречащие друг другу побуждения каким-то образом упорядочены, их конфликт разрешен, выборы и жертвы носят осознанный характер и воспринимаются как неизбежность. Сегодня я действую с учетом того, что я буду делать завтра, и с учетом того, что я делал вчера, и все это связано в единую структуру. Люди, однако, различаются по степени внутренней психологической организации. Только в последнее время получили развитие подходы к проблеме внутренней сложности и проблеме развития личности как ее структурного усложнения [24]. Структуру связей между стремлениями позволяет выявить, в частности, пакет оценки личностных стремлений Р. Эммонса [25]. Есть и другие методики, которые реконструируют индивидуальные структурные профили — структуру мотивации, структуру смысловых связей, структуру картины жизненного пути и др., которая может быть фрагментарной и раздробленной, а может представлять собой системно организованное целое.

С этим же связано и ключевое для психологии мотивации понятие иерархии. Выражением связности является иерархия мотивов, жизненных отношений, т. е. одни становятся более важны, другие менее важны. Проявлением становления такой иерархии служит известный «феномен горькой конфеты» [6. С. 143]. «Экспериментатор, проводивший опыты, ставил перед ребенком задачу — достать удаленный от него предмет, непременно выполняя правило — не вставать со своего места. Как только ребенок принимался решать задачу, экспериментатор переходил в соседнюю комнату, из которой и продолжал наблюдение, пользуясь обычно применяемым для этого оптическим приспособлением. Однажды после ряда безуспешных попыток малыш встал, подошел к предмету, взял его и спокойно вернулся на место. Экспериментатор тотчас вошел к ребенку, похвалил его за успех и в виде награды предложил ему шоколадную конфету. Ребенок, однако, отказался от нее, а когда экспериментатор стал настаивать, то малыш тихо заплакал» [Там же]. Если в отсутствие взрослого доминировал мотив решить задачу и получить награду, ради которой ребенок пошел на обман, то возвращение взрослого и его «наивное» поведение вводит в ситуацию мотив честности в межличностном взаимодействии, в свете которого добытая обманом конфета становится горькой по ее личностному смыслу. Между двумя мотивами устанавливается иерархическая структура связей. Не случайно именно с иерархизацией мотивов А. Н. Леонтьев связывал «первое рождение личности»: в возрасте около трех лет возникает упорядочивание мотивов, их структура, одни становятся ведущими, другие ведомыми [Там же. С. 160].

Иерархизация мотивов продолжается на протяжении всего детства, охватывая и раннюю взрослость. Л. И. Божович отмечает, что «чем старше школьники, тем меньшее количество мотивов они называют в качестве побудителей

своего поведения, тем более обобщенный характер носят эти называемые мотивы и тем более действенными они становятся» [1. С. 414—415].

Еще позже иерархия мотивов может преодолеваться и сменяться гетерархией. Крайне жесткая иерархия с однозначно доминирующими мотивами характерна для структуры личности фанатика. На уровне зрелой личности, когда ведущими побуждениями становятся бытийные ценности, по А. Маслоу возникает пространство побуждений, ни одно из которых не диктует свою волю другим, и зрелая личность свободна выбирать любое из них, в том числе менять свой выбор. Именно такое строение мотивации мы связываем с понятием духовности (см. подробнее: [9]).

В. От неосознаваемой мотивации к осознаваемой. Мотивация животных не может быть осознанной. Мотивация маленького ребенка тоже не осознана, но по мере развития он постепенно начинает ее все более полно и адекватно осознавать, хотя все равно большая ее часть так и остается вне сознания. Общая линия развития направлена на увеличение степени, полноты и адекватности осознания того, что нами движет. Античный принцип «познай самого себя» ценен как конструктивный идеал, но недостижим в реальности, потому что, познав себя, мы от этого изменяемся и вынуждены начинать все сначала.

Следующий шаг вверх от простого осознания по уровню развития мотивации — это авторизация мотивации. Может быть разная степень признания собственных побуждений, принятия ответственности за них. Ж. Нюттен [14] описывал персонализацию личностных планов — это означает признание плана как личного проекта, его интеграцию в структуру личности. Тот же процесс А. Файзуллаев [18; 19] описывал как принятие мотива личностью.

Еще более высокий уровень осознания мотивации предполагает рефлексивное отношение к ней. В. Франкл писал, что человек не свободен от своих влечений, но он свободен по-разному к ним отнестись, самодистанцироваться и занять по отношению к ним рефлексивную позицию (см.: [20. С. 107]). Такую позицию человек способен занять по отношению ко всему в себе — по отношению к собственным эмоциям, к собственным ценностям, к собственному выбору, с той оговоркой, что эта способность факультативна, многие люди никогда этого не делают или делают редко. Рефлексия переводит саморегуляцию нашей жизнедеятельности на более высокий уровень.

К этому же вектору развития мотивации мы относим вклад воображения в мотивационные процессы. Воображение играет важную роль в планировании действий. В воображении мы открываем неочевидные возможности, предвосхищаем исходы действий, проигрываем возможные сценарии, примеряя к себе определенные мотивы и обстоятельства и даже «возможные Я» [5].

А. Н. Леонтьев писал, что психологический механизм жизни-подвига нужно искать в человеческом воображении (см.: [6. С. 159]). Ведь с подвигом мы встречаемся тогда, когда в самой ситуации нет никаких мотивов, которые позволили бы сделать что-то наперекор системе сил поля. Само поле заставляет бежать, прятаться и т. д. Человек совершает подвиг вопреки силам поля, черпая мотивационно-смысловые ресурсы в том, что находится за пределами данного поля, обнаруживая их с помощью воображения. Как говорил один из Героев России в газетном интервью, подвиг никогда не бывает неосознанным.

Г. От непосредственной мотивации к опосредованной. Мотивация животных носит непосредственный характер, прямо реализуясь в поведении. Единственным барьером между ситуационным побуждением и поведением могут служить конкурирующие более сильные мотивы. Одной из важных линий развития мотивации в онтогенезе человека служит развитие механизмов регуляции и опосредования влияния мотивации на поведение и деятельность. Простейший и наиболее базовый из них — механизм самоконтроля, воздержания от желаемого, торможения непосредственных импульсов. Этот механизм опосредования мотивации неоднократно анализировался в разных школах и направлениях психологии, начиная с модели конфликта между принципом удовольствия и принципом реальности [21]. Торможение непосредственной мотивации представляет собой первую, самую простую и грубую форму опосредования наших мотивов. Далее по мере развития формируются более сложные и более тонкие механизмы, например отсрочка удовлетворения [12]. В классических экспериментах У. Мишела детям разного возраста предлагали выбирать между немедленным получением менее привлекательного гостинца и получением более привлекательного, но не сразу, а через некоторое время. До определенного возраста дети были не способны ждать ради получения большей награды, хотя это огорчало их самих; в более старшем возрасте стали проявляться индивидуальные различия в такой способности, которые, как выяснилось в лонгитюдных исследованиях, позволяют предсказывать личностную зрелость и позднейшие жизненные успехи детей, поскольку то, насколько ребенок способен отсрочить удовлетворение, — это центральный показатель саморегуляции.

Еще один вариант опосредования мотивации связан с обусловливанием собственной деятельности определенными условиями. Сначала родители, старшие задают структуру таких условий: сделаешь уроки — пойдешь гулять. Постепенно растущий ребенок сам усваивает эту структуру, говоря сам себе: вот я это сделаю, а потом пойду гулять. Это не просто отсрочка, это уже иерархизация, планирование — сложное опосредование собственных желаний. Фактически все развитие мотивации и саморегуляции происходит путем интериоризации тех механизмов, которыми пытаются повлиять на него взрослые. В процессе развития усваиваются схемы отсрочки, усваиваются схемы обусловливания, усваиваются схемы контроля, атрибутивные схемы и имплицитные теории. Подросток уже «в значительной степени способен руководствоваться в своем нравственном поведении теми требованиями, которые он сам к себе предъявляет, и теми задачами и целями, которые он перед собой ставит» [1. С. 410]. Этот вектор, конечно, связан с предыдущими — осознание и опосредование, как известно из Л. С. Выготского, тесно взаимосвязаны, они идут рука об руку, будучи частью одного общего комплекса. Они по-разному проявляются, хотя, конечно, очень сильно между собой коррелируют. Поэтому их разделение в данном изложении достаточно условно и служит удобству анализа.

Наконец, начиная со старшего подросткового возраста мотивация опосредуется ценностями и идеалами, а также нормами и социальными ожиданиями — представлениями о должном как с точки зрения социума и культуры, так и с точки зрения идеального образа Я и перспективных жизненных целей и смыслов. На это обращали внимание самые разные авторы, например Божович [1], Франкл [20] и др., однако эмпирически целостное представление об участии этих факторов в мотивационной динамике в настоящее время отсутствует.

Д. Социализация и персонализация мотивации. Все потребности животных служат витальным задачам биологического, или физического, существования, общими для всех живых организмов, включая и человека, являются обмен веществ с окружающей средой, самосохранение и прокреация (размножение). В силу двойственности природы человека и социальной специфики его образа жизни у него формируются, кроме них, также «потребности социального существования» [4]. В аспекте социального существования человек действует как несамостоятельный элемент социальной системы, которая обеспечивает его всем необходимым, а его задача состоит в гармоничном или хотя бы удовлетворительно-адаптивном встраивании в эту систему, что и обеспечивается соответствующими потребностями. Помимо потребностей биологического и социального существования, у человека обнаруживается также третий уровень потребностей, связанных с индивидуальным самоопределением сознательного субъекта, когда человек осознает себя как существо, идущее своим путем, не подчиняющимся полностью ни законам биологического существования, «законам живота», ни законам социальной общности, группы. Разные авторы описывали их как экзистенциальные потребности [22], духовные потребности [14] или психологические потребности [28] (подробнее см.: [27]). Можно назвать их потребностями автономного существования.

По мере социализации, по мере того, как в ходе развития ребенок начинает вырабатывать механизмы взаимодействия с другими людьми, входить в разные социальные общности и устанавливать с ними отношения, в частности, через усвоение социальных механизмов регуляции, возникают потребности социального существования. Но на этом развитие не заканчивается, и после «второго рождения личности» [6. С. 161] в подростковом возрасте возникают предпосылки для формирования мотивации автономного существования. Этот уровень существования, в отличие от физического и социального существования, является факультативным. Немалое количество взрослых воспринимают себя как не более чем воплощение биологических нужд и социальных ролей. Их путь развития С. Мадди [28] характеризует как конформистский, но в рамках любых социальных структур и любых социальных обществ, и они двигаются своим, индивидуалистским путем. Появление в структуре мотивации потребностей автономного существования можно соотнести с тем, что Л. И. Божович описывала как самоопределение, как основное новообразование на переходе от подросткового к юношескому возрасту, «которое характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни» [2. С. 120].

Таким образом, возникновение качественно новых источников побуждения по мере усложнения образа жизни развивающегося человека — сначала его социализации и освоения социального существования, затем трансценденции социальности в автономном существовании (см. также: [17]) — трансформирует общую структуру источников мотивации в направлении, указанном А. Н. Леонтьевым: От «действовать, чтобы удовлетворить свои естественные потребности и влечения» к «удовлетворять свои потребности, чтобы действовать, делать дело своей жизни, осуществлять свою жизненную человеческую цель» [6. С. 220]. Вначале вся жизнедеятельность обеспечивает удовлетворение базовых исходных потребностей физического существования. В конечной точке развития схема оборачивается, и,

когда первое место занимают потребности автономного существования, человек удовлетворяет все остальные потребности для того, чтобы это обеспечивало техническую возможность для реализации потребностей более высоких, более индивидуальных, более оригинальных, которые и составляют основной смысл жизни.

Заключение

Данная статья направлена на выделение инвариантных трендов в многообразии иногда плохо сочетающихся между собой психологических концепций развития человеческой мотивации. В ней был рассмотрен вопрос об общем характере развития мотивации человека в онтогенезе. Мы не фиксировались на конкретных механизмах, а рассматривали целостную логику развития, выделив пять общих векторов развития. В целом эта логика соответствует духу существующих подходов к развитию мотивации, которые в целом хорошо согласуются между собой (Г. Олпорт, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Е. Ю. Патяева и др.). Можно считать общепризнанным, что мотивация в онтогенезе развивается от простых форм к сложным, от импульсивных к сознательно управляемым, от реактивных к проактивным и самодетерминированным, от фрагментарных к интегральным, от организмических к экзистенциальным. Предложенная в статье схема является самым обобщенным приближением к модели онтогенетического развития мотивации и решает во многом дидактические задачи.

The paper presents a theoretical analysis of aspects and directions of ontogenetic development of human motivation. General principles of understanding the mechanisms of development of human motivation (G. Allport, L. Bozhovich) are highlighted, and a vectorial model offered, which describes the general logic of the development of human motivation. The latter is described in terms of five developmental vectors: A. From a limited scope to a broad spectrum of urges. B. From fragmented motivation to a coherent and hierarchically organized one. C. From unconscious motivation to conscious, personally accepted and reflected one. D. From impulsive motivation to the mediated (controlled, self-regulated) one. E. From the motivation of vital existence to the motivation of social existence and autonomous personal being.

Keywords: motivation, development, functional autonomy, needs, hierarchy, awareness, mediation.

Литература

1. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.

Bozhovich, L. I. Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. — M. : Prosveshhenie, 1968. — 464 c.

2. *Божович, Л. И.* Избранные психологические труды : Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Междунар. пед. академия, 1995. — 212 с.

Bozhovich, L. I. Izbranny`e psixologicheskie trudy` : Problemy` formirovaniya lichnosti / L. I. Bozhovich ; pod red. D. I. Fel`dshtejna. — M. : Mezhdunar. ped. akademiya, 1995. — 212 s.

3. *Гордеева, Т. О.* Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — 2-е изд. — М. : Смысл, 2015.

Gordeeva, T. O. Psixologiya motivacii dostizheniya / T. O. Gordeeva. — 2-e izd. — M. : Smy`sl, 2015.

4. *Дилигенский, Г. Г.* Проблемы теории человеческих потребностей : ст. вторая / Г. Г. Дилигенский // Вопр. философии. — 1977. — № 2. — С. 111—123.

Diligenskij, G. G. Problemy` teorii chelovecheskix potrebnostej : st. vtoraya / G. G. Diligenskij // Vopr. filosofii. — 1977. — № 2. — S. 111—123.

5. *Костенко, В. Ю.* Возможное Я : Подход Хейзел Маркус / В. Ю. Костенко // Психология : журн. Высш. шк. экономики. — 2016. — Т. 13, № 2. — С. 421—430.

Kostenko, V. Yu. Vozmozhnoe Ya : Podxod Xejzel Markus / V. Yu. Kostenko // Psixologiya : zhurn. Vy`ssh. shk. e`konomiki. — 2016. — T. 13, № 2. — S. 421—430.

6. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл : Академия, 2004.

Leont'ev, A. N. Deyatel`nost`. Soznanie. Lichnost` / A. N. Leont`ev. — M. : Smy`sl : Akademiya, 2004.

7. *Леонтьев, Д. А.* От инстинктов — к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра / Д. А. Леонтьев // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. — М., 2002. — С. 4—12.

*Leont`ev, D. A.* Ot instinktov — k vy`boru, smy`slu i samoregulyacii: psixologiya motivacii vchera, segodnya i zavtra / D. A. Leont`ev // Sovremennaya psixologiya motivacii / pod red. D. A. Leont`eva. — M., 2002. — S. 4—12.

8. *Леонтьев, Д. А.* Общее представление о мотивации человека / Д. А. Леонтьев // Психология в вузе. — 2004. — № 1. — С. 51—65.

*Leont`ev, D. A.* Obshhee predstavlenie o motivacii cheloveka / D. A. Leont`ev // Psixologiya v vuze. — 2004. — № 1. — S. 51—65.

9. *Леонтьев, Д. А.* Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии : Изв. Таганрог. гос. радиотехн. ун-та. — 2005. — № 7. — С. 16—21.

*Leont`ev, D. A.* Duxovnost`, samoregulyaciya i cennosti / D. A. Leont`ev // Gumanitarny`e problemy` sovremennoj psixologii : Izv. Taganrog. gos. radiotexn. un-ta. — 2005. — № 7. — S. 16—21.

10. *Леонтьев, Д. А.* Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д. А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 2016. — № 2. — С. 3—18.

*Leont`ev, D. A.* Ponyatie motiva u A. N. Leont`eva i problema kachestva motivacii / D. A. Leont`ev // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psixologiya. — 2016. — № 2. — S. 3—18.

11. *Леонтьев, Д. А.* Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности / Д. А. Леонтьев, К. Г. Клейн // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 2018. — № 4. — С. 106—119.

*Leont`ev, D. A.* Kachestvo motivacii i kachestvo perezhivanij kak xarakteristiki uchebnoj deyatel`nosti / D. A. Leont`ev, K. G. Klejn // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psixologiya. — 2018. — № 4. — S. 106—119.

12. *Мишел, У.* Развитие силы воли / У. Мишел. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015.

Mishel, U. Razvitie sily` voli / U. Mishel. — M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2015.

13. Мотивация // Кр. психол. словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1985. — С. 190—191.

Motivaciya // Kr. psixol. slovar` / pod obshh. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. — M., 1985. — S. 190—191.

14. *Нюттен, Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. — М. : Смысл, 2004.

Nyutten, Zh. Motivaciya, dejstvie i perspektiva budushhego / Zh. Nyutten. — M. : Smy`sl, 2004.

15. *Олпорт, Г.* Становление личности : избр. тр. / Г. Олпорт ; под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002.

Olport, G. Stanovlenie lichnosti : izbr. tr. / G. Olport ; pod red. D. A. Leont`eva. — M. : Smy`sl, 2002.

16. *Патяева, Е. Ю.* Порождение действия: культурно-деятельностный подход к мотивации человека / Е. Ю. Патяева. — М. : Смысл, 2018.

Patyaeva, E. Yu. Porozhdenie dejstviya: kul`turno-deyatel`nostny`j podxod k motivacii cheloveka / E. Yu. Patyaeva. — M. : Smy`sl, 2018.

17. *Петровский, А. В.* Развитие личности. Возрастная периодизация / А. В. Петровский // Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. — М., 1987. — С. 38—76.

Petrovskij, A. V. Razvitie lichnosti. Vozrastnaya periodizaciya / A. V. Petrovskij // Psixologiya razvivayushhejsya lichnosti / pod red. A. V. Petrovskogo. — M., 1987. — S. 38—76.

18. *Файзуллаев, А. А.* Принятие мотива личностью / А. А. Файзуллаев // Психол. журн. — 1985. — Т. 6, № 4. — С. 87—96.

Fajzullaev, A. A. Prinyatie motiva lichnost`yu / A. A. Fajzullaev // Psixol. zhurn. — 1985. — T. 6, № 4. — S. 87—96.

19. *Файзуллаев, А. А.* Мотивационная саморегуляция личности / А. А. Файзуллаев. — Ташкент : Фан, 1987.

Fajzullaev, A. A. Motivacionnaya samoregulyaciya lichnosti / A. A. Fajzullaev. — Tashkent : Fan, 1987.

20. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл ; под ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990.

Frankl, V. Chelovek v poiskax smy`sla / V. Frankl ; pod red. L. Ya. Gozmana, D. A. Leont`eva. — M. : Progress, 1990.

21. *Фрейд, З.* По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд // Психология бессознательного. — М., 1989. — С. 382—424.

Frejd, Z. Po tu storonu principa udovol`stviya / Z. Frejd // Psixologiya bessoznatel`nogo. — M., 1989. — S. 382—424.

22. *Фромм, Э.* Искусство любить / Э. Фромм ; под ред. Д. А. Леонтьева. — СПб. : Азбука-Классика, 2001.
*Fromm, E`.* Iskusstvo lyubit` / E`. Fromm ; pod red. D. A. Leont`eva. — SPb. : Azbuka-Klassika, 2001.
23. *Хекхаузен, Х.* Мотивация и деятельность : в 2 т. / Х. Хекхаузен. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 1.
Xekxauzen, X. Motivaciya i deyatel`nost` : v 2 t. / X. Xekxauzen. — M. : Pedagogika, 1986. — T. 1.
24. *Чиксентмихайи, М.* Эволюция личности / М. Чиксентмихайи. — М. : Альпина нонфикшн, 2017.
Chiksentmixaji, M. E`volyuciya lichnosti / M. Chiksentmixaji. — M. : Al`pina non-fikshn, 2017.
25. *Эммонс, Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс. — М. : Смысл, 2004.
*E`mmons, R.* Psixologiya vy`sshix ustremlenij: motivaciya i duxovnost` lichnosti / R. E`mmons. — M. : Smy`sl, 2004.
26. *Allport, G. W.* Personality : A psychological interpretation / G. W. Allport. — N. Y. : Holt, 1937.
27. *Leontiev, D.* From Drive To Need and Further : What is human motivation about? / D. Leontiev // Motivation, Consciousness, and Self-regulation / ed. by D. Leontiev. — N. Y., 2012. — P. 9—25.
28. *Maddi, S. R.* The search for meaning / S. R. Maddi // The Nebraska symposium on motivation 1970 / ed. by W. J. Arnold, M. H. Page. — Lincoln, 1971. — P. 137—186.

А. В. Карпов, Е. В. Карпова

Детская игра как генетическая основа и этап онтогенеза деятельности

Представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие роль и основные функции детской игры в становлении и генезисе деятельности, а также ее основных типов. Показано, что ее формирование подчиняется основным принципам системогенеза. Выявлена и проинтерпретирована специфика генезиса игровой деятельности по отношению к генезису иных основных типов деятельности — профессиональной и учебной. Определены общие закономерности генезиса всех трех основных типов деятельности, а также их трансформаций и взаимопереходов в онтогенезе. Сформулированы положения, обосновывающие необходимость разработки обобщающей, интегральной концепции системогенеза деятельности и намечающие ее конкретные пути. В рамках данной концепции обеспечивается теоретический синтез представлений об основных закономерностях системогенеза всех трех основных типов деятельности.

Ключевые слова: игра, развитие личности, системогенез, интегральная концепция системогенеза, типы деятельности, трудовая деятельность, учебная деятельность, игровая деятельность, принципы системогенеза.

I

В структуре современного гуманитарного знания одно из центральных мест занимает, как известно, такая важнейшая по значимости и междисциплинарная по статусу проблема, а точнее, даже комплекс проблем, содержанием которого является раскрытие закономерностей формирования и генезиса психики ребенка и его личности в целом. Особую остроту и значимость данная проблема приобретает в связи с происходящими в настоящее время кардинальными трансформациями социума и соответственно тех детерминант, которые определяют этот процесс и специфицируют весь процесс генезиса психики и социализации личности. В свою очередь, данная проблема неразрывно связана с работами в области еще одного и также фундаментального научного направления — психологии *детской игры*. Именно в ней и *через нее* во многом реализуются все эти сложнейшие генетические процессы и трансформации. Данная проблема представляет собой в настоящее время очень широкое, многоаспектное и многоплановое направление психолого-педагогических исследований. Она является

одной из основных и очень традиционных и для отечественной психологии; крупный вклад в ее разработку внесли, как известно, многие выдающиеся ее представители, в частности Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др. [2; 4; 12; 14; 21; 25; 26; 27].

Вместе с тем центральный конструкт психологии детской игры, равно как и игровой деятельности, — само понятие игры является очень сложным, внутренне гетерогенным и до сих пор не вполне определенным, что накладывает существенные ограничения на его раскрытие. Эти его черты адекватно отражают реальную сложность и противоречивость того феномена, который, собственно говоря, им и обозначается. По-видимому, лишь небольшое преувеличение требуется для того, чтобы по отношению к нему несколько перефразировать известное выражение и сказать: игра представляется столь же понятной обыденному познанию, сколь она непонятна для познания научного[1]. В целом ряде работ систематически подчеркивается, что детская игра является одним из самых загадочных феноменов в психологии, а сама игра представляет собой сложное поведение, которое кажется простым. В данной связи отмечается, например, что «определение игры — туманно» [19], а однозначное определение игры является чрезвычайно трудным, и вопрос о том, что такое игра, остается открытым [28]. А. М. Новиков указывает в данном отношении: «Несмотря на обилие теорий игровой деятельности, игра остается загадкой для ученых» [15. С. 25]. Более того, сам «феномен детской игры» обладает целым рядом свойств и особенностей, затрудняющих, а нередко и блокирующих не только его научное познание, но даже определение в качестве предмета исследования и сколько-нибудь однозначную экспликацию. Как справедливо отмечал Л. С. Выготский, «игра по виду мало похожа на то, к чему она приводит» [2. С. 64]. Вместе с тем, безусловно, игра и игровая деятельность обладают не просто огромной, но и фактически беспрецедентной значимостью в плане формирования личности и психики. Так, другой крупный отечественный психолог, Д. Б. Эльконин, указывал: «Ведущая роль игры в дошкольном возрасте признается решительно всеми... Для того чтобы понять, в чем именно заключается ведущая роль игры, нужно раскрыть законы игры и ее развития» [25. С. 119].

Исследования детской игры охватывают широкий комплекс проблем и вопросов самого разного характера. При этом среди них особое и во многом определяющее для понимания психологической природы детской игры место занимает собственно *генетический аспект* данной проблемы. Он связан с раскрытием закономерностей и механизмов развития игры, с эволюцией и совершенствованием форм, видов, типов игровой деятельности, а также средств ее психической регуляции и организации. Можно сказать, что данный аспект является своего рода «сердцевиной» всей психологии детской игры. Данное обстоятельство, как известно, не только самым непосредственным образом отражено в общей трактовке игровой деятельности как одного из трех основных типов ведущей деятельности, но и фактически лежит в основе самого понятия *«ведущая деятельность»*. Им обозначается такой тип деятельности, в котором — на каждом возрастном макроэтапе — происходит наиболее интен-

[1] Как известно, это выражение принадлежит М. К. Мамардашвили [13] и сделано им в отношении другой, сопоставимой, впрочем, по степени сложности проблемы — проблемы сознания.

сивное развитие психики и личности, формирование специфических *для того или иного возраста важнейших психических новообразований*.

Все отмеченные, а также иные обстоятельства обусловливают высокую теоретическую и практическую значимость проблемы игровой деятельности в целом и ее развития в особенности, а также ее ключевую роль по отношению ко многим иным важным проблемам. Она представляет сегодня одно из наиболее широко и интенсивно изучающихся направлений в целом ряде психологических дисциплин: в общей, детской, возрастной и педагогической психологии. Кроме того, она является и одной из наиболее традиционных проблем детской и педагогической психологии, во многом репрезентирующей их базовую проблематику, а также их цели и задачи, специфику их предмета и методов. Вполне закономерно поэтому, что к настоящему времени накоплен огромный, фактически труднообозримый материал по различным аспектам данной проблемы; получен целый ряд важнейших результатов, раскрывающих природу и специфику, структуру и содержание, виды и формы, функции и феномены детской игры [3; 5; 7; 14; 17; 18; 25; 29]. Столь же широко представлены и исследования, посвященные уже собственно генетическому аспекту данной проблемы.

Вместе с тем анализ истории развития и современного состояния данной проблемы, проведенный в нашей работе [10], показал, что в настоящее время она характеризуется не только достижениями, но и некоторыми особенностями, свидетельствующими о наличии у нее больших, но пока не реализованных перспектив дальнейшего развития. Главными среди этих особенностей современного состояния данной проблемы являются ощутимое доминирование эмпирико-феноменологических исследований и соответственно полученных в них результатов, а также сохраняющееся преобладание описательных схем и процедур исследования над собственно объяснительными, теоретическими. Феноменологизм и фактологичность, эмпиризм и констатационность все еще явно преобладают над интерпретационным — объяснительным характером изучения генезиса игровой деятельности. Кроме того, очень важно, что по отношению к данной предметной области психологических исследований все еще доминирует преимущественно аналитический подход, а методология системности реализована по отношению к ней очень слабо. В результате этого базовые закономерности и механизмы ее генезиса остаются пока раскрытыми явно в недостаточной степени. Как следствие, психология детской игры в целом находится, по существу, на претеоретической стадии своего развития, что и делает актуальной задачу ее перевода на собственно теоретическую стадию развития. Данное положение, впрочем, вполне закономерно и обусловлено двумя основными взаимосвязанными причинами. С одной стороны, недостаточным уровнем развития самой этой проблемы в целом, а с другой стороны, ее предельно сложным характером. В этой связи можно вспомнить известное выражение А. Эйнштейна: «Физика — это детская игра по сравнению с психологией детской игры» [24. С. 411].

II

В связи с этим становится очевидным и тот доминирующий «вектор», который может обеспечить ощутимый прогресс в разработке данной пробле-

мы. Он требует первоочередного изучения тех ее аспектов, которые связаны с переходом от эмпирико-феноменологической ориентации исследований к объяснительной, собственно теоретической ориентации. Лишь на основе этого возможно раскрытие и объяснение закономерностей и механизмов игровой деятельности и ее развития в онтогенезе. Понятно также, что данный переход объективно требует смещения исследовательских акцентов с преимущественно психолого-*педагогического* на преимущественно *обще*психологический. Это означает, в частности, что в рамках данной проблемы в первую очередь должны быть раскрыты те аспекты, которые до настоящего времени хотя и осознаются как важные и интересные, но остаются все же на «втором плане» исследований. Основными среди них являются следующие аспекты данной проблемы.

Во-первых, генезис детской игры должен быть рассмотрен, прежде всего, как генезис *игровой деятельности,* т. е. как развитие хотя и предельно своеобразного, специфического и даже уникального типа *деятельности,* но все же именно *одного из* ее типов. Другими словами, это должно быть осуществлено в контексте *общих* закономерностей генезиса деятельности как таковой, раскрытых в общей психологии, а также в психологии профессиональной и учебной деятельности. Иначе говоря, проблема генезиса игры должна быть поставлена и рассмотрена именно как проблема игровой *деятельности,* т. е. с позиций общих представлений, сложившихся и получивших распространение в генетическом направлении психологии деятельности в целом. В данном контексте необходимо акцентировать внимание на следующей — не вполне позитивной традиции, которая, к сожалению, имеет место и в наибольшей мере препятствует изучению генезиса игры именно как генезиса игровой *деятельности.* Как известно, одной из наиболее традиционных, часто и интенсивно обсуждаемых тем является вопрос об общих и специфических особенностях трех основных — ведущих типов деятельности (игровой, учебной и трудовой). Однако данный вопрос, несмотря на его частую обсуждаемость, все еще достаточно далек от своего решения, и, более того, чем глубже он анализируется, тем еще сложнее и запутаннее он становится.

В силу особой значимости данного вопроса остановимся на нем несколько более подробно, выделив в нем один — определяющий на наш взгляд — аспект. Как правило, именно трудовая и учебная деятельность рассматриваются как такие ее типы, которые являются своего рода «полноправной» деятельностью (так сказать, «настоящей деятельностью»). И в первой, и во второй эксплицируются обычно те их стороны, которые раскрывают сложность и зрелость их структуры и функциональной организации, представленность в них всех основных атрибутов именно зрелой и развитой деятельности. Различия же между ними обычно сводятся к подчеркиванию действительно принципиально разного характера их результативной стороны (либо изменение субъекта, т. е. обогащение его новым опытом, — для учебной деятельности; либо изменение объекта, т. е. продуцирование «потребительных стоимостей», — для трудовой деятельности). И наоборот, при сравнении учебной деятельности с игровой, а также в еще большей степени при аналогичном сравнении трудовой деятельности с игровой принято делать акцент на их принципиальных, глубоких и множественных различиях. Причем масштаб этих различий таков, что к игре вольно или невольно, но именно фактически складывается отношение как к «не совсем деятельности», как к «ненастоящей деятельности». Доминирующее

отношение к ней — это отношение именно как к *игре,* а не как к *деятельности*[1]. Другими словами, это отношение к ней как к чему-то действительно «игрушечному» (и в прямом, и в переносном смысле), а не как к настоящей — именно *деятельностной реальности.* Совершенно закономерно в этой связи, что игровая деятельность в наименьшей мере (по сравнению с двумя другими ведущими ее типами) ассимилирована традиционной психологической теорией деятельности, равно, впрочем, как и ее различными «неклассическими» вариантами.

Во-вторых, игровая деятельность должна быть рассмотрена и раскрыта не только, так сказать, «сама по себе» (хотя это, разумеется, и составляет основную задачу исследований), но и в более широком и общем, а следовательно, и адекватном контексте. Он связан с логикой смены *трех ведущих* типов деятельности — игровой, учебной и трудовой, а также с их общим эволюционным развитием и взаимопреемственностью. Игровая деятельность и ее развитие должны быть рассмотрены не только в плане собственных — аутохтонных закономерностей ее становления, но и в качестве объективно необходимого этапа и, не исключено, уровня эволюции основных форм активности. Она должна быть понята, на наш взгляд, в качестве своеобразной «протоформы» («преддеятельности») по отношению к учебной и, особенно, трудовой деятельности. В этой связи очень показательно понятие «*пред*упражнения», которое было использовано для экспликации сущности детской игры уже ранними ее исследователями [19].

В-третьих, с целью более конструктивной реализации сформулированных выше направлений необходима, разумеется, опора не только на традиции, сложившиеся в детской, педагогической и возрастной психологии, а также полученные в них результаты. Совершенно необходима и максимально полная ассимиляция тех данных, которыми располагает современная *психология деятельности* в целом, а также ее генетическое направление в особенности.

По нашему мнению, реализация именно этих императивов методологического плана в значительной степени может содействовать раскрытию закономерностей, лежащих в основе того процесса (точнее, макропроцесса), который, несмотря на его кардинальную значимость, изучен пока явно недостаточно. Его сущность состоит в том, что именно в игре происходит не только и не «просто» развитие и совершенствование деятельностной формы активности как таковой, а ее *возникновение*, фактически порождение, а уже только потом и на основе этого — дальнейшая генетическая эволюция и совершенствование. В свою очередь, в этом заключается очень важная *функция* (точнее, опять-таки макрофункция) самой игры, состоящая в том, что она своей собственной генетической логикой генерирует такую — принципиально новую форму активности, которая присуща лишь человеку, т. е. саму деятельность в ее непосредственном и полном смысле. Кроме того, есть основания полагать, что специфика данной функции, а также ее роль в развитии и социализации личности не исчерпываются лишь ее генеративным аспектом. Дело в том, что она оказывает значимое влияние не только на порождение деятельности, но и на всю ее дальнейшую онтогенетическую эволюцию в целом и генетические трансформации ее ведущих типов — игровую, учебную и трудовую в частности.

[1] Показательно, что, например, в английском языке одним из синонимов по отношению к слову «игра» является «не труд».

Наконец, представляется также достаточно очевидным, что именно эти трансформации оказывают очень существенное влияние и на формирование всей личности. Это непосредственно вытекает из известного методологического принципа единства психики и деятельности, согласно которому генезис психики и личности является во многом производным от генезиса форм и типов самой деятельности, а также ее социальных детерминант. Исходя из этого ниже мы предпримем попытку анализа сформулированных выше вопросов, а также обоснования одного из возможных вариантов их решения.

III

В работах [6; 10; 11] нами был сформулирован общий методологический подход, на основе которого открываются достаточно реальные перспективы исследования всех этих вопросов. Он в наиболее общем плане базируется на концепции системогенеза деятельности, разработанной в трудах В. Д. Шадрикова [23] и его последователей. Данная концепция в настоящее время широко и успешно реализована по отношению к профессиональной и в несколько меньшей мере — к учебной деятельности. Однако она парадоксальным образом оставалась до настоящего времени фактически не востребованной психологией детской игры. Вместе с тем именно реализация основных положений данной концепции в специальном цикле исследований генезиса *игровой* деятельности [6; 7; 8; 9; 10] оказалась достаточно конструктивной, позволив получить, в частности, следующий наиболее общий результат. В основе генезиса и этого — третьего основного типа деятельности — лежат те же самые принципы, что и в основе генезиса первых двух (учебной и трудовой), — *принципы системогенеза,* хотя, разумеется, и в специфицированном виде[1]. Кроме того, оказалось, что генезис именно игровой деятельности предстает во многом в противовес традиционному, но ошибочному мнению отнюдь не как наименее сложный, а как, наоборот, наиболее сложный по своей природе и механизмам. Дело в том, что именно в игре сам «феномен деятельности» не просто развивается и совершенствуется, а именно *возникает* — складывается, порождается.

Далее, по нашему мнению, важно подчеркнуть, что решающую роль в этом процессе играет очень важный, но совершенно недооцененный пока переход от одного базового типа детских игр к другому базовому типу. Первый из них обозначается понятием «play»; это, как известно, относительно простейшие и отчасти примитивные игры, носящие спонтанный, нерегулируемый характер и не имеющие сколько-нибудь представленных правил [28; 29]. Второй — это игры, обозначаемые понятием «game»; они представляют собой развитые формы игр, решающим специфическим признаком которых является наличие системы правил и иных регуляторов. Игры второго типа — это уже не только, а зачастую и не столько «просто игры», сколько развернутая и зачастую весьма сложная *деятельность по решению игровой задачи* [29]. Особо явно это предста-

[1] В их качестве, как известно, выступает «классическая семерка» принципов: неравномерности и гетерохронности формирования компонентов системы, прогрессирующей интеграции и нарастающей дифференциации системы, «одновременности закладки» компонентов системы и «обеспечения достаточного эффекта», целевой детерминации [1; 7; 23].

ет в высшем проявлении данного типа — в так называемых «высокоразвитых» играх («high orderplay» по С. Сэйферу [20]). Следовательно, если первый тип — это собственно *игра,* то второй тип — это уже практически игровая *деятельность.* В силу этого именно переход от игр по типу «play» к играм по типу «game» и означает фактически рождение в игре как таковой собственно игровой деятельности, а посредством этого и деятельности как таковой. Он может быть обозначен как «PG-переход» [10]; он достаточно подробно рассмотрен в работах [6; 8; 10; 11]. К данному — важнейшему, на наш взгляд, обстоятельству мы обратимся несколько позже, поскольку для этого предварительно необходима более детализированная экспликация тех возможностей, которые открывает для понимания детской игры отмеченная выше концепция системогенеза. Подчеркнем также, что они уже были предметом нашего детализированного анализа в работе [8], в связи с чем ниже будут использованы полученные в ней результаты.

Во-первых, это положение данной концепции, согласно которому в основе психической регуляции деятельности лежит инвариантная структура базовых функциональных блоков, синтезированных в целостность и обозначаемая понятием *психологической системы деятельности* (ПСД) [23][1]. Именно ПСД является тем «пространством», в котором развертывается вся совокупность системогенетических закономерностей. Системогенез деятельности, согласно данной концепции, — это и есть становление психологической системы деятельности. Во-вторых, это положение несколько более имплицитного плана, требующее специального пояснения. Действительно, любой из дифференцированных в концепции системогенеза функциональных блоков ПСД (и как онтологически представленная реальность, и как гносеологический конструкт) — это, прежде всего, некоторое *результативное* образование; определенный «продукт и эффект» закономерно развертывающегося функционирования. Отсюда, кстати говоря, происходит и обозначение самих блоков как *функциональных.* Вместе с тем логично возникает вопрос о том, какими *процессуальными* средствами обеспечиваются те результативные эффекты функционирования системы деятельности, которые и зафиксированы в понятии блока этой деятельности. Что именно — какие собственно психологические процессы и механизмы обеспечивают функционирование самих этих блоков? Кроме того, возникает еще более принципиальный вопрос о том, на основе чего и в силу каких причин, под влиянием каких детерминант складываются сами функциональные блоки, синтезированные в ПСД. Концепция системогенеза в ее современном виде исходит из того, что совокупность блоков в целом и каждый из них в частности — это некоторая данность, «уже состоявшаяся» реальность, которую можно и нужно изучать. Однако вопросы о том, что именно порождает эту реальность, как и почему возникают сами эти блоки и в том составе, в каком это дифференцировано в понятии ПСД, остаются все еще не раскрытыми.

Другими словами, для того чтобы системогенез деятельности (в его современном понимании) в целом, а также его принципы в частности оказались возможными, необходимы уже относительно сформированные функциональ-

[1] К ним, как известно, относятся следующие блоки: целеобразования, мотивации, принятия решения, информационной основы деятельности, планирования, прогнозирования, программирования, профессионально важных качеств, контроля, коррекции [23].

ные блоки. Вместе с тем совершенно логичны вопросы о том, что же лежит в основе «складывания» — формирования самих этих блоков? Что обеспечивает онтологическую базу для всего последующего системогенеза? Почему ПСД формируется именно в таком (а не в каком-либо ином) составе и структуре? Для ответа на эти вопросы необходимо базироваться на тех данных, которые были получены в разработанной нами концепции *интегральных процессов* психической регуляции деятельности [5]. В ней раскрыт и проинтерпретирован особый, качественно специфический класс процессов психической регуляции деятельности, обозначенных понятием *интегральных процессов*. В него входят процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планирования, программирования, самоконтроля.

Одним из основных положений данной концепции является тезис о принципиальном *изоморфизме* состава данного класса процессуальных образований и морфологического состава ПСД, представленного в совокупности ее основных функциональных блоков. С этих позиций получает свое принципиальное решение ключевой вопрос психологической теории деятельности. Это вопрос о том, *что* именно обеспечивает функционирование, а также формирование самих блоков системы деятельности. Согласно данному решению в основе формирования большинства функциональных блоков как раз и лежит генезис системы интегральных процессов регуляции деятельности и поведения. Он, в свою очередь, неразрывно связан с генезисом процессуально-психологического содержания регулятивной подсистемы психики в целом. Выражаясь метафорически, можно сказать, что судьба блоков заключается в том, чтобы вначале быть интегральными процессами. В основе генезиса ПСД в целом и ее блоков в частности лежит генезис системы интегральных процессов психической регуляции. Сама эта система является объективным и естественным результатом общей эволюции регулятивной подсистемы психики. Генезис регулятивных (интегральных) процессов — это и есть фаза общего генезиса регуляции деятельности и поведения, подготавливающая и обеспечивающая те закономерности, которые установлены в концепции системогенеза деятельности и которые составляют его содержание. Следовательно, эта концепция, а также общие представления о системогенезе должны быть обязательно дополнены представлениями о закономерностях генезиса собственно регулятивных (интегральных) процессов. Тем самым и основная плоскость исследования системогенетических закономерностей смещается в собственно процессуальную сферу — в область изучения генезиса процессуально-психологического содержания регуляции деятельности и поведения.

Наряду с этим, как показано в концепции интегральных процессов регуляции деятельности и поведения [6; 7], одной из важнейших особенностей их системы является то, что в своей совокупности они образуют определенный и вполне закономерный *регулятивный инвариант*, обеспечивающий реализацию целостного цикла регуляции любого поведенческого акта. Данный инвариант представляет собой следующую *хронологически* упорядоченную, т. е. подвергнутую *темпоральной* организации, «цепочку» самих интегральных процессов, лежащих в основе организации деятельности: целеобразование → антиципация будущих результатов → принятие решения о способах и средствах деятельности → прогнозирование возможных изменений условий деятельности, своих действий,

их результатов → планирование деятельности (включающее ряд возможных сценариев, вариантов ее развертывания) → программирование деятельности (предполагающее уже выбор какого-либо одного варианта действий, его временную организацию) → собственно исполнение → контроль (текущий и заключительный) исполнения → самоконтроль (также текущий и результативный) → коррекция посредством сличения реально полученных результатов с идеальной целью и антиципированными результатами. Кроме того, он является замкнутым, т. е. построенным «кольцеобразно» — на основе принципа обратной связи, а потому обеспечивает саморегулируемость и целедостигающий характер поведения и деятельности, равно как и их основных компонентов — действий.

IV

Реализация этих положений теоретико-методологического плана в значимой степени способствует решению тех ключевых вопросов, которые сформулированы выше и составляют основной предмет проводимого в данной статье анализа. Действительно, онтогенетическое развитие психики и поведения, а затем (и вместе с тем) деятельности объективно невозможно вне общения ребенка и взрослого, вне социальных контактов, вне социальных взаимодействий в целом. Подчеркнем, что эти контакты и взаимодействия осуществляются в основном именно в процессе игровой деятельности. В общем плане данное положение зафиксировано в общеметодологическом принципе социальной обусловленности психики. В этом взаимодействии, в этих контактах ребенка и взрослого проявляется соактивность как простейшая форма совместного поведения, а затем и совместной деятельности. Причем по совершенно естественным, понятным и даже жизненно необходимым причинам взрослый реализует в этой соактивности направляющие, организующие, регулирующие и прочие воздействия на поведенческую активность ребенка. В определенном смысле взрослый выступает как «руководитель», а ребенок — как «руководимый». Вообще говоря, между управленческой и педагогической деятельностью существует глубинное и даже атрибутивное сходство их психологической природы. Действительно, хорошо известно, что идеалом педагогической деятельности является решение задачи не просто «научить», а «научить учиться», т. е., по существу, реализовать эффективное руководство формированием деятельности других (учащихся). Даже в самом понятии «педагогика» отражена эта связь: педагогика дословно «детовождение», что этимологически практически эквивалентно понятию «руководство».

По отношению к поведению ребенка должны быть реализованы некоторые — вначале самые элементарные, а затем все более усложняющиеся организующие, корригирующие и направляющие функции. Взрослый учит, а ребенок учится в этом взаимодействии действовать и для этого предвидеть, ставить цель, элементарно планировать, делать выбор (принимать решения), контролировать себя, исправлять (корректировать) ошибки и др. Тем самым в данном процессе взрослый — просто в силу того, что он объективно организует поведение ребенка — следит за ним и контролирует его, естественным и необходимым образом реализует некоторую совокупность функций по управлению этим поведением.

Разумеется, в подавляющем большинстве случаев взрослый не ставит перед собой самостоятельную цель делать это и тем более реализовывать какие-либо «управленческие функции». Суть дела в том, что такая реализация носит совершенно *объективный* характер и происходит «параллельно» соактивности ребенка и взрослого. При ближайшем рассмотрении оказывается, что по своему содержанию эти функции (повторяем, направленные на управление поведением ребенка) очень близки к управленческим функциям как таковым, хотя они, разумеется, и представлены в относительно простейшем, элементарном виде. Вместе с тем, понимая их смысл, воплощая их требования в своем индивидуальном поведении, подчиняясь им, ребенок начинает строить свое поведение в соответствии с ними.

Таким образом, все эти функции и тот *регулятивный инвариант*, в виде которого они представлены в совместном поведении и деятельности, начинают регулировать *индивидуальное* поведение, а затем и элементарные формы индивидуальной деятельности ребенка — подчеркнем, прежде всего, именно игровой. Другими словами, исходно этот инвариант представлен со стороны взрослого как совокупность «управленческих» — регулятивных функций. Через них он направляет, регулирует поведение ребенка. Однако эти функции, подчинения которым и добивается прежде всего взрослый, начинают «переходить во внутренний план» и принимать тем самым форму специфических — регулятивных процессов, направленных на организацию индивидуального поведения. Иными словами, формируются те процессуальные регуляторы, которые были обозначены выше понятием интегральных психических процессов. Их система, будучи исходно задана в качестве регулятивного инварианта, затем принимает внутреннюю форму — форму *саморегулятивного инварианта*.

Однако именно это и означает, что «управленческая деятельность» взрослого, предполагающая реализацию по отношению к поведению ребенка совокупности регулирующих и направляющих воздействий (функций), получает в индивидуальном поведении ребенка свое «удвоенное бытие»: ребенок сам постепенно начинает реализовывать их в отношении своего поведения. Формируется все то, что обозначается в психологии понятиями со словом «само»: самоконтроль, самоприказ, саморегуляция, самооценивание, самокоррекция и мн. др. *Индивидуальное* поведение, а затем и деятельность начинают строиться «по образу и подобию» *совместной* деятельности. Тем самым в структуру индивидуальной деятельности (хотя, конечно, и очень специфическим образом) включается совместная деятельность: регулятивный инвариант функций, лежащий в основе совместной деятельности ребенка и взрослого, трансформируется в саморегулятивный инвариант процессов, реализуемых по отношению к управлению собственным поведением. *Метасистема* совместной деятельности воплощается — функционально «встраивается» в *системы* индивидуальной деятельности.

Разумеется, все эти функции представлены исходно в относительно простейшем, элементарном виде; однако суть дела в том и состоит, что они все же *уже представлены*. Понимая их смысл, воплощая их требования в своем индивидуальном поведении, *подчиняясь* им, ребенок начинает строить свое поведение в соответствии с ними. Таким образом, все эти функции и тот регулятивный инвариант, в виде которого они представлены в поведении и деятельности, начинают регулировать индивидуальное поведение, а затем и элементарные

формы индивидуальной деятельности ребенка. На генетически зрелых стадиях развития данный инвариант обретает свой истинный статус — статус ведущего, высшего уровня всей иерархии регуляторов деятельности и поведения. Любая зрелая, сформированная деятельность (и личность, ее осуществляющая) характеризуется тем, что главными и ведущими в ее реализации выступают процессы и механизмы *саморегуляции, самоорганизации*. Феноменологически это репрезентируется как подвластность деятельности сознательному контролю, как произвольная управляемость своей деятельностью и своим поведением, как субъективный мониторинг и рефлексивный контроль деятельности.

Таким образом, можно видеть, что с развитых позиций действительно очень важная и традиционно дискутируемая проблема *интериоризации* получает новый импульс для ее решения, а само это понятие наполняется конкретным содержанием. Оно перестает быть таким неопределенным, аморфным и даже метафорическим, а в некоторых случаях и трактуемым отнюдь не в качестве «объяснительного *механизма*» (к чему, собственно говоря, и привыкли многие поколения психологов), а в качестве одной из основных *проблем* и *трудностей* психологического познания. В его основе лежит отнюдь не так называемый «переход внешнего во внутреннее», а качественные преобразования самого «внутреннего», т. е. закономерные трансформации базового регулятивного инварианта. Регулируемая активность (вначале элементарное поведение, а затем все более усложняющиеся типы деятельности) действительно является внешне представленной (но никак не «внутренней»). Вместе с тем в любой из форм этой активности, на любом уровне их сформированности (т. е. уже исходно и изначально) они все же регулируются исключительно внутренними средствами и механизмами, синтезированными в общий регулятивный инвариант. В своем генетически первичном виде этот инвариант, как известно, представлен уже на уровне *физиологических функциональных систем* (П. К. Анохин [1]). Именно он и составляет онтологическую базу для развертывания всех генетических процессов и трансформаций, приводящих к формированию на его основе уже собственно *психологических систем* регуляции деятельности и поведения. В этой связи очень показательно и доказательно, что целый ряд ключевых компонентов ПСД, ее функциональных блоков не только имеют прямые аналоги в компонентах физиологических функциональных систем, но и фактически базируются на них, формируясь посредством их трансформаций и «насыщения» собственно психологическим содержанием и механизмами. Так, скажем, акцептор действия выступает онтологической основой для формирования блока целеобразования; обстановочная афферентация является прямым аналогом блока информационной основы деятельности; блок принятия решения вообще обозначается одним и тем же термином по отношению к физиологическим системам и к ПСД; обратная афферентация выступает основой для блока контроля и коррекции деятельности и т. д.

Кроме того, с этих позиций становится более понятной и та определяющая роль, которую играет в плане возникновения и генезиса собственно деятельностной формы активности то, что обозначается указанным выше понятием «PG-перехода», т. е. перехода от игр по типу «play» к играм по типу «game». Дело в том, что именно вторые, подчиняясь развернутой и нередко очень сложной системе

правил (а также норм, требований и пр.), фактически *регулятивных* императивов, уже в значительной мере воплощают в себе главные особенности того *регулятивного* инварианта, который лежит в основе именно этой формы активности. Сама игровая активность, постепенно ассимилируя в себе принципы организации регулятивного инварианта, обретает тем самым черты собственно *системной организации*; она сама становится системой в непосредственном смысле данного понятия. Однако именно это — системность организации — атрибутивно присуще деятельности как таковой и вообще лежит в основе всей ее организации и даже отражена в ключевом понятии теории деятельности в целом и концепции системогенеза в частности — в понятии психологической *системы* деятельности [23]. Следовательно, в собственно психологическом плане игры по типу «game» базируются именно на этом инварианте, что принципиально сближает их с собственно деятельностной формой организации активности. В силу этого можно полагать, что данный переход выполняет определяющую роль в плане трансформации собственно *игры* в *игровую деятельность*. Таким образом, представленные выше материалы действительно содействуют более полному пониманию того, что и как формируется в ходе системогенеза игровой деятельности, а тем самым способствуют раскрытию его содержания и специфики. Вместе с тем все это вплотную подводит и к необходимости решения иных задач, связанных, прежде всего, с раскрытием закономерностей общей логики трансформаций основных типов деятельности, а также ее роли в генезисе личности в целом.

V

Одним из наиболее принципиальных следствий из сформулированных выше положений является то, что на их основе в теорию системогенеза включается последний, так сказать, «оставшийся» из трех традиционно выделяемых основных типов деятельности — игровая. Однако это же означает, что в теорию системогенеза оказывается включенным не просто «еще один» тип деятельности, а все ее основные типы. Следовательно, она обретает не только полноту и завершенность в плане охвата ею типов деятельности, но и фактически исчерпывающий в этом отношении характер. Синтетическое, т. е. обобщенное, рассмотрение особенностей и закономерностей генезиса всех трех основных типов деятельности в их взаимосвязи и взаимопреемственности является объективно необходимым (и соответственно гносеологически императивным) условием формулировки аналогичных, т. е. также обобщающих, представлений о системогенезе деятельности в целом. Лишь при этом условии концепция системогенеза обретает необходимую степень полноты и завершенности, поскольку включает в себя все основные типы деятельности, а не только их часть.

Другими словами, включение в сферу системогенетической теории игровой деятельности — это не просто ее «дополнение», а в известном смысле и завершение (разумеется, не в плане глубины ее концептуального содержания, а в плане охвата предметной области исследования). Еще более принципиальным и имплицитным является то, что генезис игровой деятельности, равно как и сам феномен детской игры, помимо, разумеется, своего собственного огромного значения, раскрывается еще одной его важнейшей гранью, предстает в

еще одной своей функции. Он эксплицируется в качестве объективно необходимого этапа генезиса иных — последующих за игровой деятельностью ее основных типов (учебной и трудовой). Это означает, что он фактически выступает в инструментальной функции и по отношению к ним. В связи с этим можно сказать и так: генезис игровой деятельности — это, конечно, ее собственное формирование и развитие. Однако этот же генезис является и этапом, уровнем и комплексным средством, а потому и органической составной частью генезиса двух иных основных типов деятельности.

Отсюда вытекает и еще одно следствие. Генезис трех основных типов деятельности раскрывается в качестве трех основных макроэтапов общего процесса формирования и развития — генезиса деятельностной формы активности личности в целом. Данные этапы образуют в своей совокупности макрогенез этой формы — становление и развитие деятельностной формы активности как таковой. Это процесс формирования и развития не тех или иных типов деятельности (пусть и основных) как видовых образований, а генезис общей психологической архитектоники *Деятельности* как родовой сущности по отношению к своим частным — видовым экспликациям. В этом глобальном процессе макрогенеза особое место как раз и принадлежит формированию и развитию игровой деятельности. Она является первым из формирующихся в процесс ее онтогенеза типом деятельности, в которой осуществляется не только формирование и развитие важнейших психических образований, но и их возникновение — фактическое складывание (и даже закладывание).

Кроме того, именно поэтому ее собственный генезис и выполняет очень важную — инструментальную функцию по отношению к генезису двух других основных типов деятельности. При этом следует учитывать, что одной из главных причин, сдерживающих разработку психологии деятельности в целом, является, так сказать, «общее отношение» к самой категории деятельности. Точнее говоря, это трактовка понятия деятельности именно в качестве категории (т. е. конструкта, обладающего максимальной степенью обобщенности). Известно, однако, что одним из важнейших гносеологических условий и даже средств решения той или иной научной проблемы, разработки того или иного понятия является их включение в какой-либо более общий концептуальный контекст. Если последовательно реализовать данную общую гносеологическую закономерность, то не только можно, но и необходимо рассмотреть саму деятельность не как «верховную инстанцию», не как родовое понятие, а как «составляющую» чего-либо более общего. Необходимо трансформировать категорию деятельности из родового образования (и соответственно понятия) в видовое — в образование и понятие, являющиеся частными случаями чего-либо более общего. С этих позиций деятельность как таковая в ее строгом и непосредственном, т. е. именно конкретно-научном — собственно психологическом, смысле раскрывается, однако, как частный случай, как одна из разновидностей и форм регуляции взаимодействия двух (или более) систем. По отношению к деятельности это, разумеется, регуляция взаимодействия двух совершенно определенных систем — субъекта и объекта, что, кстати говоря, и зафиксировано в классической деятельностной «триаде» (субъект деятельности — процесс деятельности — объект деятельности).

Однако если это так, то на данный случай именно как частный должны быть перенесены (хотя, не исключено, и в специфицированной форме) общие закономерности, представления о которых разработаны в теории регуляции и теории координации. Общерегулятивные закономерности должны выступать поэтому в качестве интерпретационного средства для объяснения закономерностей организации деятельности. Еще одно, быть может наиболее принципиальное заключение, которое также с необходимостью вытекает из обобщенного рассмотрения системогенеза трех основных типов деятельности, состоит в следующем. С одной стороны, оно позволило охватить системогенетическим подходом тот основной тип деятельности, который пока не был изучен с его позиций. В результате оказалось, что и он тоже подчиняется системогенетическим закономерностям. Следовательно, все известные основные типы деятельности эксплицируют свою подчиненность именно системогенетическому типу формирования и развития. С другой стороны, анализ показал также, что их генезис синтезирован в более общий процесс макрогенеза всех этих трех основных типов деятельности. Он — и это наиболее принципиально — также развертывается как процесс системогенеза. Тем самым можно, а на наш взгляд, и нужно дифференцировать два уровня обобщенности теоретических представлений в рамках системогенетического подхода. Во-первых, это уровень частных, специальных теорий, каждая из которых раскрывает закономерности формирования и развития того или иного основного типа деятельности. С этих позиций можно и нужно говорить о концепции системогенеза профессиональной деятельности, а также об аналогичных концепциях системогенеза учебной и игровой деятельности. Они тем самым эксплицируются как частные, специальные системогенетические концепции. Во-вторых, это уровень обобщенных представлений, в которых синтезированы закономерности генезиса всех трех основных типов деятельности, а также раскрыты закономерности их макрогенеза в целом. На этом уровне теория системогенеза обретает качественно новый уровень полноты и степени интегративности охвата ею как всех основных типов деятельности, так и базовых категорий закономерностей, которым подчиняются и они сами в целом, и их генезис в особенности.

VI

Далее, немаловажно подчеркнуть, что с позиций сформулированных выше представлений онтогенетическая смена основных типов деятельности предстает фактически как единый процесс, характеризующийся принципиальной общностью его смысла и ведущей направленности. Он раскрывается в качестве последовательной и закономерной смены различных степеней совершенства (и соответственно «мощности») единого по своей сути и функциональному предназначению общесистемного регулятивного инварианта, охарактеризованного выше. В свете сказанного становится существенно более понятной и еще одна особенность, а одновременно и принципиальная трудность развития теории деятельности. Она состоит в том, что очень трудно или даже невозможно провести четкую дифференциацию основных типов деятельности; установить, так сказать, «демаркационные линии» между ними. Как известно, их дифференциация носит в основном подчеркнуто эмпирико-фе-

номенологический характер, а поиск четких и теоретически обоснованных критериев их разделения, как правило, либо не выступает в качестве самостоятельной задачи, либо (если выступает) не приводит обычно к успеху. В реальности эти типы постоянно и систематически «взаимопроникают» друг в друга; они «накладываются» друг на друга и не являются, так сказать, «дизъюнктивно отчлененными» сущностями. Вместе с тем с позиций развитой выше интерпретации этих типов в качестве различных форм (и степеней совершенства) регулятивного инварианта данная трудность в значительной мере преодолевается. Основные типы деятельности эксплицируются в качестве различных — частных проявлений некоторой общей сущности, а потому их принципиальная недизъюнктивность становится не только совершенно объяснимой, но и вполне естественной и даже необходимой. Они не могут не «пересекаться» и не «взаимопроникать» друг в друга, поскольку являются фактически хотя и качественно своеобразными, но все же именно спецификациями единой сущности — общесистемного регулятивного инварианта. Следует специально подчеркнуть, что данный регулятивный инвариант потому и является инвариантом, что в значительной степени «безразличен» к содержанию и даже к типам систем, в которых он может реализовываться. Он выступает как необходимый и достаточный для их регуляции.

Однако это означает, в свою очередь, что он обладает и очень высокой степенью обобщенности; он носит действительно общий, точнее, общесистемный характер. Собственно говоря, именно поэтому он и является не просто «регулятивным инвариантом», а именно общесистемным регулятивным инвариантом. Проявления такого общего (или даже всеобщего) характера данного инварианта многочисленны и в принципе достаточно хорошо известны; они фактически повсеместны. Они зафиксированы и подробно изучены и в общей теории систем, и в теории организаций, и в теории координации, и в психологии управления, и в общей психологии (равно как, впрочем, и в целом ряде иных научных дисциплин — см. обзор в [5]). Данный инвариант составляет основное содержание и процессуальное «ядро» регулятивной подсистемы психики.

На основе сформулированных положений можно, далее, высказать ряд дополнительных суждений относительно характера и общего смысла генезиса форм и типов деятельности в процессе возрастного развития. Действительно, с одной стороны, не подлежит сомнению, что три основных — традиционно дифференцируемых типа деятельности (игровая, учебная, трудовая) характеризуются глубокими, т. е. именно качественными, различиями в уровне сформированности данного регулятивного инварианта. Они глубоко различны по мере его развитости и соответственно совершенства. Это означает, что в каждом из них он представлен на качественно разном уровне сформированности системы интегральных процессов в целом и каждого из них в отдельности. Однако, с другой стороны, с этих же позиций и сами основные типы деятельности раскрываются в несколько ином свете и в ином «предназначении». Они эксплицируются в качестве средств и организационных форм, в качестве общего — комплексного контекста для формирования и развития самого регулятивного инварианта. Данный инвариант, повторяем, представлен на уровне психики не в его абстрактно-всеобщей форме, а в форме совершенно конкретной — в качестве класса инте-

гральных процессов. Эти процессы, в свою очередь, образуют процессуальное «ядро» регулятивной подсистемы в целом. С этих позиций закономерности последовательной смены основных типов деятельности (игры — учения — труда) предстают как обусловленные логикой развития системы интегральных процессов, логикой развития и совершенствования регулятивного инварианта.

Итак, логика смены основных типов деятельности, равно как и сама их дифференциация, является не только генетически обусловленной (и, следовательно, генетически относительной). Она имеет в своей основе также и наиболее общие, глубинные закономерности генезиса самой регулятивной подсистемы психики. Несколько схематизируя, можно сказать и так: необходимость формирования и совершенствования регулятивной подсистемы «диктует» состав и логику смены основных типов деятельности. Игра, учение и труд выступают с этих позиций как объективно необходимые, последовательно сменяющие друг друга этапы качественного совершенствования регулятивного инварианта и, следовательно, всей регулятивной подсистемы психики. Процесс генезиса регулятивной подсистемы, в основе которого, в свою очередь, лежит генезис регулятивного инварианта, выступает как более общий. Он задает собой метаконтекст для развития каждого из основных типов деятельности и даже для их совокупного — общего развития, для их последовательной и закономерной смены. В связи с этим можно говорить о своего рода макрогенезе деятельности в процессе общего онтогенетического развития личности, для обозначения которого целесообразно, на наш взгляд, использовать рабочий термин *онтогенеза деятельности*[1]. Он представляет собой единый и внутренне организованный процесс, включающий как формирование отдельных типов, так и общую организацию их последовательной смены на всем продолжении онтогенеза.

С этих позиций становится очевидным следующее обстоятельство. Общее содержание и наиболее принципиальный смысл онтогенетического развития деятельности не могут быть сведены лишь к тому, что в ходе этого развития формируются сами основные типы деятельности. Тем более оно не может быть понято и в плане того, что «общим вектором» такого развития является направленность их смены по отношению к формированию трудовой деятельности как наиболее развитому ее типу. И уж тем более оно не сводится к эволюционному развитию отдельных видов (а не типов) деятельности — в частности, трудовой. Общее содержание и наиболее принципиальный смысл макропроцесса онтогенеза деятельности состоят не только, а быть может, и не столько в этом. Дело еще и в том, что в ходе данного процесса осуществляется последовательное формирование и развитие общесистемного регулятивного инварианта взаимодействия личности со «средой», человека с миром. Оно, в свою очередь, подчиняется общим закономерностям системного типа. Данный инвариант принимает в ходе развертывания данного процесса различные формы и степени своей воплощенности в активности личности и, следовательно, различные уровни его совершенства. Эти формы и уровни составляют суть того, что на эмпирико-феноменологическом уровне эксплицируется как основные

[1] Подчеркнем, что данный термин используется именно в качестве рабочего, хотя подобные ему понятия достаточно прочно вошли в психологический тезаурус; это, например, понятия онтогенеза психики, онтогенеза моторики, онтогенеза «Я-концепции». В этом же контексте, как известно, используется и понятие филогенеза деятельности.

типы деятельности. В данном контексте несколько по-новому предстает и само понятие деятельности. Она раскрывается в качестве одной из экспликаций действия общесистемного регулятивного инварианта; в качестве очень комплексного, но все же, так сказать, «технологического», организационного средства, направленного на регуляцию взаимодействия «человека и мира». Наряду, разумеется, с сохранением всех иных своих атрибутов, которые очень подробно охарактеризованы и в психологии, и в философии, она обретает и более конкретный по содержанию, хотя и очень общий по значению статус. Она эксплицируется и в качестве системы операционных средств, в качестве, так сказать, «технологии» взаимодействия «человека и мира». Поэтому и ее онтогенетическое развитие означает (и включает в себя) не только формирование основных типов деятельности (и уже тем более ее конкретных видов), но и формирование *Деятельности* как наиболее обобщенного операционно-регулятивного средства («технологии») взаимодействия «человека и мира». Другими словами, формируется своего рода абстрагированная по отношению к типам и видам, но совершенно конкретная по психологическому содержанию форма организации субъектного взаимодействия. Ею и выступает система интегральных процессов, синтезированная в единый общесистемный регулятивный инвариант. Он лежит в основе Деятельности, взятой в ее максимально обобщенном статусе — в статусе, который реализует на уровне психического само понятие регулятивного инварианта и наполняет его конкретно-психологическим содержанием. Это содержание, взятое в аспекте его психологических механизмов и процессуальных средств, как раз и составляет «процессуальное ядро» регулятивной подсистемы психики в целом. Она, как показано выше, на онтогенетически зрелых стадиях своего развития обретает специфически деятельностную организацию, т. е. мультиплицирует в себе психологическую архитектонику деятельности. Такая мультипликация, в свою очередь, осуществляется посредством того, что в качестве основы регулятивной подсистемы начинает выступать совокупность специфически деятельностных, регулятивных процессов — интегральных процессов. Они, в свою очередь, образуют содержание самого регулятивного инварианта.

VII

Сформулированные представления позволяют предложить решение еще одного, достаточно значимого в теоретическом отношении вопроса. Он, однако, обычно не только не формулируется в явном виде, но и вообще представляется на первый взгляд несколько необычным, а его смысл состоит в следующем. Само существование и последовательная смена основных типов деятельности традиционно рассматриваются как некоторая «данность», как нечто «уже существующее» и, собственно говоря, не нуждающееся ни в осмыслении, ни в обосновании и пр. Вместе с тем давно назрел вопрос о том, можно ли свести все богатство и многообразие форм взаимодействия личности и мира только к этой триаде, поскольку практически все зрелые и сложные формы поведенческой активности личности также организуются в форме собственно деятельностной активности. Причем хорошо известно и то, что все эти формы активности не только крайне многообразны, но ничуть не проще, нежели сама профессиональная деятельность (хотя именно она практически

всегда рассматривается как высший тип деятельностной активности). В их качестве можно отметить, скажем, играющее огромную роль в жизнедеятельности любого человека «рекреационное поведение» (досуговую деятельность). Далее, в этом же ряду необходимо отметить, конечно, и сложнейшие поведенческие формы активности, связанные с преодолением личностных кризисов (в том числе и экзистенциального уровня сложности). Нельзя не отметить и аналогичные по степени сложности формы поведенческой активности, связанные с преодолением конфликтов самого разного типа и уровня, а также с организацией межличностного взаимодействия в целом. Можно отметить и такую специфическую, очень сложную форму, каковой выступает так называемое манипулятивное поведение. К анализируемой здесь категории организации личностной активности не только может, но и обязательно должно быть привлечено также понятие «внутренняя деятельность», которое, как известно, имеет достаточно многочисленные экспликации в психологических исследованиях. В частности, как справедливо отмечает Д. А. Леонтьев [16], это его использование в контексте анализа деятельности переживания критических ситуаций (Ф. Е. Василюк); и понятие работы сновидения (З. Фрейд); и понятие работы горя (Э. Линдеманн); и понятие труда восприятия искусства (Л. С. Выготский); работы суицида (Л. Фарбер); деятельности мировоззрения (Д. А. Леонтьев); работы личности (П. Жане, М. Ш. Магомед-Эминов).

Наконец, и просто подавляющее большинство случаев так называемого «бытового поведения» (при условии, разумеется, достаточно высокого уровня его сложности) также организуются в этой форме. В целом, по-видимому, любое сколько-нибудь сложное взаимодействие с той или иной ситуацией, адаптация к ней и выход из нее практически всегда организуются в этой форме, по этому же типу. Лежащее в их основе функционирование регулятивной подсистемы, которое само организовано в деятельностной форме, организует «внешнее» поведение личности. Поэтому оно также развертывается как деятельностно-организованное, точнее, как обретшее деятельностную форму организации. В основе этого лежит то, что эта организация осуществляется посредством все того же регулятивного инварианта (образованного совокупностью интегральных процессов), который составляет суть психической регуляции деятельности.

Итак, можно видеть, что по отношению к зрелой, сформировавшейся личности, т. е. на «продвинутых» стадиях ее онтогенетического развития, любое ее сколько-нибудь сложное поведение развертывается именно в деятельностной форме. На его организацию транспонируются и в нем мультиплицируются принципы и закономерности собственно деятельностной организации. Вся та огромная по объему и крайне значимая для личности сфера ее жизнедеятельности, которая выходит за пределы собственно профессиональной сферы (т. е. за пределы третьего основного ее типа, считающегося, однако, «последним»), также представляет в собственно психологическом плане деятельностную организацию. Она выступает как деятельность, хотя уже и существенно иная, нежели трудовая, профессиональная. Она носит принципиально «пост-профессиональный», «пост-трудовой» и в этом плане — «пост-деятельностный» в целом характер (поскольку трудовая деятельность и считается традиционно «высшим и последним» ее видом).

Далее, необходимо подчеркнуть еще два следствия из проведенного выше рассмотрения. Так, представленные выше материалы в определенной мере содействуют решению одного из наиболее запутанных и дискуссионных вопросов — вопроса о соотношении понятий *деятельности* и *поведения*. Не вдаваясь во все нюансы этих дискуссий, отметим следующее. Если рассматривать поведение в его относительно наиболее сложных разновидностях и проявлениях, характерных для взрослой личности и уже «прошедших опосредствование» процессом овладения трудовой деятельностью, то достаточно очевидным становится следующее обстоятельство. Оно (поведение) очень часто связано с решением таких задач и с преодолением таких жизненных ситуаций, которые не только не уступают по сложности и комплексности собственно профессиональным ситуациям, но и превосходят их (нередко существенно). Кроме того, по степени своей значимости, по их роли и смыслу для личности они также очень часто превосходят собственно профессиональные ситуации. Можно, по-видимому, сказать и более категорично: эти жизненные, т. е. собственно поведенческие, «внепрофессиональные» ситуации играют для личности в общем случае существенно бóльшую роль, нежели ситуации профессионального плана. Нельзя закрывать глаза на то, что для большинства индивидов «жизнь важнее деятельности» (и сложнее нее). Соответственно и их поведенческая активность «важнее и сложнее» профессиональной деятельности. Пора, наконец, отказаться от положения, которое до сих пор господствует в психологии (особенно в отечественной), согласно которому именно профессиональная сфера, а соответственно и трудовая деятельность является важнейшей, сложнейшей и главнейшей для личности. В реальности именно внепрофессиональная сфера очень часто (или даже как правило) является существенно более важной и сложной, а нередко и вообще «единственно значимой», определяя экзистенциальные основы для всего бытия личности в целом. Совершенно понятно, однако, что на нее не могут не переноситься и все те средства, весь тот потенциал, в том числе и регулятивный, которым располагает личность. Следовательно, и само это внепрофессиональное поведение (поведение как таковое в целом) не может не строиться как деятельность. Оно, выходя за пределы профессиональной деятельности, тем не менее, строится принципиально так же, как деятельность, но уже качественно иного типа. В основе психической регуляции поведения лежат обобщенные и генерализованные интегральные процессы, сформировавшиеся в рамках освоения предыдущих типов деятельности (игровой, учебной и особенно трудовой). Они, однако, утрачивают «привязку» к ее конкретным видам и типам и становятся наддеятельностными (метадеятельностными) образованиями. Поэтому и само сложноорганизованное поведение по механизмам и операционным средствам своей организации также обретает статус деятельностного образования. В силу этого соотношение понятий «деятельность» и «поведение» раскрывается как соотношение двух уровней, а соответственно и двух типов самой деятельности — деятельности «первого» и «второго порядка».

Наконец, необходимо подчеркнуть и еще одно положение, также вытекающее из сути сформулированного выше подхода. Оно состоит в том, что именно та макрологика трансформаций основных типов деятельностной активности, которая эксплицируется с его позиций, играет очень значимую и даже во многом определяющую роль и в собственно *личностном развитии*. Макрогенез деятельности и ее базовых типов, с одной стороны, и эволюция личности, их

реализующей, с другой — это два неразрывно взаимосвязанных и предполагающих друг друга процесса. Их взаимодействие, «пронизывая» весь онтогенез личности, представлено, однако, в наиболее рельефном и ярком виде на тех его этапах, на которых происходит ее наиболее интенсивное формирование и развитие. Именно они как раз и связаны с последовательной сменой ведущих типов деятельности. Поэтому закономерности и механизмы, рассмотренные выше и лежащие в ее основе, содействуют раскрытию особенностей генезиса личности в целом, а также экспликации психологического содержания, которое вкладывается в очень емкое понятие вертикали взросления [22].

The article presents theoretical and methodological materials that reveal the role and main functions of children's play in the formation and genesis of activity, as well as its main types. It is shown that its formation obeys the basic principles of system-genesis. The specificity of genesis of play activity in relation to genesis of other basic types of activity (professional and educational) is revealed and interpreted. The paper defines the general laws of genesis of all three main types of activity, as well as their transformations and mutual transitions and ontogenesis. The article also contains provisions justifying the development of a general, integral concept of system-genesis of activity and outlines its specific ways. Within the framework of this concept, the theoretical synthesis of ideas about the basic laws of system-genesis of all three main types of activity is provided.

Keywords: play, personality development, system-genesis, integral concept of system-genesis, types of activities, work activity, educational activity, play activity, principles of system-genesis.

Литература

1. *Анохин, П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. — М. : Медицина, 1975. — 491 с.

Anoxin, P. K. Ocherki po fiziologii funkcional`ny`x sistem / P. K. Anoxin. — M. : Medicina, 1975. — 491 s.

2. *Выготский, Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопр. психологии. — 1966. — № 6. — С. 62—68.

*Vy`gotskij, L. S.* Igra i ee rol` v psixicheskom razvitii rebenka / L. S. Vy`gotskij // Vopr. psixologii. — 1966. — № 6. — S. 62—68.

3. Детская игра: теория, практика, дидактические материалы : монография / под науч. ред. Е. В. Карповой. — Ярославль : ЯГПУ, 2013. — 565 с.

Detskaya igra: teoriya, praktika, didakticheskie materialy` : monografiya / pod nauch. red. E. V. Karpovoj. — Yaroslavl` : YaGPU, 2013. — 565 s.

4. *Запорожец, А. В.* Психическое развитие ребенка : избр. психол. тр. / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986. — 323 с.

Zaporozhecz, A. V. Psixicheskoe razvitie rebenka : izbr. psixol. tr. / A. V. Zaporozhecz. — M. : Pedagogika, 1986. — 323 s.

5. *Карпов, А. В.* Психология деятельности : в 5 т. / А. В. Карпов. — М. : РАО, 2015.

Karpov, A. V. Psixologiya deyatel`nosti : v 5 t. / A. V. Karpov. — M. : RAO, 2015.

6. *Карпов, А. В.* Системогенез игры как деятельностная основа развития психики ребенка / А. В. Карпов // Мир психологии. — 2016. — № 1. — С. 121—137.

Karpov, A. V. Sistemogenez igry` kak deyatel`nostnaya osnova razvitiya psixiki rebenka / A. V. Karpov // Mir psixologii. — 2016. — № 1. — S. 121—137.

7. *Карпов, А. В.* Интегральная концепция системогенеза деятельности / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков. — М. : РАО, 2017. — 411 с.

Karpov, A. V. Integral`naya koncepciya sistemogeneza deyatel`nosti / A. V. Karpov, V. D. Shadrikov. — M. : RAO, 2017. — 411 s.

8. *Карпов, А. В.* Системогенез игровой деятельности: структурно-функциональная организация и генетическая динамика / А. В. Карпов, Е. В. Карпова. — М. : РАО, 2017. — Т. 3. — 686 с.

Karpov, A. V. Sistemogenez igrovoj deyatel`nosti: strukturno-funkcional`naya organizaciya i geneticheskaya dinamika / A. V. Karpov, E. V. Karpova. — M. : RAO, 2017. — T. 3. — 686 s.

9. *Карпов, А. В.* Перспективы разработки интегральной концепции системогенеза деятельности / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : матер. 8-й всерос. науч.-практ. конф. — Ярославль, 2018. — С. 3—21.

Karpov, A. V. Perspektivy` razrabotki integral`noj koncepcii sistemogeneza deyatel`nosti / A. V. Karpov, V. D. Shadrikov // Sistemogenez uchebnoj i professional`noj deyatel`nosti : mater. 8-j vseros. nauch.-prakt. konf. — Yaroslavl`, 2018. — S. 3—21.

10. *Карпов, А. В.* Методологические основы образовательной деятельности : в 3 т. / А. В. Карпов, Е. В. Карпова. — М. : РАО, 2019. — Т. 1. — 610 с.

Karpov, A. V. Metodologicheskie osnovy` obrazovatel`noj deyatel`nosti : v 3 t. / A. V. Karpov, E. V. Karpova. — M. : RAO, 2019. — T. 1. — 610 s.

11. *Карпова, Е. В.* Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е. В. Карпова. — Ярославль : ЯГПУ, 2007. — 570 с.

Karpova, E. V. Struktura i genezis motivacionnoj sfery` lichnosti v uchebnoj deyatel`nosti / E. V. Karpova. — Yaroslavl` : YaGPU, 2007. — 570 s.

12. *Леонтьев, А. Н.* Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. — М., 1972. — С. 472—489.

*Leont`ev, A. N.* Psixologicheskie osnovy` doshkol`noj igry` / A. N. Leont`ev // Problemy` razvitiya psixiki. — M., 1972. — S. 472—489.

13. *Мамардашвили, М. К.* Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. — М. : Прогресс, 1992. — 412 с.

Mamardashvili, M. K. Kak ya ponimayu filosofiyu / M. K. Mamardashvili. — M. : Progress, 1992. — 412 s.

14. *Мухина, В. С.* Возрастная психология / В. С. Мухина. — М. : Академия, 1998. — 456 с.

Muxina, V. S. Vozrastnaya psixologiya / V. S. Muxina. — M. : Akademiya, 1998. — 456 s.

15. *Новиков, А. М.* Введение в методологию игровой деятельности / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2006. — 48 с.

Novikov, A. M. Vvedenie v metodologiyu igrovoj deyatel`nosti / A. M. Novikov. — M. : E`gves, 2006. — 48 s.

16. Психология выбора / Д. А. Леонтьев [и др.]. — М. : Смысл. — 431 с.

Psixologiya vy`bora / D. A. Leont`ev [i dr.]. — M. : Smy`sl. — 431 s.

17. *Смирнова, Е. О.* Психология ребенка : учеб. для пед. училищ и вузов / Е. О. Смирнова. — М. : Школа-пресс, 1997. — 384 с.

Smirnova, E. O. Psixologiya rebenka : ucheb. dlya ped. uchilishh i vuzov / E. O. Smirnova. — M. : Shkola-press, 1997. — 384 s.

18. *Смирнова, Е. О.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М. : Владос, 2005. — 158 с.

Smirnova, E. O. Mezhlichnostny`e otnosheniya doshkol`nikov: diagnostika, problemy`, korrekciya / E. O. Smirnova, V. M. Xolmogorova. — M. : Vlados, 2005. — 158 s.

19. *Смирнова, Е. О.* Подходы к пониманию игры в современной западной психологии [Электронный ресурс] / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова, Е. Г. Шеина // Современная зарубежная психология. — 2012. — Т. 1, № 1. — Режим доступа: PsyJournals.ru http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50107_full.shtml

Smirnova, E. O. Podxody` k ponimaniyu igry` v sovremennoj zapadnoj psixologii [E`lektronny`j resurs] / E. O. Smirnova, M. V. Sokolova, E. G. Sheina // Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya. — 2012. — T. 1, № 1. — Rezhim dostupa: PsyJournals.ru http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50107_full.shtml

20. *Сэйфер, С.* Высокоразвитая игра и ее роль в развитии и обучении / С. Сэйфер // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 3. — С. 48—61.

*Se`jfer, S.* Vy`sokorazvitaya igra i ee rol` v razvitii i obuchenii / S. Se`jfer // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2010. — № 3. — S. 48—61.

21. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развивающейся личности : избр. психол. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 512 с.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya razvivayushhejsya lichnosti : izbr. psixol. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : In-t prakt. psixologii ; Voronezh : MODE`K, 1996. — 512 s.

22. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1999.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya vzrosleniya : Strukturno-soderzhatel`ny`e xarakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Mosk. psixol.- social. in-t : Flinta, 1999.

23. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982. — 182 с.

Shadrikov, V. D. Problemy` sistemogeneza deyatel`nosti / V. D. Shadrikov. — M. : Nauka, 1982. — 182 s.

24. *Эйнштейн, А.* Собрание научных трудов : в 4 т. / А. Эйнштейн. — М. : Наука, 1967. — Т. 4 : Статьи, рецензии, письма. Эволюция физики / под ред. И. Е. Тамма, Я. А. Смородинского, Б. Г. Кузнецова. — 599 с.

*E`jnshtejn, A.* Sobranie nauchny`x trudov : v 4 t. / A. E`jnshtejn. — M. : Nauka, 1967. — T. 4 : Stat`i, recenzii, pis`ma. E`volyuciya fiziki / pod red. I. E. Tamma, Ya. A. Smorodinskogo, B. G. Kuzneczova. — 599 s.

25. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд., стер. — М. : Владос, 1999. — 360 с.

E`l`konin, D. B. Psixologiya igry` / D. B. E`l`konin. — 2-e izd., ster. — M. : Vlados, 1999. — 360 s.

26. *Desmarais, S.* Play as Education versus Play as Repair : A Qualitative Study of Adoptive Parents' Attitudes Towards Play in the Coram Parent Training Study : Unpublished MSc dissertation / S. Desmarais. — Anna Freud Centre : University College London, 2004.

27. *Fein, G. G.* Pretend play in childhood / G. G. Fein // Child Devel. — 1981. — Vol. 52. — P. 1095—1118.

28. *Garvey, C.* Play / C. Garvey. — Cambridge, Mass. : Harvard Univ. Press, 1977. — 133 p.

29. The Growth of Reflection in Children / ed. by S. R. Yussen. — Orlando, FL : Academic Press, 1985. — 280 p.

В. Ф. Петренко, О. В. Митина, Т. И. Менчук, М. А. Исакова

Сказочный семантический дифференциал: классический вариант и его модификация

В статье рассматривается диагностическая психосемантическая методика, предназначенная для работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Методика направлена на определение когнитивной сложности межличностного восприятия, социализации, самооценки, отношения со значимыми взрослыми, на выявление персональных конструктов (индивидуальных форм категоризации себя и других, присущих ребенку) в режиме индивидуального опроса. Приводится пример реконструированного семантического пространства межличностного восприятия ребенка, выполнившего методику. В работе приводится пример нового набора персонажей. Адаптация была проведена на русскоговорящих детях в Узбекистане. Этот набор персонажей оказывается универсальным для использования в других республиках бывшего СНГ с большой долей русскоговорящего населения и доступного российского телевидения.

Ключевые слова: психосемантика, дошкольный и младший школьный возраст, психодиагностика, социальный интеллект, межличностное восприятие, кросс-культурная методика.

Доктор Айболит разве умный,
он зверей бесплатно лечит.
Кирилл, 6 лет

Хитрый — это хорошо,
хитрый разве может быть глупым.
Игорь, 5 лет

Предыстория

Метод семантического дифференциала первоначально был разработан Ч. Осгудом [6; 17] в рамках исследования синестезии — психологического феномена, обусловленного тем, что объекты одной чувственной модальности описываются на языке другой модальности. Можно привести примеры таких известных словосочетаний «кислая физиономия», «сладкий голос», «скука зеленая». Как показали нейропсихологи [3], сигнал от стимула некоторой модальности, скажем зрительный, поступает для анализа не только в релевантные зоны мозга (17-е и 18-е поля Бродмана), но по коллатералям (боковым ответвлениям аксонов) стимулирует мозговые зоны слуха, тактильной чувствительности, запаха и т. п., что и служит физиологической основой синестезии. При восприятии одной модальности мозг как бы «пытается» реконструировать

целостный интермодальный образ мира. Маленькие дети наиболее чувствительны к синестезии. С возрастом эта первичная форма категоризации ослабевает, но для целого ряда профессий она основа творчества. Так, литовский художник Николас Чюрлёнис рисовал картины и сочинял соответствующие им музыкальные сюиты. Великий новатор А. Н. Скрябин писал цветомузыку, а еще во времена французского абсолютизма в Версале устраивали музыкальные феерии, где в зависимости от музыкального звучания тем или иным цветом подсвечивались фонтаны, а также открывались сосуды с субстанциями того или иного запаха в попытке создать симфонию цветозвукозапаха.

В своих исследованиях синестезии Ч. Осгуд с соавторами [6; 17] предъявляли испытуемым стимулы различной модальности: звуки, цвета, поверхности для тактильных ощущений, а также наборы вербальных понятий («мать», «ураган», «справедливость» и т. п.). Испытуемые должны были оценить по семибалльной градуальной шкале (3 2 1 0 –1 –2 –3) то, насколько в измеряемом объекте выражено качество, заданное шкалой. Знак оценки содержательного смысла не имеет, а показывает, к левому (+) или правому (–) полюсу шкалы относится оценка. Несколько десятков биполярных шкал типа (хороший — плохой; быстрый — медленный; большой — маленький; красивый — безобразный и др.) брались из словаря английских антонимов. Полученные групповые данные подвергались корреляционному, а затем и факторному анализу, и в результате были выделены три базисных фактора, названных «Оценка», «Активность», «Сила». При графическом представлении выделенные факторы выступают осями пространства, которое Ч. Осгуд назвал семантическим, а объекты оценки задаются координатными точками внутри этого пространства. Положение объекта в семантическом пространстве соответствует его коннотативному значению (в терминах Осгуда), что наиболее соответствует в отечественной психологии нерасчлененным «значению» и «смыслу». Отметим, что содержания факторов, полученных Ч. Осгудом, практически совпадают с категориями трехкомпонентной теории чувств В. Вундта, найденными чисто интроспективно. В дальнейшем оказалось, что те же факторы выделяются у людей, говорящих на различных языках, а также не только у психически нормальных людей, но и у больных. Видимо, эти три базовых фактора являются простейшими формами категоризации, присущими людям различных культур и даже миру животных. Хотя Ч. Осгуд первоначально полагал, что эта тройка является универсальной формой категоризации, в дальнейшем оказалось, что размерность семантического пространства и содержание факторов зависят от знания субъектом той содержательной области, на материале которой проводится исследование. Так, в одном из исследований [6] испытуемым (как не просвещенным в живописи, так и профессиональным художникам) предлагалось оценить абстрактные картины по шкалам семантического дифференциала, а полученные данные затем факторизовали. В то время как «люди с улицы» при оценке абстрактной живописи выделяли один-два фактора, сводимые по содержанию к оценке «нравится — не нравится», профессиональные художники оценивали абстрактные полотна по 7—10 факторам, выделяя целый ряд художественных аспектов предъявленных произведе-

ний. Этот пример иллюстрирует мысль о том, что человеческое сознание гетерогенно, и человек может быть когнитивно сложным, например, при восприятии футбольных команд, и когнитивно простым, скажем, в политике; иметь высокую когнитивную сложность в сфере информационных технологий и низкую — при восприятии произведений искусства. Однако, как правило, люди, имеющие высокий IQ, проявляют компетентность в широких областях жизнедеятельности.

Одной из форм развития метода Семантического дифференциала является Невербальный семантический дифференциал, разработанный П. Бентлером и А. Лавойе [14], где содержание шкал задавалось оппозицией графических форм, а объектами оценки выступали вербальные понятия. Мы также построили свои версии Невербального семантического дифференциала, использовав бинарные графические оппозиции и абстрактные картины «Времена года» Николаса Чюрлёниса в качестве визуальных шкал. Удалось выделить пять ортогональных факторов, названных нами так: «Оценка», «Активность», «Сила», «Плотность», «Упорядоченность» [7; 8; 11].

Параллельно с исследованиями Ч. Осгуда другой американский ученый, Дж. Келли [2; 15], использовал близкую технику и сходный математический аппарат факторного анализа для исследования изменения менталитета пациентов в ходе психотерапии. В отличие от Ч. Осгуда, заимствовавшего шкалы из словарей антонимов, Дж. Келли не задавал шкалы для оценки априори, а «извлекал» их из сознания самих испытуемых-респондентов с помощью метода триадического выбора. Испытуемых просили сгруппировать вместе два объекта оценки по какому-либо основанию и противопоставить их третьему объекту, при этом необходимо было пояснить, какое качество объединяет два первых объекта и по какому качеству им противопоставлен третий объект. Таким образом, испытуемый сам порождал качества-антонимы. Они могли не являться классическими антонимами и выражаться не только отдельными словами, но и целыми предложениями, например, персонажи «А и Б — настоящие, клевые парни, а В — ябеда и подхалим». На следующем этапе респондент должен был оценить степень выраженности всех конструктов у всех объектов.

Поскольку набор шкал для оценки исследуемыми объектов создавался методом триадического выбора персонально для каждого испытуемого, Дж. Келли назвал свой подход теорией личностных конструктов. Другим отличием методики личностных конструктов Келли от метода Семантического дифференциала являлось то, что Ч. Осгуд, стремясь выявлять общепсихологические закономерности, работал с групповыми матрицами данных, в то время как Дж. Келли анализировал результаты индивидуальных испытуемых. Различия этих подходов, в первую очередь в проблематике исследований (при сходстве операциональных процедур и математического аппарата), обусловили то, что последователи этих двух ученых практически не пересекаются как в организационном плане, так и во взаимном перекрестном цитировании.

Чтобы как-то объединить сходную проблематику, связанную с реконструкцией менталитета людей (или, как писал А. Н. Леонтьев, исследований картины мира), было введено понятие «психосемантика» [8] как родовое, объ-

единяющее подходы Ч. Осгуда, Дж. Келли, исследования Дж. Миллера [16] и метода семантического радикала А. Р. Лурии [9]. В дальнейшем психосемантический подход расширил сферу своего приложения и оказался актуальным в методологии психологии, общей психологии, этнопсихологии, политической психологии, психологии массовых коммуникаций и др. Сделав этот краткий экскурс в историю психосемантики, вернемся к непосредственному предмету рассмотрения настоящей статьи.

«Сказочный семантический дифференциал» представляет собой психосемантическую методику, разработанную В. Ф. Петренко [10] для определения когнитивной сложности межличностного восприятия ребенка, а также для выделения его личностных конструктов и анализа процессов, структуры и содержания его идентификации. В 1992 г. была разработана компьютерная версия методики (автор методики — В. Ф. Петренко, программное решение — М. П. Гамбарян, компьютерный дизайн — О. В. Митина, художник — О. Н. Андрусенко), где образы сказочных персонажей и письменные вопросы ребенку высвечиваются на экране монитора и ведется автоматическая обработка ответов испытуемых, включающая оценку когнитивной сложности, меры социализации ребенка и построения его семантического пространства. Изначально созданная в операциональной среде DOS, в 2014 г. программа была переписана на более современном языке программирования и сейчас функционирует в Windows различных версий.

Методика направлена на диагностику когнитивной сложности сознания, диагностику персональных конструктов (индивидуальных форм категоризации себя и других, присущих ребенку), самооценку и оценку значимых других в режиме индивидуального опроса. Методика ориентирована на детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, начиная с четырех лет, и может быть использована также в клинических исследованиях для диагностики умственной отсталости, аутизма и детской шизофрении.

На предварительном этапе ребенку последовательно предъявляют изображения сказочных персонажей (Буратино, доктор Айболит, Карлсон, который живет на крыше, Снежная королева, Мальвина, Карабас-Барабас и т. п.) и, наконец, изображение ребенка, смотрящего в зеркало: «Это ты сам». Ребенка опрашивают, знает ли он предъявленных персонажей. Если ребенок не знает того или иного персонажа, то происходит автоматическая замена незнакомого персонажа на другой, психологически сходный с первым. Например, Буратино может быть заменен на Чиполлино; доктор Айболит — на папу Карло; Карлсон, который живет на крыше — на Винни Пуха и т. п. Если уровень компетенции маленького ребенка низкий, то таких персонажей, как Колобок, мама Коза, Умный и Ленивый поросенок и т. п., он, как правило, помнит из самых ранних сказок. Помимо сказочных персонажей экспериментатор может ввести в диагностический набор образы отца или матери ребенка, детсадовского воспитателя или учителя и т. п. Выбором знакомых для ребенка персонажей заканчивается предварительная серия, и начинается собственно диагностическое обследование.

Мы используем несколько способов вычисления показателей когнитивной сложности, меры социализации и самооценки [10].

Показатели, позволяющие определять когнитивную сложность, в определенном смысле синонимичны (т. е. коррелируют между собой, но не тождественны, а потому могут использоваться параллельно):

1. Целочисленная когнитивная сложность определяется по числу значимых факторов[1] с использованием формулы

$$KC_{Цч} = U + 2 \cdot B, \quad (1)$$

где U — число значимых униполярных факторов, B — число значимых биполярных факторов, лежит в диапазоне от 1 до 10.

2. Факторная когнитивная сложность

$$KC_{Ф} = 1 - \sigma_1^2, \quad (2)$$

где $\sigma_1^2 \in [0; 1]$ — вклад первого фактора в общую дисперсию в доповоротном факторном решении при обработке индивидуальной матрицы ответов методом главных компонент.

3. Корреляционная когнитивная сложность

$$KC_{Кор} = 1 - \frac{\Sigma_{i \neq j=1}^{N} |r_{ij}|}{N^2 - N}, \quad (3)$$

где N — общее количество переменных (в нашем случае 15), r_{ij} — коэффициент корреляции переменных под номерами i и j. Показатель $KC_{кор} \in [0; 1]$, и чем он больше, тем больше когнитивная сложность.

Сырые показатели факторной и корреляционной сложности лежат в диапазоне от 0 до 1 и в таком виде удобны для исследовательских целей. Однако для практического использования они переводятся в стены, лежат в диапазоне от 1 до 10 и таким образом оказываются сопоставимы с $KC_{Цч}$.

Для определения *меры социализации* как близости индивидуального пространства ребенка к нормативному пространству взрослого (преимущественно учителей начальных классов и воспитателей детских садов) используются следующие показатели:

1. $Соц_{кор}$ — корреляционная мера социализации

$$Соц_{кор} = (r(\{o_{ij}\}, \{e_{ij}\}) + 1)/2, \quad (4)$$

где r — коэффициент корреляции Пирсона.

2. $Соц_{E}$ — евклидова мера социализации (рассчитывается с помощью формулы Евклида для определения расстояния)

$$Соц_{E} = 1 - \sqrt{\frac{\Sigma_{i=1}^{M} \Sigma_{j=1}^{N} (o_{ij} - e_{ij})^2}{2 \cdot M \cdot N}}, \quad (5)$$

где набор оценок $O = \{o_{ij}\}$ — матрица оценок ребенка и взрослая матрица $E = \{e_{ij}\}$, полученная усреднением оценок каждого персонажа по каждой шкале на выборке взрослых $i = 1 \ldots M$, $j = 1 \ldots N$, N — число первичных переменных, M — число персонажей.

Каждый из этих показателей социализации лежит в диапазоне [0; 1]. Чем ближе значение к 1, тем в большей степени матрица ребенка похожа на «взрослую» матрицу и, следовательно, выше степень социализации, можно сказать, что ребенок в большей мере усвоил «нормативные» правила оценки пер-

[1] Для оценки значимости мы использовали критерий Кайзера, определяющий количество значимых факторов по числу собственных значений, больших единицы.

сонажей, которым соответствуют оценочные характеристики взрослых. Аналогично факторному и корреляционному показателю когнитивной сложности показатели социализации при практическом использовании в консультировании переводятся в стены и принимают целочисленные значения от 1 до 10.

Образы основного набора сказочных персонажей: *доктор Айболит, Буратино, Кот в сапогах, Снежная королева, Карабас-Барабас, Карлсон, Мальвина, Пьеро*. Дети их узнают без труда. Еще один персонаж — *«Я сам»*. Дети оценивают самих себя [13]. Ниже представлены портреты основного набора персонажей диагностической методики «Сказочный семантический дифференциал». Портреты представлены в черно-белом формате исходя из полиграфических возможностей журнала. В программе все рисунки цветные.

В отличие от методики Семантического дифференциала Ч. Осгуда в нашем «Сказочном семантическом дифференциале» используются не биполярные шкалы-антонимы, а униполярные (однополюсные) характеристики. Всего предлагается 15 шкал-характеристик, подобранных таким образом, чтобы они соответствовали лексикону ребенка: *верный друг, смелый, красивый, добрый, хитрый, жадный, плакса, умный, ябеда, воспитанный, хвастун, умелый, драчун, шалун, веселый*. Детей просят оценить наличие или отсутствие у сказочного персонажа тех или иных личностных качеств. Добрый Айболит или нет? А Карабас-Барабас? А Мальвина? А Пьеро? И так далее. А ты сам добрый?

Ребенку на экране нужно выбрать один из трех вариантов ответа:

— да,
— не знаю, не уверен,
— нет.

Дети с удовольствием включаются в выполнение методики, воспринимая это как своеобразную игру, и часто дают комментарии по поводу своих оценок. Дело в том, что сказочные персонажи выступают для ребенка своеобразными нравственными эталонами добра и зла. Через идентификацию с ними у ребенка формируются собственные ориентиры поведения. Атрибуция (понимание) качеств личности сказочного персонажа выступает важным этапом в формировании межличностного восприятия, столь необходимого в социальной жизни человека. Если ребенок недостаточно развит в силу естественных причин — ему еще мало

лет или у него низкий умственный возраст из-за психических нарушений, то множество личностных качеств для него склеиваются на основе оценочного компонента. Так, если персонаж добрый, например доктор Айболит, то он и красивый, и послушный, а Снежная королева — злая, некрасивая и глупая. Отдельные признаки, таким образом, у неразвитого ребенка высоко коррелируют друг с другом. Однако в ходе развития ребенок может начать понимать, что персонаж, например Чебурашка, может быть добрым, но не слишком красивым, а злую Снежную королеву вполне можно назвать красивой. Иными словами, в ходе развития происходит семантическая дифференциация атрибутируемых персонажам личностных качеств, и они расщепляются на веер независимых друг от друга характеристик.

Ответы ребенка на вопросы методики группируются в матрицу данных (оценки персонажей по шкалам — личностным характеристикам), которая затем обрабатывается с помощью факторного анализа. Число выделенных независимых факторов отражает когнитивную сложность ребенка в сфере межличностного восприятия, а характер набора личностных качеств, вошедших в один фактор, — специфику его личностных конструктов. Например, у мальчиков качество «плакса» чаще всего отрицательно коррелирует с «верным другом» и «смелым», тогда как у девочек — со «злым» и «грубым». Данный пример — из области гендерной психологии, личностные же конструкты ребенка отражают присущую именно этому конкретному ребенку специфику межличностного восприятия и категоризации. Компьютерная версия методики в автоматическом режиме на основе выделенной факторной структуры строит семантическое пространство данного ребенка, где сказочные персонажи и позиция самого ребенка («я сам») в форме координатных точек размещены в этом пространстве.

Сопоставление семантического пространства конкретного ребенка с нормативным семантическим пространством взрослых (в компьютерной версии методики осуществляемое автоматически) позволяет через меру подобия семантических пространств ввести меру социализации ребенка — то, насколько его оценки персонажей близки групповой позиции взрослого человека. Так, дети, больные шизофренией, могут демонстрировать высокую когнитивную сложность (отдельные качества-характеристики персонажей независимы у ребенка друг от друга), но оценки самих персонажей разительно отличаются от позиции взрослого (некой групповой нормативной матрицы) и тем самым показывают, что этот ребенок обладает низкой мерой социализации. Позиция самого ребенка (его координаты в семантическом пространстве) демонстрирует специфику его самосознания и идентификации (к каким персонажам он психологически ближе), а введение в опросник дополнительных ролевых позиций значимых взрослых (папа, мама, воспитательница детского сада, учительница младших классов и т. п.) позволяет отобразить отношение ребенка к этим персонажам. И если, например, воспитательница близка в семантическом пространстве позиции «Снежная королева» или «Баба-яга», то это повод задуматься как родителям ребенка, так и самому педагогу.

Метод «Сказочный семантический дифференциал», таким образом, позволяет оценить когнитивную сложность сознания ребенка, описать личностные конструкты, используемые ребенком в межличностном восприятии, охарактеризовать самосознание ребенка и специфику его идентификации, определить меру его социализации.

Пример результатов использования методики при работе психолога (Даниил, 8 лет)

К исследованию отнесся с интересом. По ходу исследования давал комментарии: «А я знаю: Карабас-Барабас — из "Золотого ключика". О!!! Дядя Степа — это милиционер, который помогал людям. А кто такой Неумелый поросенок, я и не знаю». Сам стал комментировать характеристики персонажей: «Верный друг — тот, который никогда не бросит в беде, не предаст, он лучший. Смелый — не предает людей. Красивый — хорошо выглядит. Добрый — отдает другим вещи, игрушки. Хитрый — может сделать ловушку. Я немного хитрый. Жадный — не дает другим ничего. Я не так уж сильно жадный, но я не делюсь денежками. Плакса — плачет из-за любых пустяков. Умный — тот, кто много знает. Ябеда — рассказывает, если кто-то что-то сделал. Воспитанный — здоровается, говорит "спасибо", ведет себя хорошо. Хвастун — хвастается, если у него что-то появляется, игрушки, вещи; если куда-то ездил. Умелый — умеет много делать, вещи разные, лазать. Драчун — дерется из-за любых пустяков. Шалун — может шутить, стрелять, делать всякие убежища. Я — шалун. Мы с другом на даче у одного дяденьки утащили тапки, и когда он вышел и не нашел их, сердился. Я знаю, что это нехорошо, но пошалить хочется. Веселый — ему все время весело, он часто улыбается». Уровень развития ребенка высокий. Много читает, с бабушкой учит английский язык (она преподает английский). Рассказал, что в школе на лето дали задание прочитать «Смешные рассказы» советских писателей и «Вождь краснокожих» О. Генри. «Конечно, мне не очень хочется, я же шалун, но придется». С удовольствием ходит заниматься в фитнес-центр с бабушкой. Родители и бабушка много занимаются с Даниилом. Ребенок активный, идущий на контакт.

По результатам анализа матрицы ответов Даниила когнитивная сложность ($КС_{Ци}$) равна 8, мера социализации ($Соц_{кор}$) 0,88. В результате обработки матрицы сырых данных методом главных компонент с ортогональным вращением Varimax были выделены четыре фактора, объясняющие 32,012, 25,197, 18,682, 11,584 % общей дисперсии соответственно. Их состав представлен на рис. 1 и 2.

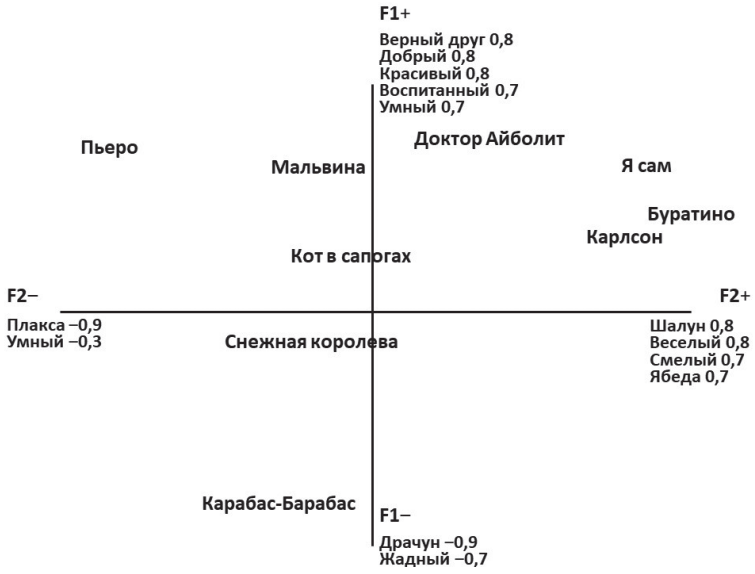

Рис. 1. Семантическое пространство сказочных персонажей восьмилетнего Даниила (проекции на факторы 1 и 2)

Напомним, что знак факторной нагрузки содержательного смысла не имеет, а показывает, к левому или правому полюсу фактора относится данная характеристика.

На основании того, что значимыми в семантическом пространстве Даниила оказались четыре биполярных фактора, его когнитивная сложность оценена в 8 условных баллов. Это высокая оценка. В то же время мера социализации (как характеристика близости семантического пространства конкретного испытуемого к нормативному пространству взрослого) равна 0,88. Это средняя оценка (см.: [13] с нормативными показателями), получившаяся, в частности, потому, что в использованном Даниилом конструкте — факторе 2: «шалун», «веселый», «смелый» — попало и не адекватное такому семантическому набору качество «ябеда».

Как видно из рис. 1, семантическое пространство Даниила по фактору 1 и фактору 2, образ «я сам», вполне соответствует его самоописанию, где он характеризовал себя как «шалуна». Вполне закономерно, что он имеет по фактору 2 высокую нагрузку и по наличию этого качества попал в компанию с Буратино и Карлсоном. По фактору 1, который можно условно обозначить как «Нравственные качества», он также дал себе высокую оценку и оказался в компании с доктором Айболитом, Пьеро и Мальвиной.

Высокая самооценка Даниила проявляется и в факторе 3 (рис. 2), объединяющем качества «умелый» и «смелый», где его образ Я соседствует с Котом в сапогах и Снежной королевой и с оценкой себя по фактору 4 как «хитрого» и «воспитанного» в оппозиции «хвастливому» Карлсону.

Рис. 2. Семантическое пространство сказочных персонажей восьмилетнего Даниила (проекции на факторы 3 и 4)

Таким образом, можно заключить, что мальчик активен, самостоятелен и интеллектуален (исходя из полученной при диагностике высокой когнитивной сложности).

Комментарии детей при выполнении методики (Россия)

Спонтанные замечания детей представляют интерес для психолога-консультанта, помогают сделать личностный портрет ребенка более объемным и достоверным.

Мальчик 7 лет. **«Про дядю Степу мы читали с мамой. Про Буратино я видел мультфильм. О!!! Синьор Помидор — это из сказки про Чиполлино. Я только один раз видел мультфильм. Лучший друг, который не предает. Красивый, скорее, это Мальвина. А вот Карабас-Барабас — страшный. Я думаю, что я тоже немного красивый, но у меня веснушки. Один человек считает меня красивым — это мой друг». На комментарий психолога, что веснушки его очень украшают, ответил: «Вы так думаете?» — и заулыбался. «Я, наверное, еще и немного жадный, я не всегда хочу делиться. А ведь добрый человек — это тот, который всем своим делится».**

Девочка 6 лет. **«Хитрый — это как лиса. Добрый, который не предает. Красивый, но это как Мальвина. У нее красивые волосы и лицо. Я сама тоже красивая. Умелый — много что умеет делать руками. Я, например, могу рисовать, лепить, аппликации разные делать. Мне бабушка говорит, что я умелая».**

Девочка 5 лет. **Про Снежную королеву ответила, что она недобрая, потому что обижала Кая. «Доктор Айболит — добрый, он всех зверушек жалел, лечил. Хитрый — это как лиса хитрая. Воспитанный, который здоровается и говорит "спасибо", еще он все хорошо делает. Ябеда, который про всех говорит, что они что-то сделали».**

Мальчик 5 лет. **«Хитрый — это хорошо, хитрый разве может быть глупым. Кот в сапогах совсем не глупый. Он добыл своему хозяину замок. Он со всеми хитрил и обхитрил льва, который стал мышкой, и он его съел. А так бы лев мог Кота в сапогах съесть. А еще Кот Матроскин хитрый и умный. Он корову завел».**

Мальчик 6 лет. **«Доктор Айболит разве умный, он зверей бесплатно лечит. Но он добрый, не бросает их. Он их жалеет. Кот в сапогах — вот умный. У его хозяина ничего не было, он был бедный. А Кот ему все добыл: одежду, замок. И еще Кот в сапогах смелый. Он не испугался льва».**

Девочка 5 лет. **«Айболит — знаю. Это сказка Чуковского. Мы с мамой читали. Снежная королева, я про нее фильм видела. Она украла Кая и заморозила ему сердце. [После этого] он никого не любит. Он Герду любил, а потом перестал. Умный — кто все время думает, умный — молодец. Буратино вот не умный, он деньги закопал и думал, что вырастут. Он не думал правильно. Деньги… надо на работу ходить, чтобы были. Их надо зарабатывать. Доктор Айболит — умный, он врач для животных. Чтобы стать врачом, надо много учиться».**

Девочка 4 года. **«Воспитанный, который хорошо все делает и кого-то воспитывает. Я хорошо все делаю. Говорю "спасибо", убираю за собой игрушки. У меня есть Мурзик, это котенок. Я воспитываю его, говорю, куда ему ходить в туалет. Он еще маленький… Не понимает. Я его не обижаю. Карабас-Барабас невоспитанный, он обижал артистов, грубил им. Они хотели от него убежать».**

Модификация методики «Сказочный семантический дифференциал» для использования русскоговорящих детей в странах СНГ

По результатам наших исследований, проводимых в Москве, более 80 % детей в возрасте 7—10 лет знакомы со сказочными персонажами, входящими в список стандартного варианта методики, и не испытывают трудностей при оценке. Однако опрос детей этого возраста в других республиках СНГ (включенных в русскоязычное пространство) показал трудность использования указанных сказочных персонажей для оценивания. Дети из ближнего зарубежья, даже те, для которых русский язык является родным, персонажей, перечисленных выше, знают плохо, сказки про них им незнакомы. Вместе с тем они смотрят российское телевидение и хорошо знают и любят современные российские или переведенные на русский язык мультфильмы. Поэтому перед нами встала задача модификации методики, что предполагало: подбор замещающих сказочных персонажей, проведение психометрического анализа данных, полученных с использованием модифицированной методики, с точки зрения их эквивалентности в аспекте получаемых показателей: когнитивной сложности и меры социализации. Важно отметить, что предлагаемые персонажи должны представлять антонимичные позиции по оценочным первичным шкалам.

После пилотажного исследования, проведенного М. А. Исаковой в младших классах школ г. Ташкента с участием 100 детей, для дальнейшего исполь-

зования были отобраны следующие персонажи мультфильмов: *Маша, Медведь, София Прекрасная, Крош, Бараш, Ёжик, Баба-яга, Карабас-Барабас, Малефисента, Капитан Крюк* [12].

МАША (Маша и Медведь)	МЕДВЕДЬ (Маша и Медведь)	СОФИЯ (София Прекрасная)
КРОШ (Смешарики)	БАРАШ (Смешарики)	ЁЖИК (Смешарики)
БАБА-ЯГА	КАРАБАС-БАРАБАС (Приключения Буратино)	МАЛЕФИСЕНТА (Спящая красавица)
КАПИТАН КРЮК (Питер Пен)	Я САМ	

В основном исследовании с использованием методики модифицированного «Сказочного семантического дифференциала» участвовало 609 детей 4—10 лет (состав представлен в таблице). Все дети были знакомы с перечисленными персонажами. Исследование проходило индивидуально с каждым ребенком. При прохождении методики респондентам предъявлялись рисунки с изображениями персонажей на отдельных листах формата А4.

Половозрастной состав детской выборки основного этапа исследования

Возрастная группа	Девочки	Мальчики
4 года	50	50
5 лет	50	50
6 лет	50	50
7 лет	34	23
8 лет	53	51
9 лет	45	42
10 лет	25	36

По результатам прохождения методики у ребенка измерялись показатели когнитивной сложности, социализации. Отметим, что хотя методика «Сказочный семантический дифференциал» создана для оценки индивидуальных характеристик ребенка, ее можно использовать и для анализа динамики групповых данных детей (см. ниже групповые данные динамики развития детей).

Когнитивная сложность. На рисунке 3 представлена половозрастная динамика показателя факторной когнитивной сложности.

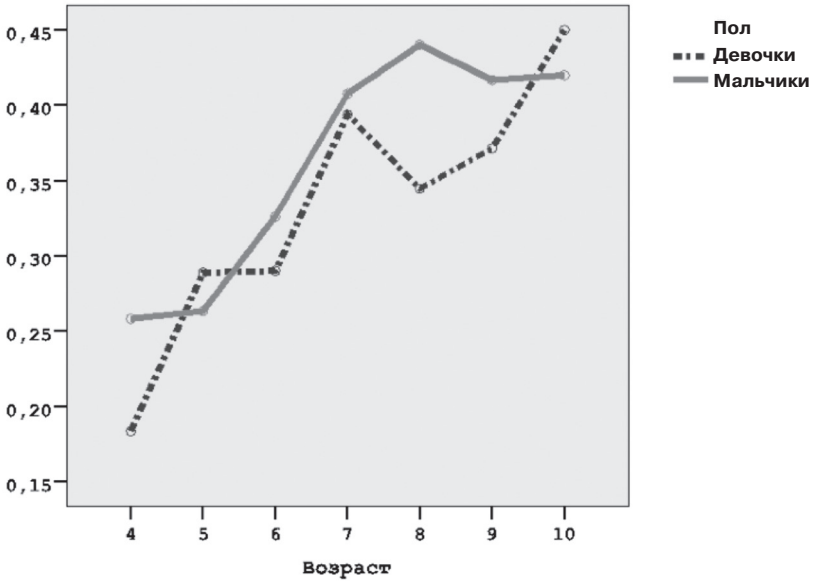

Рис. 3. График половозрастной динамики показателя факторной когнитивной сложности

Для того чтобы определить значимость различий показателей в разных половозрастных группах, был проведен двухфакторный дисперсионный анализ. В качестве независимых факторов были взяты пол и возраст. Результаты показали значимое влияние каждого из факторов, а также значимый эффект межфакторного взаимодействия, что указывает на то, что возрастная динамика когнитивной сложности у мальчиков и девочек происходит по-разному.

Для более детального анализа можем посмотреть характер данного влияния в разных половозрастных подвыборках.

Получены значимые различия среди девочек: девочки 4 лет имеют значимо более низкий показатель, чем девочки всех остальных возрастных групп; десятилетние девочки обладают более высоким показателем когнитивной сложности по сравнению с девочками 5 и 6 лет; данный показатель у восьмилетних девочек значимо ниже, чем у десятилетних.

Среди мальчиков: 4—5-летние имеют значимо более низкий показатель, чем 7—10-летние мальчики; у шестилетних мальчиков этот показатель ниже по сравнению с восьмилетними.

При сравнении же влияния фактора пола в разных возрастных группах с помощью t-критерия Стьюдента для сравнения средних получены следующие результаты: девочки 4 и 8 лет имеют показатель когнитивной сложности значимо более низкий по сравнению с мальчиками того же возраста.

Ссылаясь на результаты, полученные выше, мы говорим о том, что описываемый нами показатель когнитивной сложности в целом имеет позитивную динамику, т. е. с увеличением возраста также растут и показатели когнитивной сложности, что проявляется и у мальчиков, и у девочек. Однако при сравнении данного показателя среди девочек мы видим некоторый его спад в восьмилетнем возрасте, притом что у мальчиков в этом возрасте данный показатель продолжает расти и спад появляется, наоборот, к 9 годам. Обратим внимание, что у мальчиков почти во всех возрастах выраженность когнитивной сложности остается выше, чем у девочек, но в десятилетнем возрасте данные показатели становятся выше у девочек, однако эти различия не оказались статистически значимыми.

Исходя из общей динамики показателя мы видим, что у девочек показатель растет в возрасте 4—5 лет, где наблюдается явная динамика на графике в этом возрасте, а у мальчиков этот рост показателя наступает позже (от 5 до 7 лет), и к 8 годам мальчики обгоняют девочек.

Можно предположить связь с поступлением в школу. У мальчиков продолжается рост показателя, а у девочек, наоборот, возникает определенный кризис, связанный со снижением данного показателя. Можем предположить, что у девочек в этом возрасте (8—10 лет) идет своеобразное «накопление» к переходному возрасту, а у мальчиков подобный кризис возникает немного позже (к 9 годам), и в связи с этим их снова начинают нагонять девочки по показателю когнитивной сложности.

Таким образом, можно резюмировать, что и у мальчиков, и у девочек с возрастом когнитивная сложность растет, причем рост ее неравномерный и обусловлен половозрастной спецификой развития.

Социализация. С целью определения значимости различий данного показателя в разных половозрастных группах был проведен двухфакторный дисперсионный анализ. В качестве независимых факторов использовались пол и возраст. Результаты свидетельствуют о том, что на показатель меры социализации оказывает влияние как фактор пола, так и фактор возраста, межфакторное взаимодействие можно считать незначимым ($p = 0, 087$) (рис. 4).

Для более конкретных выводов можем посмотреть характер влияния каждого из факторов по отдельности на показатель меры социализации. Во всех возрастах у девочек данный показатель в целом всегда выше, чем у мальчиков, что может

говорить о том, что они более адаптивны к новым условиям по сравнению с мальчиками. Возможно, это связано с тем, что девочки, как правило, более коммуникабельны. Коммуникабельность — необходимая черта женщины, в обязанности которой в традиционном обществе входят воспитание детей, создание благоприятной атмосферы в доме и т. д. В то время как образ мужчины больше ассоциируется с защитником, добытчиком, что порождает спрос на качества, которые будут отличать его как умного и сильного [4]. Также бросается в глаза значимое снижение социализации в семилетнем возрасте как среди девочек, так и среди мальчиков. Именно в этом возрасте для ребенка начинается период вхождения во «взрослую» жизнь, расширения социального круга, когда он впервые идет в школу [1; 5]. Выход за пределы привычного социального (семейного) окружения может объяснять определенную дезориентацию.

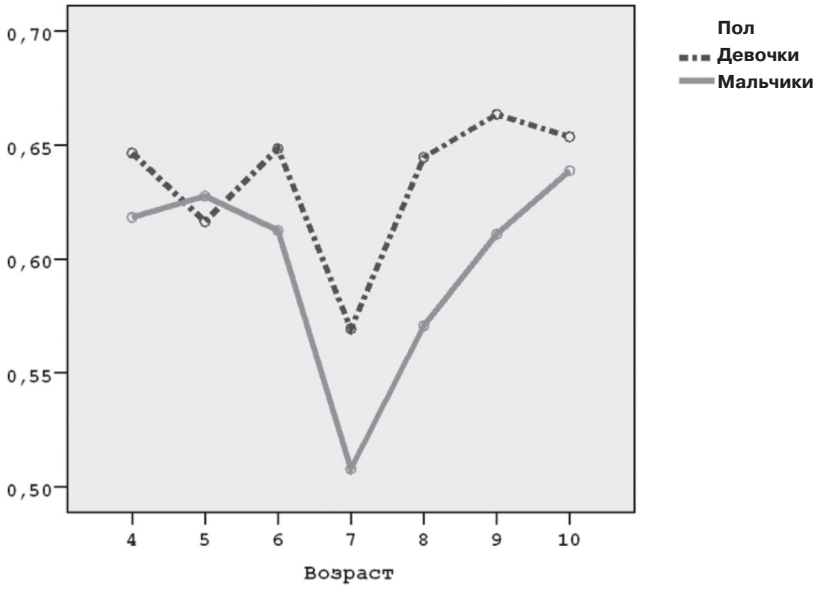

Рис. 4. График половозрастной динамики показателя корреляционной социализации

Обращает на себя внимание отсутствие явного прогресса у 10-летних детей по сравнению с 5-летними по фактору социализации. Это свидетельствует о том, что опыт освоения сказочных персонажей уже усвоен детьми в более раннем возрасте и для оценки меры социализации более старших детей надо использовать образы литературных персонажей (например, Тургенева, Джека Лондона и т. п.) как определяющих зону ближайшего развития ребенка.

Общее обсуждение методики и выводы

Подводя итог знакомства читателя с методикой «Сказочный семантический дифференциал» в его компьютерной версии, выделим два формальных показателя уровня развития ребенка: когнитивную сложность как количество независимых

факторов (категорий измерения), присущих ребенку на конкретный момент его развития, и меру социализации как показатель близости ментального пространства ребенка к нормативно-взрослому при восприятии сказочных персонажей.

Психодиагностическая ценность методики, конечно, не исчерпывается этими формальными показателями. Весьма существенным является характер личностных конструктов ребенка, т. е. конструируемых им индивидуальных (личностных) категорий оценки как сказочных персонажей, так и значимых для него людей (родители, воспитатели и учителя и т. п.).

Наличие опции, дающей возможность вводить новых персонажей (ими могут быть значимые для ребенка живые люди), позволяет, продолжив выполнение методики «Сказочный семантический дифференциал», разместить в пространстве сказочных персонажей образы конкретных людей и таким образом получить их косвенную оценку через близость в семантическом пространстве к конкретным сказочным персонажам. Понятно, что если образ воспитательницы оказался близким к образу Снежной королевы или Бабы-яги, то лучше оградить ребенка от общения с такой воспитательницей. Или же то, что образ самого родителя близок, предположим, к Карабасу-Барабасу, должно заставить родителя задуматься об используемых им методах воспитания.

Хотелось бы подчеркнуть, что методика «Сказочный семантический дифференциал» (как, впрочем, и любая психодиагностическая методика) не тождественна измерению в том смысле слова, как это принято в точных естественных науках или даже в медицине. Менталитет человека не константный объект (типа чугунной отливки), а живая динамическая система, способная к сознанию и рефлексии. Испытуемый вполне может выдвигать гипотезы о том, что, собственно, хочет от него стоящий за конкретной методикой автор или интервьюер, который использует эту методику, и отвечать в соответствии со своими предположениями. По духу методика «Сказочный семантический дифференциал» близка к проективным методикам, дающим обильный материал для интерпретации. Тематика сказочных персонажей настраивает ребенка на контакт со взрослым, на возможность высказать свое мнение по поводу того, что ему заведомо знакомо и лежит в области его компетенции. А использование для обработки суждений ребенка математического аппарата, а также демонстрация графической картины его семантического пространства дают исследователю опору для понимания личности ребенка, возможность вчувствоваться, вжиться в картину мира ребенка, сопереживать и сострадать этому миру. Компьютеризация процесса выполнения методики превращает ее в игру для ребенка, позволяет ему раскрыться. К тому же компьютерный вариант предоставляет психологу во время консультации гораздо больше возможностей, в том числе возможность включения в список для оценки только известных данному ребенку персонажей. Использование методики в индивидуальной беседе с ребенком дает возможность психологу вжиться в мир ребенка, увидеть происходящее его глазами, реконструировать категориальную систему, через которую ребенок воспринимает и познает реальность, построить на экране компьютера его семантическое пространство межличностного восприятия.

Таким образом, методика открывает перед ее пользователем — практикующим психологом гораздо больше возможностей по сравнению с традиционными методиками-опросниками, а компьютерный вариант этой методики с «вшитой»

программой обработки делает ее особенно удобной в применении. Включение в методику взаимозаменяемых наборов сказочных персонажей, прошедших психометрическую апробацию по стандартному набору шкал, делает возможным ее использование в русскоязычном пространстве не только в России.

The article discusses a diagnostic psychosemantic technique designed to work with children of senior preschool and primary school age. The method is aimed at determining the cognitive complexity of interpersonal perception, socialization, self-esteem, relationships with significant adults, identifying personal constructs (individual forms of categorization of oneself and others inherent in a child) in an individual survey mode. An example of a reconstructed semantic space of interpersonal perception of a child who has performed the technique is given. The new set of characters is given. Adaptation was carried out on Russian-speaking children in Uzbekistan. This set of characters turns out to be universal for use in other republics of the former CIS, with a large share of the Russian-speaking population and broadcasting Russian television.

Keywords: psychosemantics, preschool and primary school age, psychodiagnostics, social intelligence, interpersonal perception, cross-cultural method.

Литература

1. *Ермолова, Т. В.* Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет / Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова, Н. И. Ганошенко // Вопр. психологии. — 1999. — № 1. — С. 50 — 59.

Ermolova, T. V. Osobennosti lichnostnogo razvitiya doshkol`nikov v predkrizisnoj faze i na e`tape krizisa 7 let / T. V. Ermolova, S. Yu. Meshheryakova, N. I. Ganoshenko // Vopr. psixologii. — 1999. — № 1. — S. 50 — 59.

2. *Келли, Дж.* Психология личностных конструктов / Дж. Келли. — СПб. : Речь, 2000. — 249 с.

Kelli, Dzh. Psixologiya lichnostny`x konstruktov / Dzh. Kelli. — SPb. : Rech`, 2000. — 249 s.

3. *Лурия, А. Р.* Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. — СПб. : Питер, 2004. — 320 с.

Luriya, A. R. Lekcii po obshhej psixologii / A. R. Luriya. — SPb. : Piter, 2004. — 320 s.

4. *Марговская, М. Г.* Гендерные стереотипы массового сознания в период кризиса традиционного общества : дис. ... канд. филос. наук / М. Г. Марговская. — М., 2013. — 193 с.

Margovskaya, M. G. Genderny`e stereotipy` massovogo soznaniya v period krizisa tradicionnogo obshhestva : dis. ... kand. filos. nauk / M. G. Margovskaya. — M., 2013. — 193 s.

5. *Мухина, В. С.* Возрастная психология : Феноменология развития / В. С. Мухина : учебник. — 10-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2006. — 309 с.

Muxina, B. S. Vozrastnaya psixologiya : Fenomenologiya razvitiya / V. S. Muxina : uchebnik. — 10-e izd., pererab. i dop. — M. : Akademiya, 2006. — 309 s.

6. *Осгуд, Ч.* Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Танненбаум // Семиотика и искусствометрия / под ред. Ю. М. Лотмана, В. М. Петрова. — М., 1972. — С. 278—297.

Osgud, Ch. Prilozhenie metodiki semanticheskogo differenciala k issledovaniyam po e`stetike i smezhny`m problemam / Ch. Osgud, Dzh. Susi, P. Tannenbaum // Semiotika i iskusstvometriya / pod red. Yu. M. Lotmana, V. M. Petrova. — M., 1972. — S. 278—297.

7. *Петренко, В. Ф.* Исследование семантической структуры образной репрезентации методом невербального семантического дифференциала / В. Ф. Петренко, А. А. Нистратов, Л. М. Хайруллаева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1980. — № 2. — С. 27—36.

Petrenko, V. F. Issledovanie semanticheskoj struktury` obraznoj reprezentacii metodom neverbal`nogo semanticheskogo differenciala / V. F. Petrenko, A. A. Nistratov, L. M. Xajrullaeva // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psixologiya. — 1980. — № 2. — S. 27—36.

8. *Петренко, В. Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 177 с.

Petrenko, V. F. Vvedenie v e`ksperimental`nuyu psixosemantiku: issledovanie form reprezentacii v oby`dennom soznanii / V. F. Petrenko. — M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. — 177 s.

9. *Петренко, В. Ф.* Метод семантического радикала Лурии и Виноградовой / В. Ф. Петренко // Кр. психол. словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1985. — С. 209

Petrenko, V. F. Metod semanticheskogo radikala Lurii i Vinogradovoj / V. F. Petrenko // Kr. psixol. slovar` / pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. — M., 1985. — S. 209.

10. *Петренко, В. Ф.* Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 207 с.

Petrenko, V. F. Psixosemantika soznaniya / V. F. Petrenko. — M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. — 207 s.

11. *Петренко, В. Ф.* Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1997. — 480 с.[1]

Petrenko, V. F. Osnovy` psixosemantiki / V. F. Petrenko. — M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1997. — 480 s.

12. *Петренко, В. Ф.* Возможности модификации методики «Сказочный семантический дифференциал» для определения когнитивной сложности межличностного восприятия у детей 5—10 лет / В. Ф. Петренко, О. В. Митина, М. А. Исакова // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : сб. науч. ст. и матер. междунар. конф., 14—17 февр. 2018 г., Коломна / под общ. ред. Р. В. Ершовой. — Коломна, 2018. — С. 305—311.

Petrenko, V. F. Vozmozhnosti modifikacii metodiki «Skazochny`j semanticheskij differencial» dlya opredeleniya kognitivnoj slozhnosti mezhlichnostnogo vospriyatiya u detej 5—10 let / V. F. Petrenko, O. V. Mitina, M. A. Isakova // Cifrovoe obshhestvo kak kul`turno-istoricheskij kontekst razvitiya cheloveka : sb. nauch. st. i mater. mezhdunar. konf., 14—17 fevr. 2018 g., Kolomna / pod obshh. red. R. V. Ershovoj. — Kolomna, 2018. — S. 305—311.

13. *Петренко, В. Ф.* Методика «Сказочный семантический дифференциал»: диагностические возможности / В. Ф. Петренко, О. В. Митина // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 6. — С. 41—54.

Petrenko, V. F. Metodika «Skazochny`j semanticheskij differencial»: diagnosticheskie vozmozhnosti / V. F. Petrenko, O. V. Mitina // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2018. — T. 23, № 6. — S. 41—54.

14. *Bentler, P. M.* An extension of semantic space / P. M. Bentler, A. L. La Voie // J. Verb. Learn. and Verb. Behav. — 1972. — Vol. 11. — P. 174—182.

15. *Kelly, G. A.* The psychology of personal constructs / G. A. Kelly. — N.Y. : Norton, 1963. — 190 p.

16. *Miller, G. A.* Empirical methods in the study of semantics / ed. by G. A. Miller [et al.]. — Cambridge, 1971. — P. 569—585.

17. *Osgood, Ch.* The measurement of meaning / Ch. Osgood, C. J. Suci, P. H. Tannenbaum. — Urbana : University of Illinois Press, 1957. — 342 p.

В. В. Абраменкова

Динамика представлений о времени и о себе у ребенка конца XX — начала XXI века

В контексте социальной психологии детства автором излагаются многолетние исследования детской картины мира в аспекте представлений о будущем. Посредством выделенных категорий вербального/графического контент-анализа детских рисунков и сочинений анализируются образы временной перспективы у детей 80-х, 90-х гг. XX в. и 10-х гг. XXI в. в соответствии с культурными символами и знаками. Общий вывод свидетельствует о снижении у детей жизненного оптимизма.

Ключевые слова: социальная психология детства, детская картина мира, представления о будущем, графический/вербальный контент-анализ, детская субкультура.

В детской субкультуре сформирована визуальная картина мира, которая может быть представлена с помощью графических методов [2; 3; 6; 10; 20]. Поиск методических приемов графической диагностики картины мира ребенка поможет прояснить природу отношения ребенка к миру и к себе самому. В. Франкл [23] считал, что в регуляции социального поведения человека ведущее значение имеет формирование *субъективного образа будущего* или личностной перспективы. Фиксированная точка отсчета в будущем структурирует внутренний временной план человека, переживание им времени в пространстве жизни. Тогда *прошлое* реконструируется как реальное условие и предпосылка будущего, *настоящее* — как умение действовать, предвидя будущие события, *будущее* — как наличие четкой и осознанной *жизненной перспективы*, которая рождает определенное мироощущение. Однако ребенок живет одновременно в двух мирах: в мире эмпирического, рационального времени и в

[1] См. также издания 2005, 2010 гг.

мире сказочно-мифологического пространства-времени. Об этом свидетельствуют его рисунки, которые, разумеется, легче видеть, чем описывать.

Мысль Д. И. Фельдштейна, что ребенок *«живет будущим, поэтапно “врастая во взрослость”»* [22. С. 8], перекликаясь с утверждением о том, что ребенок — «неисправимый оптимист» (К. И. Чуковский), побуждает задаться вопросами: какое место занимает образ будущего в представлениях ребенка о себе и в его детской картине мира? Каковы представления о будущем у современного ребенка, школьника? Можно констатировать, что выражение этого отношения может быть зафиксировано в форме визуальных архетипических, социотипических и стереотипических образов, имеющих общечеловеческий метакультурный компонент [1; 2; 5].

Известно, что на переломе столетий, а особенно тысячелетий происходит кардинальное переосмысление картины мира у большинства людей. Как отражено это в сознании детей, в детском сообществе, в детской субкультуре? Документальным свидетельством отношения к культуре взрослых является детский рисунок [10; 14; 18; 25]. *«Рисунок ребенка — это его душа, выложенная на бумаге. Язык ребенка хоть и редко, но говорит неправду, но никогда не лжет маленькая рука, вооруженная карандашом... От линии до линии — там все правда, идущая из глубины творящего»* [8. С. 40]. Не менее информативными оказываются и письменные рефлексии детей — детские сочинения на тему будущего — прошлого, их комментарии к рисункам. В русле социальной психологии детства предлагаются подход и методология, позволяющая осуществить диагностику отношения ребенка к миру, к другим людям и к себе самому с помощью метода визуальной социопсихологии, суть которого состоит в использовании детьми культурных символов, знаков, схем как показателей смысловых отношений субъекта к тем или иным сторонам бытия [1; 2].

Основным методом настоящего исследования является *контент-анализ* детских рисунков и кратких сочинений к ним [24]. Паралингвистический анализ текстов — это анализ лексики, грамматических форм (настоящего/прошедшего/будущего, глагольных времен, личных местоимений и др.), семантики (повторы, ошибки и пр. как показатели личностно-смысловых установок) и др. Графический контент-анализ представляет собой совокупность сведений, оценок, идей, выраженных в символах, знаках, композиции и других параметрах рисунка, — в связи с установками, интересами, скрытыми позициями субъекта (см.: [2. С. 341]). Благодаря сопоставлению этих двух реальностей мы получаем более целостную картину мира и осуществляем еще одну попытку поставить традиционную вербальную сферу отношений ребенка к миру и к себе в систему единых категорий — с графической, но на детском материале [3; 5; 7].

Субъект интерпретирует время в соответствии со своим индивидуальным настоящим — синхронически, одновременно помещает себя в это пространство-время (*синхрон*). Это мир, частью которого является Я (субъект), тогда будущее время совпадает с индивидуальным настоящим — со мной здесь и теперь; субъект относит себя за пределы текстовой реальности, текст воспринимается как символ инокультурного пространства-времени, пришедшего сквозь эпохи (*диахрон*). Сам мир, события имели место до меня — там и тогда. Субъект отображает будущее как возможный мир, который последует за настоящим

(*футурхрон*). Это мир, события, которые последуют за настоящим: со мной/без меня — потом и там [6]. Индивидуальное время (хронотоп) детерминировано личностно-смысловыми отношениями субъекта следующим образом:

— всевременное (я везде и всегда с миром и в мире);
— вневременное (мир, существующий вне меня где-то, в котором время остановилось/его не было/или это было циклическое время и/или параллельный мир);
— довременное (время начиналось и заканчивалось задолго до меня и без меня);
— первозданное (время первотворения, исконное).

Первые три ситуации представляют собой **линейное, историческое (эмпирическое) время** — настоящее, прошедшее и будущее. Противоположно эмпирическому времени **мифическое время** — это первоисточник архетипов, духовных сил, главный акцент в нем ставится на переживании настоящего в его связи с будущим. В историческом времени происходят изменения, носящие линейный характер, источник которых — в мифическом времени. Мифическое время воплощено в следующих проявлениях:

— субъект отображает будущее как всевременное — панхрон (я везде и всегда с миром и в мире);
— или как вневременное — метахрон (мир, существующий вне меня где-то, в котором время остановилось/его не было/или это было циклическое время и/или параллельный мир);
— или как довременное, возможно, надвременное — прахрон (когда еще самого времени не было).

Для анализа текстовых и графических образов нами была разработана схема категорий контент-анализа субъективных (индивидуальных) представлений о будущем у детей и подростков. Были выделены следующие категории — смысловые единицы контент-анализа как бинарные оппозиции:

СХЕМА КАТЕГОРИЙ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА
субъективных (индивидуальных) представлений о будущем
у детей и подростков

Объективные характеристики будущего:

1. О н т о л о г и ч е с к а я (бытийная):
— Упорядоченность — Хаос;
— Свет — Тьма.
2. О б щ е с т в е н н о - п о л и т и ч е с к а я:
— Мир, благоденствие — Война, кризис, бедность.
3. Э к о л о г и ч е с к а я:
— Обитаемое, живое — Безжизненное, мертвое;
— Естественное, природное — Искусственное, технократическое;
— Чистое, свободное — Загрязненное, стесненное, замусоренное;
— Деревня, свой дом — Мегаполис, городской дом.
4. Д у х о в н о - н р а в с т в е н н а я (аксиологическая):
— Высшие силы, ангелы, Бог — Монстры, инопланетяне, нечистая сила;
— Нравственные ценности, развитие, совершенствование — Материальные ценности, деградация.

5. Субъективно-личностная:
— Идентификация — Отчуждение человека от мира;
— Перспективность, динамика — Статичность, регресс, застой;
— Чувство безопасности, спокойствия — Тревога, опасность, страх.

В эмпирическом исследовании 80-х, 90-х гг. XX в. и первого десятилетия XXI в. были использованы детские рисунки и сочинения на темы: «Наше будущее», «Я через 10 лет», «Моя взрослая жизнь» и т. п. детей из различных регионов России. В исследованиях участвовали дети от старшего дошкольного до подросткового возраста, было получено свыше 1 000 рисунков. Рисунки и тексты оценивались в соответствии с выделенными параметрами, что позволяло увидеть в континууме бинарности точку приближения к одному либо к другому полюсу.

Каким предстоит будущее в сознании ребенка конца XX — начала XXI в.? Известно, что на переломе столетий, а особенно тысячелетий происходит кардинальное переосмысление картины мира у большинства людей. Что происходит в нашу эпоху, на переломе Второго и Третьего тысячелетий? Как отражено это в сознании детей, в детском сообществе, в детской субкультуре?

Вербальная картина мира ребенка и его представления о будущем

Эмоциональное отношение к будущему в сочинениях как текстовых аналогах рисунков у детей 7—8 лет достаточно невелико, поскольку их мини-сочинения не только не изобилуют прилагательными и наречиями, но и вообще отличаются предельной лаконичностью, т. к. дети данного возраста не обладают достаточным речевым развитием для развернутого речевого высказывания, выражающего отношение к теме будущего.

В возрасте 9—10 лет мальчиками владеют идея перемещения в пространстве (лететь, ехать, плыть) и желание занимать определенный статус в обществе (работать или обладать особыми возможностями, связанными с силой и скоростью). Это выражается в желании работать шофером или быть суперменом (ловить бандитов, охотиться на монстров или инопланетян). Инопланетяне как идея иного общества, параллельной цивилизации, в отличие от более раннего возраста, представляют исключительно угрозу, нежели потенциально объект для общения.

Социальное пространство весьма часто отражается вербально в установке на профессию как обладание социальным статусом. Пространство физического мира отражено в образах планеты и солнца. Личностное пространство обозначается в текстах путем употребления личных местоимений 1-го лица («я», «мы» и «наша»). У девочек направленность на социальный мир достаточно велика, что также определяется употреблением местоимений «мы» и «наше». Характерно, что девочками подчеркивается сопричастность событиям, происходящим со всем человечеством или ожидающим его. Они охотнее включают себя, свое Я в картину будущего.

Пространство норм и ценностей для мальчиков данного возраста заключено в сферу неотъемлемой принадлежности объектов самому ребенку или перспективы обладания ими, в которых это нарочито подчеркивается употреблением слов «мое», мой».

Необходимо также отметить следующее: если в возрасте 6—7 лет ребенок, говоря о будущем, употребляет несомненные утверждения как уверенность футурхрона («Буду полицейским») или передает время будущего синхронически как реально наступившее настоящее («Солнце приблизилось»), то в возрасте 9—10 лет формулировки приобретают более осторожный желательный характер («Хочу велосипед»; «Хочу работать на машине» и т. д.) и для характеристики будущего мира ребенок все чаще использует мифологемы («Пусть всегда...»; «Останется только...»; «Ничего не будет»). Эти факты, вероятно, свидетельствуют о протекании процесса постепенного осознания ребенком границ своих возможностей и в определенной степени — отчуждения себя от будущего мира, а также выражения идеи обладания.

Девочки 9—10 лет, как и мальчики, пользуются теми же формулировками «Хочу стать (работать)», а не «буду», тем самым, быть может, подчеркивая, что для становления необходим тот или иной период освоения онтологии мира, собственных сил и способностей. В данном возрасте у девочек выражена идентификация с миром как включенным в собственную жизнь, впервые появляется характеристика эмоциональной оценки и одновременно сопричастности миру, выражаемая в желательности: «Жалко, что...» или сослагательности: «Было бы хорошо, если бы...», но, тем не менее, у двух третей девочек доминирующим вербальным мотивом (как и в рисунках) остается желание обладать внешней привлекательностью.

Вербальные описания мальчиков возраста 11—13 лет в данной группе существенно отличаются как по полноте, так и по принципу повествования от стиля, характерного для возраста 6—7 лет («Я в космосе»), и от развернутого описания всех сфер жизни человечества 9—10-летними. Сферой, проходящей через все комментарии к рисункам, является сфера космоса и жизни на других планетах, что соответствует тематике рисунков.

Все проблемы и опасности мира описываются с точки зрения естественного течения событий, зависящих непосредственно от жизнедеятельности человека, его смыслов и его ценностных ориентаций. Соответственно пространство норм и ценностей, а также пространство личностного отношения сосредоточено вокруг естественного мира живой природы, чью целостность и первозданность необходимо оберегать силами каждого человека («Люди должны охранять природу»). Поэтому сопричастность миру однозначно выражена в панхроническом хронотопе — «я вместе с миром всегда». Эмоциональная нагрузка возникает за счет слов: «любые», «многие», «скоро», «только хорошие», «светлое», «ярче», «прекрасные», «победили всех», «взрывы», «страшные» и др. При этом смещение характеристик в негативное поле связано с уменьшением чувства идентификации: чем хуже мир в будущем, тем меньше там присутствия автора.

В описаниях девочек данного возраста впервые появляется динамическая характеристика, до недавнего времени свойственная только мальчикам: физическая и социальная сферы акцентированы на высоких домах и длинных улицах городов, по которым движутся потоки воздушных машин и летающих тарелок, а также скейтов и роликов, которые освоили даже животные. Социальная сфера подчеркнуто разнообразна и принципиально обновлена до парадоксальности: «В школе взрослых обучают дети» (!), а «В аптеках продают обычные продукты» — эти «перевертыши» свидетельствуют об усиленном овладении разнообразием мира и социальных отношений. Особенно следует

обратить внимание на разнообразные летающие объекты всевозможного назначения — от хозяйственных (орошение полей с помощью облаков) до персональных (доски-скейты). Сама идея чего-то летающего в принципе для данного возраста не нова: она появилась еще в период 6—7 лет, но высокая частота встречаемости именно образа летающей тарелки как полусферы или полукруга отражает тенденцию к отделению некой части от первоначального целого, ее вычленению и оформлению, а в терминах отношения к миру и личностной сферы — к поиску своего назначения — самовыражения и начала строительства личности. В принципе схожий смысл имеет форма скейта, в рисунках изображаемая как овал: потенциальная возможность, начало движения, развития.

Наряду с ценностью природы для данного возраста в данный период времени (конец 80-х — начало 90-х гг.) характерно появление образа семьи в текстовых комментариях к рисункам о будущем, смысл которой для девочек целиком и полностью социален: муж — дети, свой дом и достаток.

Соотношение графической и вербальной картин мира для дошкольников и младших школьников, выражение будущего в графических и вербальных сферах различается: модель графического более открытая и разнообразная, в то время как вербальная не только адекватна ей, но порой ей диссонирует.

У мальчиков 9—10 лет отмечается расхождение показателей эмоционального отношения: если в рисунках оно достаточно различимо выражено как прорисовкой тех или иных объектов, так и цветовой гаммой, то в текстовых аналогах отношений эмоциональная нагрузка минимальна, что *с возрастом детей увеличивается*.

И набольшее расхождение наблюдается в рисунках и подписях к ним у детей начала подросткового возраста (11—13 лет), где достаточно проблематично оценить акцентирование пространств мира (физического, социального, личностного, а также норм и ценностей) в рисунке. Особенно ярко выражено это расхождение у мальчиков. В связи с этим можно сделать вывод не только о несовпадении картин и представлений о будущем в графической и вербальной сферах, но и, как следствие, о наличии противоречивого и разнонаправленного отношения к миру у детей. Относительный баланс сохраняется у девочек, чья картина мира в среднем по возрастным группам более устойчива и однородна, чем у мальчиков, которыми владеют амбивалентные тенденции в 10 лет и освоение пространства Вселенной перебивается с личными благами в начале подросткового возраста [20; 22; 24].

Идея освоения мира как бескорыстного познания противоречит идее личного обладания, материальных приобретений.

Аксиологическая категория в представлениях о будущем (пространство норм и ценностей) описывается в рисунках с помощью модальности безопасности/опасности, восходящей к более обобщенной категории добра/зла. Для человека традиционно наивысшей ценностью считается жизнь, поэтому все нормы и ценностные установки вращаются вокруг сохранения жизни или ее адекватного переустройства. В рисунках это выражается в опасности экологических катастроф или войн. Появляющаяся настойчиво в последние десятилетия в детских рисунках тема смерти, выражаемая в изображении скелетов людей, животных, рыб, в лежащих трупах и мертвых деревьях, в безжизненных пространствах земли или космоса, свидетельствует о прямых отражениях *танатизации* сознания современного

человека (от греч. *танатос* — олицетворение смерти). Ценность смерти в представлениях современных детей соперничает с ценностью жизни.

В младшем школьном возрасте изображаемая смерть позиционируется как нечто внешнее по отношению к ребенку, и потому наблюдается характер избегания («Я на улице», «Меня здесь нет» и пр.), либо в рисунках и текстах присутствуют виктимные установки (изображение себя слишком маленьким, пассивным, обреченным). В более старшем возрасте детьми, особенно мальчиками, рисуются агрессивные орудия (оружие, топор, палки), выражается активная позиция защиты/нападения и агрессии в адрес мира, взрослых прежде всего.

Личностное пространство как необходимость нахождения своего места в мире описывается в рисунках с помощью прорисовки образа человека и того, что составляет фон, на котором он изображен: естественной или рукотворной природы, других людей или животных; перспективы (статичность или динамичность картины) и фактора реальности или фантастичности мира (насколько изображенная картина в принципе соответствует естественным возможностям человека). Важно, видит ли себя ребенок в пространстве будущего и куда он себя помещает, от чьего лица ведется повествование (подписи к рисунку) и в какой степени он идентифицирует себя с изображаемым.

С возрастом в целом увеличивается доля метафорических композиций и число рисунков, посвященных космосу. Это связано с осознанием представлений и появлением способности к абстрагированию. Наряду с этим облегчается процесс символического обобщения и расширяется осознание границ и перспектив мира. С возрастом отношение к различным составляющим картины мира ребенка становится в общем более позитивным, причем у мальчиков эти изменения происходят резче, чем у девочек. Для девочек любого возраста характерна, естественно, более эмоционально наполненная картина мира, нежели для мальчиков. Мальчиками вообще лучше освоена тема человека, а девочками — тема естественной и рукотворной природы как окружающего мира, однако мальчики более разнообразны в тематике рисунков.

Картина мира в текстах мальчиков характеризуется размытостью идентификации себя с миром в 84 % (нет указаний на действия, производимые самостоятельно, собственная позиция скрыта за описанием внешне наблюдаемых атрибутов будущего). В 81 % текстов сделан акцент на всестороннем развитии техники, а о судьбе естественной природы упоминается только в 13 % работ. Несколько меньше половины мальчиков данной выборки видят будущее мира в урбанизированном пространстве крупных городов. Примерно для каждого второго, если следовать анализу текстов, картина мира скорее статична, нежели содержит прогресс. Определенная степень тревожности и напряженности у 37 % мальчиков превосходит веру в стабильность и безопасность будущего. И наконец, следует обратить внимание на преобладание мнения о нравственном кризисе общества (11 %) над надеждой о всеобщей духовности (2,5 %).

Если в своей массе все сферы жизни девочек скорее положительны или нейтральны, то в сфере субъективного восприятия можно наблюдать обратную картину: больше половины рисовавших не идентифицируют себя с отображенным сюжетом, исключая из рисунков образ человека, либо не акцентируют на нем внимания путем схематичного изображения или пренебрежимо мелких размеров.

У двух третей рисунков девочек структура будущего скорее статична, чем обладает перспективой. Иначе говоря, будущее воспринимается в оторванности от настоящего и прошлого, как феномен моментального возникновения из ниоткуда (метахрон). В пользу этого предположения свидетельствует тенденция акцентировать онтологическую сферу упорядоченности — хаоса (прахрон).

Вербальная картина мира в более чем половине случаев включает в себя пространство обитаемого — безжизненного и с той же вероятностью наполняется чертами перспективности — статичности, при этом младшие школьники оперируют преимущественно линейным временем. Переломным моментом в представлениях школьников о будущем является возраст 10 лет, когда появляется дифференциация «образа Я» в различных сферах жизни. В рисунках появляется фон, что свидетельствует о том, что ребенок начинает отделять себя от мира. С возрастом представленность будущего в картине мира ребенка становится все более дифференцированной и включает различные стороны человеческого бытия, такие как *особенности цветопредпочтения* [15; 18].

Психология детского художественного творчества имеет инвариантные закономерности, это природа художественного мышления ребенка, характер наблюдения и отражения жизни, декоративные особенности, соотношение реализма и символики, графических и цветовых сторон детского рисунка и пр. [4; 10; 14; 19; 25]. Изобразительное творчество в той или иной степени обусловлено эстетическими веяниями эпохи, являясь, по меткому выражению В. С. Мухиной [18], «документом эпохи». Впрочем, детское художественное творчество в значительной мере свободно от влияния художественных стилей эпохи, оно подчиняется своим собственным законам, поскольку экспрессия, динамизм, выделение главного за счет всего остального, акцентировка деталей и декоративность детской графики являются ее специфическими чертами.

Сравним различные эпохи в отражении детского творчества. Рисунки детей начала XX в. запечатлели эпоху между двух революций: демонстрации, уличные бои, обыски, очереди за хлебом, железнодорожные вагоны, митинги и пр. — динамизм, экспрессия, контрасты лозунгов; основной цвет — *красный* [14; 17]. Детские рисунки советского времени, начала 80-х гг. XX в.: натюрморты и пейзажи, животные и сказки, спорт, пионеры и октябрята, космические корабли и светлое будущее; основной цвет — *синий* [14]. Рисунки детей конца XX в.: экологические катастрофы, война в космосе, гибель живого; основной цвет — *серо-черный*.

Было проведено также исследование личностной перспективы детей первого десятилетия XXI в. (7—13 лет). Анализ дихотомии «Чувство безопасности, спокойствия — Тревога, опасность, страх» свидетельствует о том, что в субъективном образе будущего почти во всех возрастных категориях в разной степени наблюдаются явные тенденции к эмоциональному неблагополучию, внутренней тревоге и напряжению, недоверию к себе, а также выявлены трудности социального взаимодействия. В отличие от предыдущих лет ни один из испытуемых не видит свою личностную перспективу в семейной сфере.

Основные цвета у современных младших школьников: синий, зеленый и черный (у мальчиков) и синий, коричневый и зеленый (у девочек), а в предподростковом — синий и черный (у мальчиков) и желтый, синий, зеленый и красный (у девочек). В начале подросткового периода у мальчиков преобладают синий,

красный и зеленый и у девочек — синий, зеленый, желтый и красный. Поскольку в используемой детьми гамме преобладают темные тона (например, синий, проходящий через все возрасты), это позволяет сделать осторожный вывод об актуальной потребности детей в спокойствии и устойчивой положительной привязанности, а также в избегании напряженных стрессовых ситуаций.

Таким образом, рисунки и сочинения детей на тему «Наше будущее» как материал для вербально-графического контент-анализа дают возможность обнаружить *различные стороны представлений о будущем в детской картине мира:*

1. Представляется очевидным преобладание у школьников социокультурных, наивно-метафизических, нежели научных, представлений об окружающем мире и его строении [16].
2. Графическая картина мира не тождественна вербальной, они различны. Наиболее заметные различия можно отметить в случаях, когда изображается одиночный объект либо когда композиция рисунка отличается хаотичностью (вербальная картина выражает неопределенность или тривиальность, а графическая отвечает хронотопу статичности и тревоги).
3. Разрыв по этим двум сферам показателей *с возрастом детей увеличивается*. Особенно четко это проявляется у мальчиков младшего школьного возраста по показателям сопричастности миру: в рисунках их позиция трактуется как отдельная от мира (отсутствие признаков жизни), а в комментариях обнаруживается знание проблем Земли («На нашей планете...»).
4. Главными опорными точками обобщенной визуальной картины мира по всем возрастным группам детей являются следующие историко-культурные изобразительные архетипы: *дерево, человек, солнце и дом*, определяя своеобразную норму безусловно изображаемых объектов, чьи образы определяют мироустройство. *Человек* изображается в среднем более чем в половине всех рисунков, причем мальчики рисуют его чаще, чем девочки [20].
5. Гендерные различия в картине мира состоят в том, что для девочек характерна экстенсивная (перечисление, созерцательность), а для мальчиков — интенсивная (целостный образ, конструктивность) стратегия изображения. Мальчиками лучше освоена тема техники, переустройства и овладения миром, а девочками — тема естественной природы и личных достижений. Девочки в представлениях о своем будущем, в отличие от мальчиков, более ориентированы на профессии, требующие широкого вхождения в социальную общность.

Отношение к будущему мира (да и к миру вообще) у девочек в данном возрасте оказывается более позитивным, чем у мальчиков.

Доверие к миру у девочек выше, в то время как мальчики демонстрируют более высокий уровень отчуждения. Вместе с тем для мальчиков более характерна активная жизненная позиция, они предлагают схемы переустройства мира, при этом для девочек более свойственна созерцательность, и предложения по улучшению жизни у них не распространяются далее, чем круг своей семьи, ближайшее окружение. *Для девочек картина мира более оптимистична*.

Для мальчиков это образ начального времени и конечных времен: гибели мира, отраженного в различных эсхатологических мифах: последняя борьба добра со злом, мировые катастрофы (потопы, пожары, землетрясения, другие

разрушения). Часто подобная эсхатологичность мифического времени изображается как будущая жизнь под землей (?!).

Анализ содержания и индивидуализация образов будущего у детей

Анализируя содержание рисунков детей конца XX в., необходимо остановиться на следующих параметрах, ответив на вопросы об особенностях композиции, об использовании пространства, о героях, творящих будущее, об орудиях творения будущего и др.

1. Образ будущего у рисующего ребенка формируется на основе опыта, событий из прошлого и переживаний настоящего, либо это отражение мифологического времени, ощущение себя в мире — вне времени (*метахрон*). Будущее как рождение заново, переживание блаженного состояния младенчества — в рисунке девочки, изобразившей себя в люльке вместе с бабушкой и родителями на даче. Возврат в прошлое достаточно часто представлен в рисунках, так же как и представления о будущем. Вневременное, надвременное, всевременное мифическое будущее — метахрон, прахрон, панхрон — это абстрактные рисунки с геометрическими символами различных линий и фигур.
2. Местом существования будущего в детских рисунках чаще всего является поверхность земли (улица, парк, дом, лес и пр.) или (значительно реже) над земной поверхностью, в воздухе, вне Земли (на земной орбите, в космическом пространстве). В представлении детей имеет место столкновение естественно-научных знаний о мире с мифологическими (например, изображение «края Земли», символика «света в конце тоннеля» — космической бездны и др.).
3. Героями, творцами будущего в рисунках являются: Бог, созидающий и карающий (в рисунке мальчика передан момент Божьей кары: «Все люди, которые вершили зло в своей жизни, все сгорят и попадут на Божий суд...»). Героем, творцом будущего может выступить сам автор, как правило, мальчик, занимающий предельно активную позицию: «...У меня под контролем благополучие Земли...», «Я путешествую по мирам» и пр. Люди как позитивная и одновременно негативная сила — создатели энергетического шара и губящие природу загрязнениями и атомными взрывами оказываются несостоятельными и заменяются монстриками-спасателями либо фантастическими собаками, сделавшими людей рабами.
4. Орудия и энергии творения будущего: транспортные средства, летающие машины, роботы и пр. — от скейта до кораблика, от самолета до летающей тарелки. *Техника* как основное достижение прогресса выражает устремление человека контролировать ход событий по своей воле, перемещаясь в нарушение естественных законов существования человека во времени (высокоскоростные машины и летающие тарелки) и в пространстве (ракеты, самолеты и вертолеты). Использование этих образов детьми направлено на акцентирование потребности стать равными взрослым, обрести новые возможности или даже поменяться с ними местами и статусами.

Подчеркнем: рисунки на тему «Наше будущее», их художественный язык *заметно отличаются от изобразительного языка других рисунков тех же детей*

(натюрморты, портреты, пейзажи, свободные темы): в плане колорита первые гораздо сдержаннее, мало ярких и звонких тонов, а если используются, то на контрасте: красный — зеленый, красный — черный. Поиски сложного цвета отходят на второй план, выдержанных в определенной гамме работ немного, в теплой гамме работ меньшинство.

Подводя общие **итоги** этому исследованию субъективного образа будущего у детей 80—90-х гг., необходимо подчеркнуть, что в рисунках настойчиво прослеживается тема *тревоги, внутреннего беспокойства и явного страха* более чем у половины детей. **Основные графические признаки** этих проявлений следующие:

— недостаточная представленность одушевленных предметов (люди, животные);
— повышенный схематизм, геометризация форм (обилие квадратов, треугольников, жестких перекрестий, решеток);
— деформации предметов в сочетании с диспропорциями, не связанными с низкой техникой рисования, обусловленной возрастом (неоправданно маленькие человеческие фигуры на странном фоне), и пр.;
— излишний символизм изображения, выраженный в «загадочных» фигурах и композициях: полузанавешанное окно, «край света», в чистой «цветоформе», вычурных предметах;
— агрессивная тематика (угрожающего вида неизвестные животные, летающие черные пантеры, резкие сочетания цветов: красный — черный — зеленый);
— алогичные формы (солнце в виде шляпы, дом без крыши и пр.);
— обилие неоправданных «лишних» линий, пятен, узоров и пр.;
— использование ахроматических (серо-грязных) цветов либо слишком ярко кричащих;
— отсутствие цвета вообще (монохромные композиции);
— эсхатологические сюжеты «конца света», вселенской катастрофы и пр. (ср. с рисунками детей, больных шизофренией [7]).

Все эти проявления свидетельствуют об определенных смещениях отношения ребенка к миру в сторону *духовно-эмоционального неблагополучия, опасных, болезненных состояний [9; 11; 23] и деформации детской картины мира в целом.*

Общие выводы исследования

1. В детской субкультуре существует особая система значений, представлений, отношений ребенка — это детская картина мира, имеющая образно-визуальную природу и представляющая собой систему графических и цветовых значений, семантика которых культурно обусловлена и основана на социогенетических инвариантах, которые могут быть зафиксированы в детском рисунке в форме визуальных архетипических, социотипических и стереотипических образов.
2. В русле социальной психологии детства предлагаются подход и методология преимущественно невербального характера, позволяющая осуществить диагностику отношения ребенка к миру и к себе самому с помощью метода визуальной социопсихологии, суть которого состоит в использовании выделенных культурных символов, знаков, схем как показателей смысловых от-

ношений человека к тем или иным сторонам бытия. Реализация метода визуальной социопсихологии была осуществлена в создании методики анализа рисунков и контент-анализе вербального и визуального материала.

3. Рисунок и краткие сочинения детей на темы будущего как материал для контент-анализа дают возможность обнаружить как культурные символы линейного исторического времени, так и знаки мифического времени архетипов в переживании времени в себе и себя во времени. Обнаруживается преобладание у школьников, даже у подростков традиционно культурных (наивных, профанных форм), нежели научных представлений о построении картины мира.
4. Графическая картина мира ребенка не тождественна вербальной. Разрыв по этим двум пластам показателей *с возрастом детей увеличивается*. Особенно четко это проявляется у мальчиков младшего школьного возраста по отнологическим показателям.
5. Главными опорными точками обобщенной визуальной картины мира по всем возрастным группам детей являются изображения — визуальные архетипы: *дерево, человек, солнце и дом*, определяя своеобразную норму безусловно изображаемых объектов, чьи образы определяют детскую картину мира своего времени. *Человек* изображается в среднем более чем в половине всех рисунков, причем мальчики рисуют его чаще, чем девочки. Отношение к будущему мира (да и к миру вообще) у девочек в младшем школьном возрасте оказывается более позитивным, чем у мальчиков. Доверие к миру и оптимизм у девочек выше, в то время как мальчики демонстрируют более высокий уровень обособления и тревоги.
6. Гендерные различия в картине мира состоят также в том, что для девочек характерна экстенсивная (перечисление), а для мальчиков — интенсивная (целостный образ) стратегия изображения. Мальчиками лучше освоена тема техники, а девочками — тема естественной природы как окружающего мира. Девочки в представлениях о своем будущем, в отличие от мальчиков, более ориентированы на профессии, требующие широкого вхождения в социальную общность. Работы мальчиков и девочек отличаются и тематически, и художественно: у мальчиков ярко выраженный технократический аспект изображения, к тому же в значительной степени мрачно-пессимистический взгляд на будущее, у девочек — более оптимистический с акцентом в житейскую или символическую сторону.
7. Представления *о своем будущем в картине мира ребенка* — это наиболее позитивный образ для всех групп детей 80-х гг., что свидетельствовало об общем позитивном настрое у детей в эту эпоху. В конце 90-х ситуация меняется. Если мальчики представляют свое будущее в основном в профессиональной сфере и частично в сфере индивидуальных качеств (большой рост, физическая сила), то девочек максимально волнуют они сами, прежде всего их внешность, одежда и будущие семейные отношения.
8. С возрастом происходит дифференциация представлений о своем будущем и о себе как у мальчиков, так и у девочек. Аналогичное исследование в 90-х гг. показало изменение графических презентаций детей в сторону индивидуализации собственного Я, особенно у мальчиков, а у девочек —

активного роста профессионализации, начиная с семилетнего возраста, при резком снижении семейной ориентации. В начале XXI в. бессемейная личностная перспектива девочек — девушек ярко выражена, что вызывает тревогу, особенно в аспекте демографии.

***

В современной социальной ситуации «культурного взрыва» (по меткой характеристике Ю. Лотмана [12]), переживаемого нашей страной, становится понятной неэффективность различных прогнозов об установках и интересах населения России, построенных на традиционных опросах общественного мнения. Может быть, стоит попытаться уйти от традиционных вербальных опросников, найти другие способы сбора информации и обратиться к категории граждан, способных дать ответы на интуитивном, эмоциональном уровне, который, вероятно, только и возможен в сегодняшней ситуации неопределенности.

Детская субкультура, обладая неисчерпаемым потенциалом вариантов становления личности, в современных условиях приобретает значение **поискового механизма** новых направлений развития общества. Детское общественное мнение — *общественное мнение завтрашнего дня* — демонстрирует необходимость обращения к анализу картины изменяющегося мира в детском сознании для понимания настоящего и прогнозирования будущего. Как отмечают социологи, дети являются социально-возрастной группой, для которой характерны стремление к переменам, способность идти «необщими путями», острота восприятия недостатков общественного устройства и высокая степень экологического сознания.

Подобно тому как «безмолвствующее большинство» городских низов и сельской общины Средневековья заговорило в трудах известного культуролога А. Я. Гуревича на языке жестов, ритуалов, обычаев и суеверий, «безмолвствующее большинство» маленьких способно заговорить языком символов и знаков, *«чтобы донести до нас хотя бы частицу своего духовного универсума»* [9. С. 118—135]. Можно сказать, что именно в детском рисунке *«раскрывается то, о чем изучаемая историческая эпоха вовсе и не собиралась, да и не была в состоянии обещать сообщить, и эти невольные послания, не отфильтрованные и не процензурированные в умах тех, кто их отправил, тем самым лишенные намеренной тенденциозности, — в них эпоха как бы помимо собственной воли "проговаривается" о самой себе, о своих секретах... На этом уровне удается расслышать такое, О ЧЕМ НЕЛЬЗЯ УЗНАТЬ НА УРОВНЕ СОЗНАТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ»* (выделено мною. — *В. А.*) [Там же. С. 115].

Возникает вопрос об исторических изменениях воздействия визуальных образов, в частности графических его компонентов, на психическое состояние человека в социогенезе и онтогенезе. Каковы отличия современной эстетики от архаичного искусства или искусства эпохи Возрождения? Один из основоположников абстракционизма, Василий Кандинский, относя к сфере духовного в искусстве воздействие цвета и формы, писал в начале XX в. о том, что «*различие душевного лада разных эпох хочет различного их применения, т. е. ритм просит нынче аритма. Симметрия — асимметрии. И спустя время, окажется, что дисгармония и есть гармония нашей эпохи, наш аритм есть ритм, наша асимметрия — симметрия. Пропорции и весы не вне художника, а в нем самом*» [11. С. 39]. И еще: *«Борьба тонов,*

потерянное равновесие, падающие принципы, неожиданные удары барабанов, великие вопросы, бесцельные устремления, разорванность исканий и тоски, разорванные цепи и связи, противоречия — вот наша гармония» [11. С. 53].

Можно ли отнести сие на счет детского рисунка, где нормой до сего времени было «в каждом рисунке солнце»?

Эпоха на рубеже тысячелетий в детских образах рисунков и сочинений открывает себя как драматическая и даже в чем-то эсхатологическая картина современного мира.

Детское художественное творчество явилось одним из открытий, которые принес XX в. в сферу искусства и понимания ребенка. Детские рисунки начала века, сохранившиеся в Историческом музее, — о событиях Первой мировой войны и русской революции и детские рисунки конца 80-х, 90-х гг. и начала нового века дают нам через детское восприятие образы утекающего времени в его основных чертах. В конце XX — начале XXI в. мир вновь потрясают тревожные события, очевидцами которых являются дети. Однако дети являются не только очевидцами, но и оценщиками и провозвестниками нашей сложной эпохи.

М. Мид в 60—70-е гг. XX в. писала: *«Теперь мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами... Дети сегодня стоят перед лицом будущего, которое настолько неизвестно, что им нельзя управлять так, как мы это пытаемся делать сегодня...»* [13. С. 322]. Детям доступны сокровенные тайны будущего века, поскольку они рассматривают его, находясь как бы *вне* событий, *над* настоящим. Может быть, они даже способны передать нам в своей картине мира отстраненный взгляд на грядущее — некое особое *знание до знания*.

Можно сказать, что именно в детском сознании ПРОИСХОДИТ НЕОСОЗНАННОЕ ОБНАРУЖЕНИЕ СЕКРЕТОВ ЭПОХИ. Об этом свидетельствует расхождение вербальных и графических образов в картине мира современного ребенка. Картина мира, представленная в его творчестве, отражает систему отношений ребенка (к окружающей среде, ко взрослым и сверстникам, к себе самому) посредством освоения первичных символов, знаков, универсальных форм бытия (характерных, кстати, для большинства культур мира). Визуальная модель будущего при этом выступает не как пассивное отражение, а как активно-конструирующий процесс построения ребенком перспектив развития мира и себя самого.

In the context of social psychology of childhood, the author sets out many years of research on the children's picture of the world in terms of ideas about the future. Through the selected categories of verbal / graphic content analysis of children's drawings and essays, the images of the time perspective in children of the 80s, 90s of the 20th century and 10s of the 21st century are analyzed in accordance with cultural symbols and signs. The general conclusion indicates a decrease in optimism in children.

Keywords: social psychology of childhood, children's picture of the world, ideas about the future, graphic/verbal content analysis, children's subculture.

Литература

1. *Абраменкова, В. В.* Дети-пророки: социогенетический анализ представлений об опасности в детской субкультуре / В. В. Абраменкова // Magister. — 1997. — № 3. — С. 86—95.

Abramenkova, V. V. Deti-proroki: sociogeneticheskij analiz predstavlenij ob opasnosti v detskoj subkul`ture / V. V. Abramenkova // Magister. — 1997. — № 3. — S. 86—95.

2. *Абраменкова, В. В.* Социальная психология детства / В. В. Абраменкова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2018. — 511 с. + Доп. материалы.

Abramenkova, V. V. Social`naya psixologiya detstva / V. V. Abramenkova. — 2-e izd., pererab. i dop. — M. : INFRA-M, 2018. — 511 s. + Dop. materialy`.

3. *Аксенова, Ю. А.* Символы мироустройства в сознании детей / Ю. А. Аксенова. — Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 272 с.

Aksenova, Yu. A. Simvoly` miroustrojstva v soznanii detej / Yu. A. Aksenova. — Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2000. — 272 s.

4. *Аллан, Дж.* Ландшафт детской души. Психоаналитическое консультирование в школах и клиниках : пер. с англ. / Джон Аллан ; под общ. ред. В. В. Зеленского. — СПб. : Диалог ; Минск : Лотаць, 1997. — 256 с.

Allan, Dzh. Landshaft detskoj dushi. Psixoanaliticheskoe konsul`tirovanie v shkolax i klinikax : per. s angl. / Dzhon Allan ; pod obshh. red. V. V. Zelenskogo. — SPb. : Dialog ; Minsk : Lotacz`, 1997. — 256 s.

5. *Артемьева, Е. Ю.* Психология субъективной психосемантики / Е. Ю. Артемьева. — М. : Изд-во МГУ, 1980. — 128 с.

Artem`eva, E. Yu. Psixologiya sub``ektivnoj psixosemantiki / E. Yu. Artem`eva. — M. : Izd-vo MGU, 1980. — 128 s.

6. *Берулава, Г. А.* Образ мира как мифологический символ : учеб. пособие для вузов / Г. А. Берулава ; Рос. акад. образования, Науч.-образоват. центр. — М. : Пед. о-во России, 2001. — 45 с.

Berulava, G. A. Obraz mira kak mifologicheskij simvol : ucheb. posobie dlya vuzov / G. A. Berulava ; Ros. akad. obrazovaniya, Nauch.-obrazovat. centr. — M. : Ped. o-vo Rossii, 2001. — 45 s.

7. *Болдырева, С. А.* Рисунки детей дошкольного возраста, больных шизофренией / С. А. Болдырева. — М. : Наука, 1974. — 110 с.

*Boldy`reva, S. A.* Risunki detej doshkol`nogo vozrasta, bol`ny`x shizofreniej / S. A. Boldy`reva. — M. : Nauka, 1974. — 110 s.

8. *Воронов, В. К.* К психологии детского рисунка : Записки учителя рисования / В. К. Воронов // Вестн. воспитания. — 1910. — № 5.

Voronov, V. K. K psixologii detskogo risunka : Zapiski uchitelya risovaniya / V. K. Voronov // Vestn. vospitaniya. — 1910. — № 5.

9. *Гуревич, А. Я.* Смерть как проблема исторической антропологии: о новом направлении в зарубежной историографии / А. Я. Гуревич // Одиссей. Человек в истории : Исследования по социальной истории и истории культуры / отв. ред. А. Я. Гуревич. — М., 1989. — С. 114—135.

Gurevich, A. Ya. Smert` kak problema istoricheskoj antropologii: o novom napravlenii v zarubezhnoj istoriografii / A. Ya. Gurevich // Odissej. Chelovek v istorii : Issledovaniya po social`noj istorii i istorii kul`tury` / otv. red. A. Ya. Gurevich. — M., 1989. — S. 114—135.

10. *Дилео, Д.* Детский рисунок : Диагностика и интерпретация / Джон Дилео. — М. : Апрель Пресс : Эксмо-Пресс, 2001. — 272 с.

Dileo, D. Detskij risunok : Diagnostika i interpretaciya / Dzhon Dileo. — M. : Aprel` Press : E`ksmo-Press, 2001. — 272 s.

11. *Кандинский, В.* О духовном в искусстве (из архива русского авангарда) / В. Кандинский. — Репр. воспр. текста изд. 1914 г. — Л. : Фонд «Ленинградская галерея», 1990.

Kandinskij, V. O duxovnom v iskusstve (iz arxiva russkogo avangarda) / V. Kandinskij. — Repr. vospr. teksta izd. 1914 g. — L. : Fond «Leningradskaya galereya», 1990.

12. *Лотман, Ю. М.* Феномен субкультуры / Ю. М. Лотман // Тр. по знаковым системам. — Тарту, 1978. — Вып. 10 : Семиотика культуры. — (Учен. зап. Тартуского ун-та ; вып. 463).

Lotman, Yu. M. Fenomen subkul`tury` / Yu. M. Lotman // Tr. po znakovy`m sistemam. — Tartu, 1978. — Vy`p. 10 : Semiotika kul`tury`. — (Uchen. zap. Tartuskogo un-ta ; vy`p. 463).

13. *Мид, М.* Культура и мир детства : избр. произведения / М. Мид ; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева ; сост. и послесл. И. С. Кона. — М. : Наука, 1984. — 432 с.

Mid, M. Kul`tura i mir detstva : izbr. proizvedeniya / M. Mid ; per. s angl. i komment. Yu. A. Aseeva ; sost. i poslesl. I. S. Kona. — M. : Nauka, 1984. — 432 s.

14. Мир глазами детей : Сов. дети о Родине и о себе : Рисунки, рассказы, стихи и шутки : Кн. для чтения с коммент. на яз. дари / [сост., авт. слов. С. И. Тимина ; пер. Карими Али Ахмат]. — М. : Рус. яз., 1988. — 288 с.

Mir glazami detej : Sov. deti o Rodine i o sebe : Risunki, rasskazy`, stixi i shutki : Kn. dlya chteniya s komment. na yaz. dari / [sost., avt. slov. S. I. Timina ; per. Karimi Ali Axmat]. — M. : Rus. yaz., 1988. — 288 s.

15. *Миронова, Л. Н.* Учение о цвете / Л. Н. Миронова. — Минск : Вышэйш. шк., 1993. — 464 с.

Mironova, L. N. Uchenie o czvete / L. N. Mironova. — Minsk : Vy`she`jsh. shk., 1993. — 464 s.

16. Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. — 2-е изд. — М. : Сов. энцикл. : Останкино, 1992. — Т. 2 : К-Я. — 719 с.

Mify` narodov mira : e`nciklopediya : v 2 t. / gl. red. S. A. Tokarev. — 2-e izd. — M. : Sov. e`ncikl. : Ostankino, 1992. — T. 2 : K-Ya. — 719 s.

17. Москва. 1917 год. Рисунки детей-очевидцев событий : Из коллекции Гос. ист. музея : [Альбом] / [сост., авт. текста Н. Н. Гончарова]. — М. : Сов. Россия, 1987. — 251 с.

Moskva. 1917 god. Risunki detej-ochevidcev soby`tij : Iz kollekcii Gos. ist. muzeya : [Al`bom] / [sost., avt. teksta N. N. Goncharova]. — M. : Sov. Rossiya, 1987. — 251 s.

18. *Мухина, В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. — М. : Педагогика, 1981. — 240 с.

Muxina, V. S. Izobrazitel`naya deyatel`nost` rebenka kak forma usvoeniya social`nogo opy`ta / V. S. Muxina. — M. : Pedagogika, 1981. — 240 s.

19. Проблема цвета в психологии : [сборник] / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; [отв. ред. А. А. Митькин, Н. Н. Корж]. — М. : Наука, 1993. — 204 с.

Problema czveta v psixologii : [sbornik] / Ros. akad. nauk, In-t psixologii ; [otv. red. A. A. Mit`kin, N. N. Korzh]. — M. : Nauka, 1993. — 204 s.

20. *Романова, Е. С.* Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. — М. : Дидакт, 1992. — 256 с.

Romanova, E. S. Graficheskie metody` v psixologicheskoj diagnostike / E. S. Romanova, O. F. Potemkina. — M. : Didakt, 1992. — 256 s.

21. *Ухтомский, А.* Заслуженный собеседник : Этика. Религия. Наука / А. Ухтомский. — Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997. — 568 с.

Uxtomskij, A. Zasluzhenny`j sobesednik : E`tika. Religiya. Nauka / A. Uxtomskij. — Ry`binsk : Ry`binskoe podvor`e, 1997. — 568 s.

22. *Фельдштейн, Д. И.* Мир Детства в современном мире : (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та ; Воронеж : МОДЭК, 2013. — 335 с.

Fel'dshtejn, D. I. Mir Detstva v sovremennom mire : (problemy` i zadachi issledovaniya) / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-socz. un-ta ; Voronezh : MODE`K, 2013. — 335 s.

23. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева [и др.]. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.

Frankl, V. Chelovek v poiskax smy`sla : sbornik / V. Frankl ; per. s angl. i nem. D. A. Leont`eva [i dr.]. — M. : Progress, 1990. — 368 s.

24. *Хвостова, К. В.* Контент-анализ в исследованиях по истории культуры / К. В. Хвостова // Одиссей. Человек в истории : Исследования по социальной истории и истории культуры / отв. ред. А. Я. Гуревич. — М., 1989. — С. 136—147.

Xvostova, K. V. Kontent-analiz v issledovaniyax po istorii kul`tury` / K. V. Xvostova // Odissej. Chelovek v istorii : Issledovaniya po social`noj istorii i istorii kul`tury` / otv. red. A. Ya. Gurevich. — M., 1989. — S. 136—147.

25. *Gardner, H.* Artful Scribbles. The significance of Children's Drawings / Howard Gardner. — N. Y. : Basic books, 1980. — 280 p.

26. Television and the American family / ed. by Jennings Bryant, J. Alison Bryant. — Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 1990. — 468 p.

В. И. Столяров

Социокультурное значение спорта в системе социализации детей (теоретические и прикладные аспекты проблемы)

Анализ проблемы социокультурного значения спорта для детей показывает ошибочность односторонней оценки как потенциала спорта, так и его реального значения для социализации детей. В спортивной деятельности (особенно в спортивном соперничестве) заключены возможности и для позитивного, и для негативного влияния на личность и социальные отношения детей, и обе эти возможности в той или иной мере практически реализуются. Подвергается критике эклектический подход к данной проблеме (констатируется противоречивая роль спорта в социализации детей, но не определяются причины этой его противоречивости и пути преодоления негативного влияния спорта), обосновывается необходимость диалектического подхода, который предусматривает выявление факторов, определяющих как позитивную, так и негативную роль спорта в социализации детей. Характеризуются субъективные и объективные факторы такого рода. Подчеркивается особенно важное значение способа организации игрового соперничества детей на спортивных соревнованиях.

Ключевые слова: спорт, социокультурное значение, социализация, факторы.

Введение

В психологии и социологии под *социализацией* понимается процесс, в ходе которого человек усваивает верования, установки, обычаи, ценности, ожидания, свойственные определенной культуре, происходят его интеграция в общество, в различные типы социальных общностей; приобщение к социальным ролям, функциям, нормам, культурным ценностям; формирование соответствующих способностей, знаний, умений, интересов, потребностей, ценностных ориентаций и т. д., которые необходимы для включения в систему общественной жизни, для активной, творческой социальной деятельности в обществе. Сама личность играет активную роль в процессе социализации, а не является пассивным продуктом социальных влияний [16; 40; 49].

Общепризнано важное значение занятий *физкультурой (физкультурно-двигательной активности)* для воспитания и социализации подрастающего поколения. Более сложной является проблема значения спорта, ориентированного на *соперничество*, в процессе социализации детей. Этой проблеме посвящены многочисленные публикации психологов, педагогов, социологов и т. д. [2; 6; 7; 24; 44; 50; 51; 52; 58; 62; 63 и др.]. Авторы публикаций высказывают разное и даже противоположное мнение о роли и значении спорта в системе социализации детей. Проведенный в 2018 г. масштабный всероссийский социологический опрос руководителей дошкольных образовательных организаций и родителей, имеющих детей дошкольного возраста, также выявил противоположные мнения по указанному вопросу [38]. Несмотря на это наблюдается массированная пропаганда детского спорта и включения в него *самых маленьких детей*.

Изложенное выше объясняет современную актуальность вопроса о значении спорта в социализации детей и причину, побудившую автора вновь обратиться к этому вопросу, который он уже обсуждал ранее [28; 30; 32].

Цель статьи — определить основные аргументы, используемые при обосновании как позитивного, так и негативного значения спорта для детей, и на основе факторного анализа сделать выводы относительно теоретических и прикладных аспектов данной проблемы.

Обоснование негативного значения спорта

При обосновании данной позиции нередко указывают на то, что спорт представляет собой социальную систему, ориентированную на *соревнование, соперничество, конкуренцию*. В рамках такой системы каждая из соревнующихся сторон склонна к тому, чтобы в первую очередь пестовать свой интерес, а не общее благо, а это — основа для возникновения конфликтов [59]. Значит, в соперничестве (в том числе спортивном) заключены возможности негативного влияния на личность и социальные отношения и эти возможности при определенных условиях реализуются: приводят к развитию негативных качеств личности (таких, как эгоизм, агрессивность, зависть и др.), наносят вред сотрудничеству и т. д.

Но чаще всего негативно оценивается значение спортивных соревнований и игрового соперничества именно для *детей*.

Так, позиция основоположника научной системы физического воспитания в России П. Ф. Лесгафта в данном вопросе в суммарном виде сводится к следующим основным положениям: «1) спорт как состязание двух сторон всегда содействует развитию чувства первенства; 2) детям школьного и семейного возраста не следует предлагать чувственных развлечений, а следовательно, и таких, которые связаны с развитием стремления к первенству; 3) спорт с соревнованием не должен быть допущен ни в школьном, ни в семейном возрасте ребенка». Поэтому при организации игр детей и подростков необходимо, «чтобы устанавливаемые правила ни в каком случае не допускали какого-либо соревнования, поощрения или наказания». «В играх должно исключаться всякое состязание между занимающимися». Также и физические упражнения «ни в каком случае не могут являться в виде состязания» [14. С. 155, 180, 340].

Пьер де Кубертен в книге «Спортивная педагогика» [45] оценивал воспитание, использующее спорт в качестве средства педагогического воздействия на личность, как самое эффективное воспитание.

Но вместе с тем он выступал против использования спортивного соперничества в системе воспитания детей, и в частности против включения в программу Олимпийских игр детских спортивных соревнований. По его мнению, «организация таких Игр противоречит воспитательным задачам олимпийского движения» [10. С. 19].

Негативное отношение ко всяким соревнованиям, включая спортивные, лежит в основе широко используемых в настоящее время идей *вальдорфской педагогики* и педагогических идей *школы Монтессори* [21; 41].

Чаще всего основанием негативной оценки спортивного соперничества для детей является комплекс *негативных явлений* этого соперничества.

Участие детей и подростков в спортивных соревнованиях нередко является причиной возникновения у них сильных стрессов. Исследования, проведенные директором Психиатрического института в Вашингтоне Лоуренсом Брейном, выявили тревожные данные о 23 млн американских детей, не достигших еще одиннадцатилетнего возраста, т. е. возраста, который он называет «the age of protection» (буквально: возраст, нуждающийся в защите). Среди этих детей зафиксировано много случаев стресса, и часто они связаны именно с соревнованиями. Детей губят безудержное соперничество и связанные с ними отчаяние и нервное перенапряжение [20; 23; 25].

«Настоящие соревнования, где борьба ведется за очки, за места, являются непосильной психологической нагрузкой для ребенка» [1. С. 5].

При организации соревнований в детских играх «концентрация внимания на выжимание “всего возможного” из каждого индивидуала не оставляет места для простого обыкновенного детского веселья». Кроме того, «сталкивание детей друг с другом в играх, где они фанатично соревнуются за то, что достается лишь немногим, гарантирует неудачу и отверженность для многих из них». И что еще хуже, соревновательные игры «могут деформировать свойства личности самих победителей. Многие из них начинают радоваться неудачам других детей. Если следует поражение, а оно часто случается, многие дети стремятся избежать соревнования, отходят в сторону. Неудача в играх может внушить детям совершенно неадекватные понятия о самих себе, о своей физической сущности» [3. С. 6, 7].

Отмечаются и другие аспекты негативного влияния спортивного соперничества на личностное развитие и социальные отношения детей [2; 42; 47; 54].

Особенно негативно оценивается значение для детей *спорта высоких достижений*. Достижение высоких спортивных результатов предполагает такой объем тренировочных и соревновательных нагрузок, который провоцирует различные *заболевания и травмы*. Стремление победить любой ценой приводит к приему *допинга*. Если ранее это отмечалось лишь у взрослых спортсменов, то в настоящее время наблюдается и у юных спортсменов.

И. А. Носов [17] на основе опроса учащихся 5-й ДЮСШ г. Новосибирска пришел к выводу, что 16,6 % учащихся младшей возрастной группы, 6,8 % средней группы и 20,4 % старшей группы применяют стимуляторы для выполнения норматива мастера спорта. Поддерживают применение допинга спортсменами высокого класса 25 % учащихся младшей, 58,4 % средней и 68,8 % старшей возрастной группы.

Американские исследователи с целью выяснить распространение стероидов в спорте организовали анонимный опрос 965 школьников в средних классах четырех школ и пришли к выводу, что американские дети, гонясь за лучшими спортивными результатами, начинают употреблять стероиды с десятилетнего возраста. «Раньше мы полагали, что эта проблема касается только учеников старших классов и колледжей», — подчеркнул проф. Роберт Блюм, специалист по педиатрии Университета Миннесоты. Он отметил, что данные нового исследования вызывают у врачей глубокую озабоченность, поскольку стероиды не только помогают наращиванию мышечной массы, но и могут отрицательно сказываться на состоянии печени, вызывать замедление роста и иметь целый ряд других побочных эффектов (см.: [18. С. 21]).

По мнению спортивного педагога из Гамбурга Конрада Пашена, голландского спортивного педагога Барта Крума, многих участников международного симпозиума, посвященного обсуждению детского спорта высших достижений (7—10 ноября 1996 г., Саарбрюккен, Германия), этот спорт не позволяет детям оставаться детьми, подвергает их «суперстрессу современных спортивных тренировок, ориентированных на высокие достижения». Детей лишают важнейшего опыта, нарушают их семейную жизнь, ограничивают социальные контакты, создают угрозу их физическому, умственному и душевному здоровью [4; 5; 51].

Президент Международного философского общества по исследованию спорта К. Фольквайн, суммируя аргументы *противников* использования спортивных соревнований для детей, отмечает следующее (см.: [60. P. 103—106]):

1. Для детей на первом плане всегда стоят развлечение и подвижность. Включение детей в устанавливаемые взрослыми спортивные соревновательные программы приводит к тому, что они начинают больше беспокоиться о том, чтобы побеждать, чем о том, делают ли они это честно и весело ли им.
2. Организованные спортивные программы контролируются взрослыми, и это приводит к ограничению личной свободы и креативности детей.
3. Иногда родители заставляют своих детей заниматься определенными видами спорта, которые им не нравятся и которые они не выбрали бы сами. Некоторые дети приходят к выводу, что их отношения с родителями зависят от их занятий и выступлений, потому что они получают положитель-

ную поддержку только тогда, когда они выигрывают. Навязывание своего мнения взрослыми лишает детей возможности веселиться, развивать самодисциплину и ответственность за свои действия.

4. Спортивные программы, которые ставят соревнование и его итог выше развлечения, обучения и индивидуального совершенствования, являются очень стрессовыми для детей, обычно создают у них негативные эмоции. Доказано, что дети, которые веселятся во время игры или матча, невзирая на то, победили они или проиграли, меньше подвержены стрессам после соревнования, чем те, у которых не было развлечения. Многие дети так упорно трудятся под напором тренера и/или родителей, что если они не достигают своей цели, то впадают в глубокую депрессию и стрессовое состояние.
5. Отмечается и такой важный недостаток спортивной деятельности, как травмы. Таких травм не бывает в свободных игровых ситуациях.
6. Исследователи отмечают также участившиеся случаи жестокого поведения в ходе спортивных соревнований, а также использования наркотиков (в основном стероидов).

Обоснование позитивного значения спорта

В основе такой оценки значения спорта для детей, как правило, лежит осознание заключенных в спортивной деятельности *огромных возможностей для позитивного влияния на личность и социальные отношения*.

Важную роль спортивная деятельность способна играть не только для оздоровления и физического совершенствования, но также для формирования *психических* качеств и способностей, поскольку спортивные состязания и вся спортивная деятельность предъявляют высокие требования к проявлению волевых качеств и саморегуляции личности.

Спортивное соперничество предоставляет человеку возможность сравнить свои способности со способностями других людей (или с теми способностями, которыми он сам располагал раньше) и выяснить, в чем он превосходит их или, напротив, уступает им. Это побуждает человека *к совершенствованию* своих способностей, т. е. создаются условия для *самовоспитания, самосовершенствования, самопреодоления*.

В спортивной деятельности, во всех ее формах и видах, заложены возможности для формирования различных форм культуры — *эстетической, нравственной, экологической*, а также *для профилактики наркомании и других аспектов девиантного поведения, социальной интеграции и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов)* и т. д. (подробнее см.: [13; 26; 27; 29; 33; 34; 37; 39]).

Президент Международного философского общества по исследованию спорта К. Фолькваин отмечает, что в научных публикациях указывают следующие *позитивные* аспекты детского спорта (см. : [60. P. 101, 102]):

1. Спорт приносит детям пользу, потому что дает им чувство единения, когда команда побеждает или выигрывает, а также возможность почувствовать себя частью группы и завести друзей.
2. Очевидно позитивное влияние занятий спортом на физическое состояние человека, это также позволяет улучшать и совершенствовать физические навыки, что развивает у детей уверенность, гордость и их способности.

3. Наиболее важное преимущество спортивных программ для детей — это возможность развлекаться. С занятиями спортом связаны такие позитивные эмоциональные реакции, как удовольствие, симпатия и веселье.
4. Участие в спорте учит детей важным социальным ценностям (например, таким как упорная работа, дисциплина, соревнование, успех), которые жизненно необходимы для процесса их развития.

Многие ученые и специалисты отмечают важное значение для детей не только *спорта для всех*, но и *спорта высших достижений*.

Так, в Заявлении Немецкого спортивного союза ФРГ (ДСБ) об участии детей в спорте высших достижений выделяются следующие основные *позитивные функции* этого спорта в детском возрасте: стимулирование физического, психического и духовного развития ребенка; содействие познанию ребенком собственной работоспособности и собственных умений, а также укреплению уверенности в своих силах; приобщение детей к коллективу и формирование социального поведения; расширение опыта и обогащение эмоциональной жизни ребенка путем рациональной организации досуга [8].

Позитивную роль спорта высших достижений для детей и подростков отмечает Лиа Манолиу из Румынии, олимпийская чемпионка 1968 г. по метанию диска. В статье «Спорт с детьми: опасность или шанс?» [15] она обосновывает положение о том, что современные «дети-атлеты» становятся через спорт зрелыми людьми, хорошо справляющимися с жизнью и выполняющими в качестве примеров обществу важную интегрирующую функцию.

При оценке значения спорта для детей важно учитывать не только позитивный потенциал спортивного соперничества, но также те *негативные последствия*, к которым может привести *отказ* от его использования в системе социализации детей. В этом плане заслуживают внимания взгляды по данному вопросу ряда специалистов.

Д. И. Фельдштейн на основе своего многолетнего опыта работы и исследований пришел к следующему выводу: «Практика учит, что добиться действительно сознательной дисциплины детей и подростков, их постоянной заинтересованности в сохранении зданий, мебели и пр. можно лишь при условии умело налаженного соревнования. Прекрасный дух соревнования порождает постоянно растущую требовательность воспитанников к себе и товарищам, требовательность к общему делу» [40. С. 464].

Профессор Мельбурнского университета Брайэн Старт занимался изучением связи между соперничеством и сердечными заболеваниями, вызываемыми стрессом от соперничества. Хотя он и выявил эту связь, но, тем не менее, его вывод таков: «Воспитание ребенка в свободной от соперничества обстановке может оказаться пагубным, поскольку попытки добиться более высоких результатов в учебе, спорте, труде ни к чему не приведут в том случае, если ученики не будут стремиться улучшить свои прежние результаты» [25. С. 57]. Поэтому более правильным Брайэн Старт считает не отказ от соперничества детей, а *воспитание у них правильного подхода к соперничеству*.

А. С. Спиваковская провела анализ влияния подвижных игр на проявление агрессивности детей, а также конфликтного поведения, когда группе играющих предоставляется полная свобода действий (именно к этому призывает, например,

вальдорфская педагогика). Она отмечает, что в такой неорганизованной игре усиливаются двигательное возбуждение детей, расторможенность эмоций, что значительно ослабляет возможности контроля за своим поведением. Неорганизованные подвижные игры даже при наличии интересных и разнообразных игрушек быстро превращаются в беспорядочную возню и становятся неблагоприятными в смысле проявлений разнообразных агрессивных действий. По мнению А. С. Спиваковской, чтобы снять конфликтность в данной обстановке, сформировать у детей определенные внутренние тормоза, препятствующие проявлениям агрессивных действий в иных ситуациях, надо подчинить двигательную активность детей какому-нибудь правилу, притом такому, которое будет для детей интересным, чтобы подчинение ему было более привлекательно, чем нарушение. И заключительный ее вывод по данному вопросу следующий: «Лучшим видом игры, отвечающей указанным требованиям, является игра-соревнование. Во-первых, во всяком соревновании важно выиграть, но если выиграть можно, только подчиняясь правилам, выполнение любых регламентаций становится для детей не только оправданным и понятным, но и приятным. Во-вторых, в играх-соревнованиях всевозможные ограничения поведения, связанные с подчинениями правилам, открыты. Выполнение и нарушение правила сразу же замечается играющими, что и создает наилучшие условия для самостоятельного контроля» [22. С. 110—111].

Следует учитывать также, что соперничество создает для его участников ситуации морального выбора. А насколько крепка мораль без умения действовать в этих ситуациях? При отказе от использования соревнований в процессе воспитания и социализации детей они уже в дошкольном возрасте неизбежно будут попадать в ситуации соперничества, не будучи сориентированы в том, каким образом надо вести себя при этом. Данная проблема усложняется в последующие периоды жизни — в школе, вузе, после окончания этих учебных заведений, в сфере трудовой деятельности, поскольку в современной жизни они все пронизаны соперничеством.

Таким образом, высказываются аргументы в пользу как признания, так и отрицания социокультурного значения спорта в процессе социализации детей. Профессор Хилел Раскин (Израиль) так характеризует эти противоположные подходы к оценке спорта «как воспитательного и социального инструмента».

В качестве основных аргументов *позитивной оценки* выдвигаются положения о том, что спорт может содействовать:

— демократическому поведению участников (посредством контроля правилами, наказаниями, поощрениями, наличия лидеров и подчиненных, которые направляют свои усилия на достижение общей цели, лояльности, командного духа, морали команды и т. п.);
— развитию характера и спортивного духа (посредством процесса победы и проигрыша, уважения соперника, солидарности, благородных поступков, братства, мотивации, чувства ответственности за собственные действия и действия группы, а также инициативы, надежности, лояльности, социального равенства, спокойствия и уверенности);
— более высокому уровню ценностей достижения и поведения;
— вертикальной мобильности, особенно для участников с низким доходом и этнических классов;
— профилактике девиантного поведения.

При негативной оценке указываются негативные явления спорта (см.: [56; 57]):

— преувеличенное восхваление спортсмена, оказывающее негативное влияние на личность атлета;
— различные формы проявления агрессивности в спорте;
— возможность появления конфликтных ситуаций, т. к. соревнование по самой своей природе является серьезным основанием для конфликта;
— стремление спортсменов победить любой ценой.

Эклектический и диалектический подходы к оценке социокультурного значения спорта

Изложенное выше показывает ошибочность *односторонней* оценки как потенциала спорта, так и его реального значения для социализации детей. В спортивной деятельности (особенно в спортивном соперничестве) заключены возможности и для *позитивного*, и для *негативного* влияния на личность и социальные отношения, и обе эти возможности в той или иной мере практически реализуются [27; 29; 33; 34; 36; 37; 39;].

Впервые на диалектически-противоречивую природу спорта обратил внимание Пьер де Кубертен: «Спорт «может вызывать к жизни как самые благородные страсти, так и самые низменные... может развивать бескорыстие и чувство достоинства, так же как и любовь к наживе... может быть рыцарски благородным или развращенным, мужественным или брутально жестоким» [11. С. 22. См. также: 46. P. 369].

Диалектически противоречивый характер спорта в плане его влияния на личность и социальные отношения отмечают и другие исследователи.

Т. Адорно писал: «Спорт — двусмысленен/equivocal/: с одной стороны, он может иметь антиварварский и антисадистский эффект благодаря Fair Play, рыцарству, вниманию к слабому. С другой стороны, многие его формы и правила способны усиливать агрессию, грубость и садизм, особенно у тех лиц, кто активно не занимается спортом» [43. S. 99].

По мнению Е. Франке, спортивное соревнование дает возможность подчеркнуть личные достоинства и недостатки участников, а вместе с тем способствует корысти, гарантирует каждому участнику право равенства и справедливости, но требует при этом социальную ответственность. В этом проявляется противоречие между «постулатом победы» и «постулатом справедливости». «Специфическим для спорта является как бы шизофреническая задача стараться быть постоянно лучше других, одновременно стремясь быть справедливым по отношению к другим» [47. S. 207].

Известный *философ спорта П. Вайсс*, характеризуя спорт, указывал на то, что он представляет собой «конструктивную активность, в которой агрессия играет роль вместе с самоотверженностью, кооперацией, самообладанием, самоотречением и уважением к правам и достоинству других» [61. P. 74].

Противоречивый характер социокультурного значения спорта побуждает многих исследователей учитывать как позитивные, так и негативные аспекты его роли в процессе социализации детей. Однако подход к такой оценке может быть *эклектическим и диалектическим*.

Эклектический подход (наиболее часто встречающийся) заключается в том, что учитывают весь комплекс фактов — как позитивных, так и негативных, характеризующих влияние спорта на личность и отношения детей, но при этом *останавливаются на констатации* этого противоречивого воздействия спорта, не пытаются идти дальше с целью *объяснить причины* его противоречивости и выяснить *пути преодоления* негативного влияния спорта.

Диалектический подход, в отличие от эклектического, требует дополнить констатацию, описание противоречивого социокультурного значения спорта *для детей объяснением причин* этой противоречивости. И прежде всего необходимо ответить на вопрос о том, *возможно ли и каким образом избежать отмеченных выше и других аспектов негативного влияния спорта на личность и социальные отношения детей*.

Для ответа на этот вопрос необходим анализ ***факторов***, определяющих как позитивное, так и негативное значение спорта для детей. Такой факторный анализ имеет и важное практическое значение. Он позволяет определить конкретные пути повышения социокультурного значения спорта для детей.

Факторный анализ значения спорта

К числу тех факторов, которые определяют социальную направленность, социальные функции, степень и характер реализации диалектически-противоречивого потенциала спорта, его позитивное или негативное влияние на личность и социальные отношения детей, как правило, относят *субъективные факторы*. Эти факторы связаны с *сознательной, целенаправленной деятельностью* людей: какие задачи они ставят перед собой, на что ориентируются в занятиях спортом, что для них является наиболее важным, значимым в спортивных соревнованиях, в процессе подготовки к ним, как, каким образом и для каких целей они используют спорт и т. п.

Если дети, их родители, тренеры и другие участники и организаторы спортивной деятельности в первую очередь ориентируются на здоровье, эстетические и нравственные ценности, творческие способности и т. п., то это, безусловно, содействует повышению социокультурного значения участия детей в этой деятельности. Совсем иной социокультурный эффект, если на первый план выдвигаются высокие спортивные достижения, победа в соревновании.

Как известно, интересы, потребности, ценностные ориентации человека в первую очередь формируются посредством *педагогической деятельности (образование, обучение, воспитание) — сознательно, целенаправленно организуемого* (родителями, учителем, тренером и т. п.) процесса передачи и усвоения социального опыта, предполагающего активное участие самого воспитуемого, создание соответствующих условий («воспитательной среды»), использование педагогических средств (информирование, убеждение, пример и т. п.), посредством которых стараются приобщить индивида к миру ценностей культуры, содействовать формированию у него желаемых социальных качеств. С учетом этой роли ее следует относить к числу важных субъективных факторов, определяющих социальное значение спорта в процессе социализации детей. При этом имеется в виду *общая* система не только образования, но и *спортивного* воспитания, которое призвано сформировать систему знаний, умений,

интересов, потребностей, ценностных ориентаций, связанных со спортом и его использованием для тех или иных целей.

Нередко упускается из виду, что спортивное воспитание приобретает *различные формы* и содействует не только *позитивному*, но и *негативному* влиянию занятий спортом на личность и социальные отношения детей.

Важнейшее значение в этом плане имеет ценностная ориентация родителей и тренера (педагога) на спортивную деятельность детей — выбор *прагматических или гуманистических ценностей* при постановке целей и задач, определении средств и педагогических принципов своей деятельности, содействующей включению детей в занятия спортом и получению от этих занятий того или иного эффекта. *Прагматическая (утилитарная, инструментальная)* ценностная ориентация родителей и тренера (педагога) в спортивном воспитании предусматривает выдвижение на передний план прежде всего физического совершенствования юных спортсменов, обеспечивающего их высокое спортивное мастерство, высокие спортивные достижения, победу в соревновании. *Гуманистическая* ценностная ориентация родителей и тренера (педагога) предполагает использование занятий спортом в первую очередь для того, чтобы содействовать воспитанию у юных спортсменов культуры здоровья, двигательной культуры, культуры телосложения, творческих способностей, эстетической способности действовать в ходе занятий спортом «по законам красоты» и отображать спорт средствами искусства; умений и навыков бережного отношения к природе в ходе занятий спортом и т. д. Особенно важная задача — *воспитание культуры спортивного соперничества*, основные ценности которой: проявление мужества, воли, настойчивости, для того чтобы показать максимально возможный результат, одержать победу, но при этом отказ от желания победить любой ценой, за счет своего здоровья или причинения ущерба здоровью соперникам, посредством обмана, насилия, нечестного судейства и других антигуманных действий и т. д.

Ценностная ориентация родителей и тренера (педагога), разумеется, оказывает существенное влияние на то, какие цели и задачи ставит *сам ребенок* на занятиях спортом.

Социокультурное значение этих занятий для детей в значительной степени зависит также от тех *принципов*, на которые опирается педагог в спортивном воспитании. Позитивному развитию детей содействуют *принципы гуманистической, личностно-ориентированной педагогики*. Они предполагают рассмотрение детей как полноправных партнеров в условиях сотрудничества с преподавателями, отрицают манипулятивный подход по отношению к ним, предусматривают всемерное развитие их творческой активности, деятельности, направленной на самосовершенствование и саморазвитие и т. п.

Та или иная ориентация в спортивной работе с детьми проявляется не только в постановке тех или иных *целей и задач*, выборе *методов* их решения, но также в *стиле деятельности* педагога и тренера. В этом плане принято выделять три основных стиля деятельности: *авторитарный* (директивный); *демократический* (коллегиальный); *либеральный* (свободный) [9].

Отмеченные субъективные факторы — интересы, потребности, ценностные ориентации в отношении спортивной деятельности у детей, родителей и тренеров и связанное с этим различие в их целях, задачах, методах спортивной подготовки и т. д. — позволяют в некоторой степени объяснить причины

не только возможного, но и реального как позитивного, так и негативного социокультурного значения спорта в процессе социализации детей.

Однако согласно диалектико-материалистической концепции при анализе поведения людей недостаточно выявить *субъективные* интересы, потребности, ценностные ориентации. Должны быть изучены оказывающие влияние на них *объективные* факторы. Такой методологический подход необходим и в факторном анализе социокультурного значения спорта в процессе социализации детей.

К числу объективных факторов, оказывающих существенное влияние на социальную значимость спорта, обычно относят *внешние* для спорта факторы. При этом учитывается, что спорт не изолирован от других сфер социальной жизни: политики, идеологии, экономики, культуры и др. Общая социально-экономическая, политическая и культурная ситуация в обществе, система принятых здесь ценностей, норм и образцов поведения, морального и материального поощрения поступков и действий людей определяют подход к спорту в обществе, те цели, в которых он используется, организационную структуру, с помощью которой реализуются эти цели, а значит, и реальную социальную значимость спорта. В этом смысле общепризнано положение о том, что спорт — «зеркало» общества (см., например, [12; 53; 54]).

В современном обществе господствует (реально, а не декларативно) ориентация на прагматические, технократические, а не на гуманистические ценности, на узкопрофессиональное, одностороннее, а не на гармоничное и разностороннее развитие личности, пропагандируется культ денег, и в связи с этим преобладает стремление к достижению успеха любой ценой. Это, безусловно, оказывает существенное влияние на ценностные ориентации родителей, детей и тренеров, а потому на их целевые установки в отношении роли и значимости спортивной деятельности, в том числе для детей.

В работах автора данной статьи впервые обосновано положение о том, что огромное влияние на ценностные ориентации и все поведение спортсменов, тренеров, зрителей и т. д., а значит, и на реальное социальное значение спорта оказывают не только внешние для него факторы, но также *способ (форма (модель)) организации* на спортивных соревнованиях *игрового соперничества*: подход к формированию программы соревнования и способа его проведения, состава участников, системы выявления и поощрения победителей (выбор тех ценностей, норм и образцов поведения, которые поощряются в ходе соревнования, характер этих поощрений и т. д.) [27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 39].

Способ организации игрового соперничества оказывает огромное влияние на ценностные ориентации и поведение не только спортсменов, но и других субъектов спортивной деятельности. Если, допустим, программа спортивных соревнований требует от юных спортсменов демонстрации лишь физических качеств и способностей, если на тренировках и соревнованиях моральные и материальные стимулы используются прежде всего для поощрения физического превосходства, высоких результатов, победы над соперником любой ценой (даже за счет здоровья, нарушения нравственных норм и принципов), на первый план выдвигаются какие-то коммерческие соображения и т. п., это, бесспорно, существенно снижает ориентацию субъектов спортивной деятельности на гуманистические ценности.

Если же, напротив, спортивные тренировки и соревнования в соответствии с их программой строятся таким образом, что от спортсменов требуется продемонстрировать не только физическое совершенство и спортивное мастерство, но также высоконравственное поведение, эстетическую культуру, здоровье, интеллект, т. е. гармоничное и всестороннее развитие личности, и именно эти гуманистические ценности поощряются в первую очередь, это, разумеется, значительно усиливает ориентацию на них субъектов спортивной деятельности.

При проведении спортивных соревнований, в том числе детских, как правило, применяется такой *способ организации игрового соперничества*, для которого характерны следующие *принципы* формирования программы, состава участников, системы выявления и поощрения победителей соревнования, принципы организации и поощрения сотрудничества участников:

1. Участники соревнования распределяются по группам (с учетом пола, возраста, уровня подготовленности и т. д.), и соревнования проводятся раздельно в этих группах (в частности, лица, имеющие ограниченные возможности, — инвалиды соревнуются отдельно от других).
2. Программа соревнований предполагает узкую специализацию участников в каком-то одном виде игровой деятельности (например, в беге, плавании и т. п.) или нескольких ее видах, но в основном требующих проявления «односторонних» (например, физических — в легкоатлетическом десятиборье или интеллектуальных — в шахматах) способностей. При таком подходе спортивное соревнование изолируется от художественных, научных и других творческих конкурсов, хотя и может дополняться культурной программой (концертами и т. п.).
3. Устанавливаются правила, которые жестко определяют, какие предметы (мяч, шайба, ракетка и т. п.) и каким образом могут использоваться в соревновании.
4. По итогам соревнования всем участникам присваивается определенное место, причем количество мест равно количеству участников. При определении мест участников учитываются только их результаты и соблюдение правил вида спорта; не принимаются во внимание нравственные аспекты поведения. На одно место не может быть поставлено несколько участников: ставится задача на основе одного или ряда критериев сравнить их результаты и, учитывая разницу (даже минимальную) по каким-то показателям, обязательно выяснить, у кого результат лучше, а у кого хуже.
5. Лица, занявшие первое место или несколько первых мест (как правило, три первых), всемерно восхваляются и поощряются (в том числе призами и наградами, имеющими большую материальную ценность), тогда как другим обычно достаются лишь упреки, насмешки.
6. Предусматривается ограниченный круг форм и методов организации сотрудничества участников соревнования: как правило, это лишь такие формы, как кооперация и взаимопомощь спортсменов в «своей» команде, а также общение со спортсменами других команд.

Способ организации игрового соперничества, обладающий этими признаками, можно назвать ***«традиционным»***, т. к. он давно сформировался и постоянно используется в спорте, во всех его разновидностях, в том числе в детском спорте. Но его можно назвать также ***«жестким»*** или ***«утилитарно-***

прагматическим», т. к. он максимально содействует решению утилитарных задач, связанных с определением и подготовкой сильнейших спортсменов.

Данный способ организации соперничества при проведении детских спортивных соревнований позволяет успешно решать ряд социальных задач: вырабатывает у юных спортсменов стремление к постоянному физическому совершенствованию, формированию и развитию волевых и ряда других психических качеств, повышению своих спортивных результатов; формирует определенный круг общения; создает привлекательное для зрителей зрелище; стимулирует их интерес к соревнованиям и т. д.

Вместе с тем данная форма организации игрового соперничества не позволяет в полной мере реализовать огромный гуманистический культурный потенциал спортивной деятельности в процессе социализации детей.

Многие дети не желают участвовать в спортивных соревнованиях, опасаясь проигрыша и связанных с ним негативных последствий.

Всемерно содействуя физическому совершенствованию детей, указанная форма организации соперничества создает существенные проблемы для их здоровья, а также трудности в формировании и развитии у них нравственных, эстетических и других духовных качеств, их нравственной и эстетической культуры. Это связано с тем, что она развивает у юных спортсменов желание *любой ценой* — даже за счет здоровья и нарушения нравственных принципов — добиться победы, продемонстрировать свое превосходство над другими, завоевать ценные призы, получить другие связанные с победой материальные блага, приобрести славу и т. д.

Существенными недостатками традиционного (прагматического) способа организации игрового соперничества в спорте является и то, что нередко он приводит к формированию стрессов и таких негативных качеств личности, как эгоизм, агрессивность, зависть и т. п.

В целях обеспечения сравнимости результатов этот способ организации соперничества предполагает разделение спортсменов на группы в зависимости от их возраста, пола, уровня результатов, физического и психического состояния и т. д. При таком подходе лица с нарушениями в двигательной или интеллектуальной функции, даже если они и включаются в спорт, выделяются в особую, самостоятельную, обособленную от других группу спортсменов-инвалидов. Они соревнуются отдельно от других, что подчеркивает их «ущербность» и содействует их социальному отчуждению [27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 39].

Но возможен другой способ организации игрового соперничества, который автор называет ***«гуманистическим» («мягким»)***. Этот способ предусматривает такие принципы формирования программы, состава участников, системы выявления и поощрения победителей спортивного соревнования, которые содействуют получению участниками удовольствия и радости от соревнования, их оздоровлению, физическому совершенствованию, гармоничному развитию личности, социальной интеграции и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов), формированию гуманных социальных отношений и т. п., не развивают стремление победить любой ценой, не дают повода для насилия, грубости, агрессивности, национализма и т. д. Такие принципы уже более 25 лет (начиная с 1991 г.) используются *при организации СПАРТ-игр* [19; 29; 34; 39]. Накоплен значительный опыт разработки и внедре-

ния в практику и *других вариантов* указанного способа организации игрового соперничества [29; 31; 35; 39].

Выводы

1. Изложенное выше показывает ошибочность не только односторонней (позитивной или негативной) теоретической оценки социокультурного значения спорта в системе социализации детей, но также эклектического подхода к осмыслению этой проблемы, когда не анализируются факторы, влияющие на ту или иную социокультурную значимость спортивной деятельности.
2. При объяснении возможных и реальных аспектов негативного влияния спорта на личность и социальные отношения детей недостаточно ограничиваться, как это часто делается, ссылкой лишь на субъективные факторы, что является наиболее важным, значимым для детей, их родителей и тренеров в спортивных соревнованиях, а также в процессе подготовки к ним, как, каким образом и для каких целей они используют занятия спортом и т. п.
   Важно учитывать те *объективные* факторы, которые оказывают существенное влияние на субъективные интересы, потребности, ценностные ориентации не только детей, но также их родителей и тренеров. При этом следует иметь в виду не только общую социально-экономическую, политическую и культурную ситуацию в обществе, систему принятых здесь ценностей, норм и образцов поведения. В социально-педагогическом плане особенно важно учитывать такой важный фактор (обычно упускаемый из виду), как *способ (форма (модель)) организации* на спортивных соревнованиях *игрового соперничества*: подход к формированию программы соревнования и способа его проведения, состава участников, системы выявления и поощрения победителей (выбор тех ценностей, норм и образцов поведения, которые поощряются в ходе соревнования, характер этих поощрений и т. д.).
3. Учет как субъективных, так и объективных факторов значимости детского спорта позволяет осознать неправомерность и ошибочность широко распространенного мнения о том, будто негативные аспекты влияния спортивного соперничества на личность и социальные отношения детей связаны лишь с их включением в спорт высших достижений. Активное участие детей и в так называемом массовом спорте (спорте для всех) под влиянием указанных выше факторов (особенно используемого на спортивных соревнованиях способа организации игрового соперничества) также может приводить к негативным последствиям в личностном развитии детей.
4. Факторный анализ социальной значимости детского спорта имеет не только теоретическое, но и важное практическое значение. Осознание гуманистического потенциала спорта, позитивные результаты его широкого внедрения в жизнь людей порождают в общественном сознании эйфорию по поводу достоинств спорта, его социокультурного значения для всех социально-демографических групп населения, в том числе детей. При этом большинство спортивных функционеров и политиков придерживаются мнения о том, что вовлечение как можно большего числа детей в активные занятия спортом *само по себе* даст возможность не только повысить уровень их физической

подготовленности и спортивного мастерства, но также сохранить и укрепить здоровье, сформировать нравственную культуру и тем самым преодолеть сложившуюся в настоящее время критическую ситуацию со здоровьем, физической подготовкой, а также наркоманией, преступностью и другими аспектами девиантного поведения. Поэтому основное внимание уделяется средствам вовлечения *как можно большего числа детей в активные занятия спортом*, а не самому главному и принципиальному вопросу: *каким должен быть спорт и что надо сделать для того, чтобы он максимально содействовал оздоровлению и воспитанию подрастающего поколения*.

The analysis of the problem of social and cultural significance of sport for children shows the fallacy of one-sided assessment of both the potential of sport and its real significance for the socialization of children. In sports activities (especially in sports rivalry) there are opportunities for both positive and negative influence on the personality and social relations of children, and both of these opportunities are to some extent and practically realized. Criticized an eclectic approach to this problem (stated contradictory the role of sport in the socialization of children, but does not indicate the reasons for its contradictions and ways of overcoming the negative impact of sports), the necessity of the dialectic approach, which involves the identification of those factors that determine both positive and negative role of sport in the socialization of children. Subjective and objective factors of this kind are characterized. The author emphasizes the particular importance of the way of organizing children's play rivalry in sports competitions.

Keywords: sport, socio-cultural significance, socialization, factors.

Литература

1. *Адашкявичене, Э. И.* Спортивные игры и упражнения в детском саду : кн. для воспитателей детсада / Э. И. Адашкявичене. — М. : Просвещение, 1992.

*Adashkyavichene, E`. I.* Sportivny`e igry` i uprazhneniya v detskom sadu : kn. dlya vospitatelej detsada / E`. I. Adashkyavichene. — M. : Prosveshhenie, 1992.

2. *Арнольд, П.* Соревновательный спорт, победа и воспитание / Питер Арнольд // Гуманистическая теория и практика спорта : сборник. — М. ; Сургут, 2000. — Вып. 3. — С. 131—148.

*Arnol`d, P.* Sorevnovatel`ny`j sport, pobeda i vospitanie / Piter Arnol`d // Gumanisticheskaya teoriya i praktika sporta : sbornik. — M. ; Surgut, 2000. — Vy`p. 3. — S. 131—148.

3. *Балякина, А. В.* Создание образа себя у детей дошкольного возраста через занятия физической культурой : метод. реком. / А. В. Балякина. — Н. Новгород, 1997. — 152 с.

Balyakina, A. V. Sozdanie obraza sebya u detej doshkol`nogo vozrasta cherez zanyatiya fizicheskoj kul`turoj : metod. rekom. / A. V. Balyakina. — N. Novgorod, 1997. — 152 s.

4. *Гебауэр, Г.* Значение детско-юношеского спорта высоких достижений для индивида и общества / Г. Гебауэр // Хрестоматия по социологии физической культуры и спорта : в 2 ч. / сост. В. И. Столяров [и др.]. — М., 2005. — Ч. 2. — С. 121—124.

*Gebaue`r, G.* Znachenie detsko-yunosheskogo sporta vy`sokix dostizhenij dlya individa i obshhestva / G. Gebaue`r // Xrestomatiya po sociologii fizicheskoj kul`tury` i sporta / sost. V. I. Stolyarov [i dr.]. — M., 2005. — Ch. 2. — S. 121—124.

5. *Группе, О.* Детский спорт высоких достижений с педагогической точки зрения / О. Группе // Хрестоматия по социологии физической культуры и спорта : в 2 ч. / сост. В. И. Столяров [и др.]. — М., 2005. — Ч. 2. — С. 112—120.

Gruppe, O. Detskij sport vy`sokix dostizhenij s pedagogicheskoj tochki zreniya / O. Gruppe // Xrestomatiya po sociologii fizicheskoj kul`tury` i sporta : v 2 ch. / cost. V. I. Stolyarov [i dr.]. — M., 2005. — Ch. 2. — S. 112—120.

6. Гуманистика соревнования: теория и практика гуманизации соперничества : [Темат. сер.] — М., 2002. — Вып. 2 : Соревнование и спорт в системе гуманистического воспитания детей.

Gumanistika sorevnovaniya: teoriya i praktika gumanizacii sopernichestva : [Temat. ser.] — M., 2002. — Vy`p. 2 : Sorevnovanie i sport v sisteme gumanisticheskogo vospitaniya detej.

7. Гуманистика соревнования: теория и практика гуманизации соперничества : [Темат. сер.] — М., 2002. — Вып. 3 : Спортивно-гуманистическое воспитание детей и молодежи.

Gumanistika sorevnovaniya: teoriya i praktika gumanizacii sopernichestva : [Temat. ser.] — M., 2002. — Vy`p. 3 : Sportivno-gumanisticheskoe vospitanie detej i molodezhi.

8. Дети в спорте высоких достижений : заявление Немецкого спортивного союза ФРГ // Междунар. спорт. движение : экспресс-информация. — М., 1983. — Вып. 18. — С. 12—18.

Deti v sporte vy`sokix dostizhenij : zayavlenie Nemeczkogo sportivnogo soyuza FRG // Mezhdunar. sport. dvizhenie : e`kspress-informaciya. — M., 1983. — Vy`p. 18.— S. 12—18.

9. *Корх, А. Я.* Книга спортсмена, тренера и команды единомышленников / А. Я. Корх, В. А. Корх, Н. Л. Корх. — М. : Флинта : Наука, 2004. — 368 с.

Korx, A. Ya. Kniga sportsmena, trenera i komandy` edinomy`shlennikov / A. Ya. Korx, V. A. Korx, N. L. Korx. — M. : Flinta : Nauka, 2004. — 368 s.

10. *Кубертен, П. де.* Олимпийские мемуары / Пьер де Кубертен. — Киев : Олимпийская литература, 1997. — 179 с.

Kuberten, P. de. Olimpijskie memuary` / P`er de Kuberten. — Kiev : Olimpijskaya literatura, 1997. — 179 s.

11. *Кубертен, П. де.* Олимпийские мемуары / Пьер де Кубертен. — М. : РИД Групп, 2011. — 160 с.

Kuberten, P. de. Olimpijskie memuary` / P`er de Kuberten. — M. : RID Grupp, 2011. — 160 s.

12. *Кыласов, А. В.* Окольцованный спорт. Истоки и смысл современного олимпизма / А. В. Кыласов. — М. : АИРО-XX1, 2010. — 328 с.

*Ky`lasov, A. V.* Okol`czovanny`j sport. Istoki i smy`sl sovremennogo olimpizma / A. V. Ky`lasov. — M. : AIRO-XX1, 2010. — 328 s.

13. *Лазарев, М. Л.* Здравствуй! : Программа формирования здоровья детей дошкольного возраста : рук-во для воспитателей дошк. образов. учреждений / М. Л. Лазарев. — М. : Акад. здоровья, 1997.

Lazarev, M. L. Zdravstvuj! : Programma formirovaniya zdorov`ya detej doshkol`nogo vozrasta : ruk-vo dlya vospitatelej doshk. obrazov. uchrezhdenij / M. L. Lazarev. — M. : Akad. zdorov`ya, 1997.

14. *Лесгафт, П. Ф.* Избранные труды / П. Ф. Лесгафт. — М. : ФиС, 1987. — 359 с.

Lesgaft, P. F. Izbranny`e trudy` / P. F. Lesgaft. — M. : FiS, 1987. — 359 s.

15. *Манолиу, Л.* Спорт с детьми: опасность или шанс? / Лиа Манолиу // 11-th Olympic Congress. — Baden-Baden, 1981. — Bul. № 3. — P. 24—27.

Manoliu, L. Sport s det`mi: opasnost` ili shans? / Lia Manoliu // 11-th Olympic Congress. — Baden-Baden, 1981. — Bul. № 3. — P. 24—27, 82—84.

16. *Мухина, В. С.* Детская психология / В. С. Мухина. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000.

Muxina, V. S. Detskaya psixologiya / V. S. Muxina. — M. : Aprel` Press : E`KSMO-Press, 2000.

17. *Носов, И. А.* К вопросу о воспитательной работе в детско-юношеских школах / И. А. Носов // Дети и олимпийское движение : матер. симп. дет. Сибириады, 5—7 июля 1993 г. — Новосибирск, 1993. — С. 63—65.

Nosov, I. A. K voprosu o vospitatel`noj rabote v detsko-yunosheskix shkolax / I. A. Nosov // Deti i olimpijskoe dvizhenie : mater. simp. det. Sibiriady`, 5—7 iyulya 1993 g. — Novosibirsk, 1993. — S. 63—65.

18. О разном // Олимпийский вестн. — 1998. — № 22. — С. 19—21.

O raznom // Olimpijskij vestn. — 1998. — № 22. — S. 19—21.

19. Программы и проекты Спартианских игр, клубов, школ, игротек, оздоровительных лагерей (1991—2008) : метод. пособие / сост. и ред. В. И. Столяров, Е. В. Стопникова. — М., 2008. — Ч. 1. — 174 с.; Ч. 2. — 163 с.

Programmy` i proekty` Spartianskix igr, klubov, shkol, igrotek, ozdorovitel`ny`x lagerej (1991—2008) : metod. posobie / sost. i red. V. I. Stolyarov, E. V. Stopnikova. — M., 2008. — Ch. 1. — 174 s.; Ch. 2. — 163 s.

20. *Скенлен, Т. К.* Соревновательный стресс у детей / Т. К. Скенлен // Здоровый образ жизни и формирование спортивного интереса : проблемно-ориентированная подборка. — М., 1992. — Вып. 2. — С. 26—29.

Skenlen, T. K. Sorevnovatel`ny`j stress u detej / T. K. Skenlen // Zdorovy`j obraz zhizni i formirovanie sportivnogo interesa : problemno-orientirovannaya podborka. — M., 1992. — Vy`p. 2. — S. 26—29.

21. *Смирнова, Е. О.* Влияние условий воспитания на становление нравственных качеств дошкольника : (на материале анализа вальдорфской педагогики) / Е. О. Смирнова // Прикл. психология. — 2001. — № 2. — С. 71—78.

Smirnova, E. O. Vliyanie uslovij vospitaniya na stanovlenie nravstvenny`x kachestv doshkol`nika : (na materiale analiza val`dorfskoj pedagogiki) / E. O. Smirnova // Prikl. psixologiya. — 2001. — № 2. — S. 71—78.

22. *Спиваковская, А. С.* Психотерапия: игры, детство, семья : в 2 т. / А. С. Спиваковская. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 1999. — Т. 1. — 304 с.

Spivakovskaya, A. S. Psixoterapiya: igry`, detstvo, sem`ya / A. S. Spivakovskaya. — M. : Aprel` Press : E`KSMO-Press, 1999. — T. 1. — 304 s.

23. *Спок, Б.* Жертвы стресса — дети / Бенджамин Спок // Спорт, духовные ценности, культура : сборник — М., 1998. — Вып. 7 : Детский спорт (концепции, программы, технологии). — С. 154—157.

Spok, B. Zhertvy` stressa — deti / Bendzhamin Spok // Sport, duxovny`e cennosti, kul`tura : sbornik — M., 1998. — Vy`p. 7 : Detskij sport (koncepcii, programmy`, texnologii). — S. 154—157.

24. Спорт, духовные ценности, культура : сб. ст. — Вып. 7 : Детский спорт (концепции, программы, технологии) / сост. и ред. В. В. Кузин, В. И. Столяров, Н. Н. Чесноков. – М. : Гуманит. центр «СпАрт» РГАФК, 1998. — 319 с.

Sport, duxovny`e cennosti, kul`tura : sb. st. — Vy`p. 7 : Detskij sport (koncepcii, programmy`, texnologii) / sost. i red. V. V. Kuzin, V. I. Stolyarov, N. N. Chesnokov. – M. : Gumanit. centr «SpArt» RGAFK, 1998. — 319 s.

25. *Старт, Б.* Состояние соперничества и болезни, вызываемые стрессом / Брайэн Старт // Теория и практика физ. культуры. — 1983. — № 4. — С. 57.

Start, B. Sostoyanie sopernichestva i bolezni, vy`zy`vaemy`e stressom / Braje`n Start // Teoriya i praktika fiz. kul`tury`. — 1983. — № 4. — S. 57.

26. *Столяров, В. И.* Актуальные теоретические и практические проблемы реализации в спорте и с помощью спорта общечеловеческих гуманистических ценностей (социальный и философский анализ) / В. И. Столяров // Философия: история и современность. — М., 1988. — С. 64—72.

Stolyarov, V. I. Aktual`ny`e teoreticheskie i prakticheskie problemy` realizacii v sporte i s pomoshh`yu sporta obshhechelovecheskix gumanisticheskix cennostej (social`ny`j i filosofskij analiz) / V. I. Stolyarov // Filosofiya: istoriya i sovremennost`. — M., 1988. — S. 64—72.

27. *Столяров, В. И.* Гуманистическая культурная ценность современного спорта и олимпийского движения / В. И. Столяров // Спорт, духовные ценности, культура : сб. ст. — М., 1998. — Вып. 2 : Гуманистические идеалы, идеи олимпизма и мир современного спорта. — С. 141—314.

Stolyarov, V. I. Gumanisticheskaya kul`turnaya cennost` sovremennogo sporta i olimpijskogo dvizheniya / V. I. Stolyarov // Sport, duxovny`e cennosti, kul`tura : sb. st. — M., 1998. — Vy`p. 2 : Gumanisticheskie idealy`, idei olimpizma i mir sovremennogo sporta. — S. 141—314.

28. *Столяров, В. И.* «Неклассическая» (гуманистическая) теория, программа и модель детско-юношеского спорта / В. И. Столяров // Спорт, духовные ценности, культура : сб. ст. — М., 1998. — Вып. 7 : Детский спорт (концепции, программы, технологии). — С. 17—130.

Stolyarov, V. I. «Neklassicheskaya» (gumanisticheskaya) teoriya, programma i model` detsko-yunosheskogo sporta / V. I. Stolyarov // Sport, duxovny`e cennosti, kul`tura : sb. st. — M., 1998. — Vy`p. 7 : Detskij sport (koncepcii, programmy`, texnologii). — S. 17—130.

29. *Столяров, В. И.* Проблема гуманизации современного спорта и комплексная спартианская программа ее решения: российский опыт / В. И. Столяров // Спорт, духовные ценности, культура : сб. ст. — М., 1998. — Вып. 3 : Перспективы и пути повышения гуманистической ценности современного спорта и олимпийского движения. — С. 54—263.

Stolyarov, V. I. Problema gumanizacii sovremennogo sporta i kompleksnaya spartianskaya programma ee resheniya: rossijskij opy`t / V. I. Stolyarov // Sport, duxovny`e cennosti, kul`tura : sb. st. — M., 1998. — Vy`p. 3 : Perspektivy` i puti povy`sheniya gumanisticheskoj cennosti sovremennogo sporta i olimpijskogo dvizheniya. — S. 54—263.

30. *Столяров, В. И.* Инновационная модель организации игрового соперничества как центральный элемент спартианской программы повышения гуманистической ценности детского спорта / В. И. Столяров // Детский тренер. — 2008. — № 2. — С. 39—58.

Stolyarov, V. I. Innovacionnaya model` organizacii igrovogo sopernichestva kak central`ny`j e`lement spartianskoj programmy` povy`sheniya gumanisticheskoj cennosti detskogo sporta / V. I. Stolyarov // Detskij trener. — 2008. — № 2. — S. 39—58.

31. *Столяров, В. И.* Спартианские инновационные формы и методы воспитания и организации досуга детей и молодежи : пособие для педагогов и организаторов досуга детей и молодежи / В. И. Столяров. — М., 2008. — 231 с.

Stolyarov, V. I. Spartianskie innovacionny`e formy` i metody` vospitaniya i organizacii dosuga detej i molodezhi : posobie dlya pedagogov i organizatorov dosuga detej i molodezhi / V. I. Stolyarov. — M., 2008. — 231 s.

32. *Столяров, В. И.* Проблема социального смысла и значения детского спорта / В. И. Столяров // Философия спорта и телесности человека : монография : в 2 кн. — М., 2011. — Кн. 1. — С. 452—478.

Stolyarov, V. I. Problema social`nogo smy`sla i znacheniya detskogo sporta / V. I. Stolyarov // Filosofiya sporta i telesnosti cheloveka : monografiya : v 2 kn. — M., 2011. — Kn. 1. — S. 452—478.

33. *Столяров, В. И.* Социальные проблемы современного спорта и олимпийского движения (гуманистический и диалектический анализ) : монография / В. И. Столяров. — Бишкек : Максат, 2015. — 462 с.

Stolyarov, V. I. Social`ny`e problemy` sovremennogo sporta i olimpijskogo dvizheniya (gumanisticheskij i dialekticheskij analiz) : monografiya / V. I. Stolyarov. — Bishkek : Maksat, 2015. — 462 s.

34. *Столяров, В. И.* Теория и методология современного физического воспитания: состояние разработки и авторская концепция : монография / В. И. Столяров. — Київ : НУФВСУ : Олимпийская литература, 2015. — 704 с.

Stolyarov, V. I. Teoriya i metodologiya sovremennogo fizicheskogo vospitaniya: sostoyanie razrabotki i avtorskaya koncepciya : monografiya / V. I. Stolyarov. — Kiev : NUFVSU : Olimpijskaya literatura, 2015. — 704 s.

35. *Столяров, В. И.* Инновационные направления, формы и методы физкультурно-спортивной работы с населением (отечественный и зарубежный опыт) : монография / В. И. Столяров. — М. : Русайнс, 2017. — Ч. 1. — 160 с.; Ч. 2. — 194 с.; Ч. 3. — 294 с.

Stolyarov, V. I. Innovacionny`e napravleniya, formy` i metody` fizkul`turno-sportivnoj raboty` s naseleniem (otechestvenny`j i zarubezhny`j opy`t) : monografiya / V. I. Stolyarov. — M. : Rusajns, 2017. — Ch. 1. — 160 s.; Ch. 2. — 194 s.; Ch. 3. — 294 s.

36. *Столяров, В. И.* Современный олимпизм и олимпийская педагогика: достижения, проблемы, перспективы / В. И. Столяров. — М. : ПЛАНЕТА, 2018. — 528 с.

Stolyarov, V. I. Sovremenny`j olimpizm i olimpijskaya pedagogika: dostizheniya, problemy`, perspektivy` / V. I. Stolyarov. — M. : PLANETA, 2018. — 528 s.

37. *Столяров, В. И.* Фундаментальные методологические проблемы наук о физкультурно-спортивной деятельности и телесности человека : монография / В. И. Столяров. — М. : Русайнс, 2018. — 208 с.

Stolyarov, V. I. Fundamental`ny`e metodologicheskie problemy` nauk o fizkul`turno-sportivnoj deyatel`nosti i telesnosti cheloveka : monografiya / V. I. Stolyarov. — M. : Rusajns, 2018. — 208 s.

38. *Столяров, В. И.* Современные проблемы физкультурно-спортивной активности дошкольников: социологический анализ / В. И. Столяров, Ю. В. Окуньков ; под общ. ред. В. И. Столярова. — М. : Спорт, 2019. — 320 с.

Stolyarov, V. I. Sovremenny`e problemy` fizkul`turno-sportivnoj aktivnosti doshkol`nikov: sociologicheskij analiz / V. I. Stolyarov, Yu. V. Okun`kov ; pod obshh. red. V. I. Stolyarova. — M. : Sport, 2019. — 320 s.

39. *Столяров, В. И.* Теория и практика гуманистического спортивного движения в современном обществе (критический анализ состояния и новые концепции) : монография / В. И. Столяров. — М. : Русайнс, 2019. — Ч. 4. — 238 с.

Stolyarov, V. I. Teoriya i praktika gumanisticheskogo sportivnogo dvizheniya v sovremennom obshhestve (kriticheskij analiz sostoyaniya i novy`e koncepcii) : monografiya / V. I. Stolyarov. — M. : Rusajns, 2019. — Ch. 4. — 238 s.

40. *Фельдштейн, Д. И.* Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. — М., 1992.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologiya stanovleniya lichnosti / D. I. Fel`dshtejn. — M., 1992.

41. *Хохлова, В. В.* Искусство воспитания. Педагогика Рудольфа Штайнера / В. В. Хохлова. — Н. Новгород : Нижегород. гуманит. центр, 1998.

Xoxlova, V. V. Iskusstvo vospitaniya. Pedagogika Rudol`fa Shtajnera / V. V. Xoxlova. — N. Novgorod : Nizhegorod. gumanit. centr, 1998.

42. *Эбер, Ж.* Спорт против физкультуры / Жорж Эбер. — Л. : Время, 1925.

E'ber, Zh. Sport protiv fizkul`tury` / Zhorzh E`ber. — L. : Vremya, 1925.

43. *Adorno, T. W.* Erziehung zur Mundigkeit / T. W. Adorno. — Frankfurt, 1970.

44. Children in Sport : A Contemporary Anthology / R. Magill [et al.]. — Champaign, III. : Human Kinetics, 1982. — 259 p.

45. *Coubertin, Pierre de*. Pédagogie sportive. Nouvelle Édition / Pierre de Coubertin. — Lausanne : Bureau International de Pédagogie sportive, 1919. — 158 p.

46. *Coubertin, Pierre de*. Discours à Athènes (16 nov. 1894) / Pierre de Coubertin // Textes choisis. — Zurich, etc., 1986. — T. 2. — P. 364—375.

47. *Franke, E.* Gerechtigkeit und Fair play — oder wie der Wettkampfsport zum Modell wird / E. Franke // Was heist Gerechtigkeit? : Ethische Perspektiven zu Erziehung, Politik und Religion / R. Mokrosch, A. Regenbogen (Hrsg.). — Donauwökerth, 1999. — S. 196—214.

48. *Grupe, O.* Kinderleistungssport in pädagogischer Sicht : Resümee und Aufarbeitung einer kontroversen Diskussion / O. Gruppe // Sportunterricht. — 1984. — № 11. — S. 409—419.

49. Handbook of Socialization. Theory and Research / ed. by D. A. Goslin. — Chicago, 1969.

50. International Council of Sports Science and Physical Education. — 1985. — Vol. 8.

51. Kinder und Jugendliche im Leistungssport : Beitrage des internationalen, interdisziplinaren Symposiums «KinderLeistungen» vom 7. bis 10. November 1996 in Saarbrücken. — Schorndorf : Verlag Karl Hofman, 1998. — 471 s.

52. *Meinberg, E.* Kinderhochleistungssport : Fremdbestimmung oder Selbsterfahrung? : Pädagogische, anthropologische und ethische Orientierungen / E. Meinberg. — Köln, 1984.

53. *Pilz, G.* Zur gesellschaftlichen Bedingtheit von Sport und Gewalt / G. Pilz // Gesellschaftliche Funktionen des Sports : Beitrage einer Fachtagung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politishe Bildung. Band 206. — Bonn, 1984. — S. 147—170.

54. *Pilz, G. A.* Erfolg oder Fair play? : Sport als Spiegel der Gesellschaft / G. A. Pilz, W. Wewer. — München : Copress Verlag, 1987. — 152 s.

55. *Puhse, U.* Kinderleistungssport im Fadenkreuz ethischer Diskussion / U. Puhse, T. Zahn // Handeln im Sport in ethischer Verantwortung / A. Hotz (Red.). — Magglingen, 1995. — S. 326—353.

56. *Ruskin, H.* Reflections on sport, violence and fair play towards the 21st century / Hillel Ruskin // 4th European Fair Play Congress. Athens, 23—25 September 1998. «Spectator Conduct and the Fair Play Idea» : Proceedings. — Athens, 1999. — P. 23—54.
57. *Ruskin, H.* Introduction / Hillel Ruskin // Fair Play : Violence in Sport and Society / ed. by H. Ruskin, M. Lämmer. — Cosell Center for Physical Education, Leisure and Health Promotion. The Hebrew University of Jerusalem, 2001. — P. 93—97.
58. Sport for Children and Youths (1984 Olympic Scientific Congress Proceedings. Vol. 10) / ed. by M. R. Weiss, D. Gould. — Champaign, Ill. : Human Kinetics Publishers, 1984.
59. *Volkamer, H.* Zur Aggressivität in konkurrenzorientierten sozialen Systemen / H. Volkamer // Sportwissenschaft. — 1971. — № 1. — S. 33—64.
60. *Volkwein-Caplan, K.* Kids, Sport, and Peril — An International Dilemma / Karin Volkwein-Caplan // Culture, Sport and Physical Activity. — Oxford, 2004. — P. 100—110.
61. *Weiss, P.* Sport: a philosophical inquiry / P. Weiss. — Carbondale [et al.], 1969.
62. Worldwide Trends in Youth Sport / ed. by P. De-Knop [et al.]. — Champaign, Ill : Human Kinetics, 1996.
63. Youth Sport. Special issue. International Review for the Sociology of Sport. — 1997. — Vol. 32, №. 4.

Родители рядом с растущим человеком

С. К. Бондырева

Семья как пространство жизни и среда взросления растущего человека

В статье ставится проблема целостности пространства семьи и ее роли во взрослении растущего человека (в контексте позиции Д. И. Фельдштейна о целостном пространстве Детства), в котором объективно осваиваются нормы поведения и нормы отношений. Обсуждается вопрос о необходимости формирования не только культуры отношений, принятых в рамках определенного этноса, но и культуры отношений человека к другому, другому этносу как нормы отношений, необходимых в современном мире.
Ключевые слова: культура, отношения, семья, этнос.

Семья — «родительский дом — начало начал» — так четко обозначается ее сущность в популярной песне. Здесь мир впервые открывается человеку, входящему в жизнь. Здесь появляется первое слово — «мама», сопровождающее человека всю его жизнь. «Ма-ма», — пытается произнести младенец. «Мама», — кричит проснувшийся малыш. «Ой, мама», — вскрикивает пожилой мужчина от боли, защемив руку или случайно оступившись. В семье начинаются шаги по привитию растущему человеку норм поведения. В семье возникают заботы о ребенке — о его состоянии, нормальном развитии, его будущем, близком или далеком. «“Что посеешь, то и пожнешь” — эту формулу можно рассматривать как утверждение о том, что паттерны поведения, приобретенные детьми в детстве, как правило, сопровождают их всю жизнь» [7. С. 76].

Детство — «это особое состояние развития», подчеркивал Д. И. Фельдштейн [12]. И место семьи в этом развитии *особое*. Но объективно, при сохранении многих общих условий, необходимых действий, приемов и задач (значимых в обществе), воспитание ребенка в семье осуществляется по-разному, при разной степени вхождения в его жизнь, понимании ее и установках в организации воспитания растущего человека, принятых в конкретно-историческом обществе, в конкретных странах, в рамках конкретных этносов, включенных в разные и сложные взаимодействия, при определенном родительском понимании смысла и значения воспитания. Существует значительное количество работ, руководств и т. д.,

в которых обсуждаются и раскрываются важные принципы и методы воспитания ребенка, подростка, юноши [1; 4; 7; 8; 9 и др.]. В то же время актуальными, но мало обсуждаемыми остаются проблемы раскрытия характера динамики возрастных изменений на всем протяжении взросления человека в разных культурно-исторических пространствах его осуществления и среды, формируемой в этих пространствах, в частности при сохранении этнических традиций в ней.

Ребенок изначально попадает в *определенное пространство своей жизни* и в *определенную среду определенного этноса*, находящегося в сложных взаимодействиях с другими. И это важный момент в поэтапном развитии и взрослении ребенка в пространстве семейного развития, в среде конкретного этноса. «Так, при обсуждении проблем отношений взаимодействия этносубъектов всегда необходимо учитывать два одновременно проявляющихся уровня осуществления самоопределения. Первый — это уровень индивидуального самоопределения себя, как принадлежащего определенному этносу, самоопределения, составляющего реальную основу и содержание самоопределения этнической общности. И второй уровень — это уровень самоопределения этносубъекта, как самоопределения группы, когда особое значение приобретает осознание единства общих черт, осознание общей принадлежности, общий язык, т. е. когда проявляется особое этническое самосознание» [11. С. 286].

Именно эта общность обеспечивает устойчивость позиции в субъект-субъектном взаимодействии этносов [5; 6; 10], что актуализирует противостояние позиций «мы» и «они». Однако, во-первых, развитие самосознания растущего человека хотя и осуществляется в определенной этнической среде, оно одновременно формируется в пространстве его возрастного развития, где действуют *общие законы взросления*. Во-вторых, в современном мире ребенок объективно развивается в ситуации активного взаимодействия представителей разных стран, разных народов — взаимодействия экономического, культурного, политического, объективно вносящих в их жизнь достижения *других* (не чужих, а иных) культур. Огромное влияние на развитие ребенка и позиции взрослого мира оказывает быстрое развитие информационных сетей, телевидения и, особенно, Интернета, когда можно общаться с огромным количеством знакомых и незнакомых людей, а при знании языка общаться с людьми из других стран, другой культуры, в том числе с детьми. В наши дни с раннего возраста начинаются контакты детей разных национальностей во многих странах, а это полагает воспитание соответствующего отношения растущего человека к д р у г о м у [2]. И не только и не просто к другому, а другому другой культуры, в частности к растущему человеку, принадлежащему другому этносу, что, однако, не всегда фиксируется, и это очень важно понять и объяснить в рамках формирования отношений самого ребенка, легко вступающего в отношения с ребятами разных национальностей «на своем языке» миропонимания. Задача понимания такого отношения имеет важный смысл в разработке программ интернационального воспитания.

В современной ситуации роста политического и социального напряжения в той или иной области земного шара и возникновения конфликтов, включающих в них этносубъектов, знание, понимание и одновременно ответственность человека за отношение каждого к другому особенно важны. Решение проблем

воспитания растущего человека в сфере этнокультурных отношений резко отстает от потребности в последнем. Значимость же последнего особенно остро обозначилась в наши дни, в условиях глобального современного кризиса. Изменения в современном мире, «носящие, по сути, характер цивилизационного слома, качественно преобразили все стороны человеческой жизни — демографическую, этнополитическую, социальную, экономическую, обусловив новую культурно-историческую ситуацию нашего бытия» [12. С. 234].

Возникли общие проблемы — экологические, демографические, политические, экономические. Значительно актуализировались этнические проблемы, в частности, за счет резкого повышения миграционных потоков, усложнивших демографическую ситуацию, например, в Европе [3].

Одновременно объективно усложнились и расширились взаимосвязи людей, носителей разных культур, разных этнических традиций, требующих соответствующих усилий в адаптации к новой культурной среде, среде «чужой» страны, с одной стороны, и увеличившейся потребности в сохранении своих культурных традиций (в качестве сохранения своего «мы»), — с другой. Однако такая ситуация проявляется не только в контексте исторического развития этносубъектов, но и, главное, в формировании отношений человека, и прежде всего отношения к *другому*. И не просто отношения к другому, а отношения доверия, понимания, уважения другого человека, иной культуры, присвоения всего важного и нужного в *отношениях* современного человека. Одним словом, человек уже в детстве попадает в сложное *пространство отношений*, в формировании и в выборе которых в условиях их многообразия и сложности объективно *особую роль играет семья как стабильное условие и особое в своем единстве пространство поэтапного взросления растущего человека*. Это требует роста культуры семейного воспитания, и не только индивидуальных открытий средств и способов, но и разработки соответствующих научных принципов и методов, которые могут быть предложены в современном обществе семье.

Все вышесказанное характеризует обострение и актуализацию проблемы воспитания в сложном, многонациональном, разноуровнево и разнохарактерно представленном современном обществе, в сложных современных условиях жизни человека, и прежде всего человека растущего, — проблемы, решение которой начинается в семье. И в числе главных проблем — проблема *культуры отношений*, культуры взаимодействия, международного, межэтнического, межсубъектного, междиндивидуального, снимающей барьеры в отношениях людей.

«Главной особенностью современного информационного общества выступает снятие соответствующих, прежде всего, общекультурных и психологических барьеров между разными странами, народами, все более активная представленность открытости мира человеку и человека всему миру, выход его за пределы привычной среды в принципиально новое пространство» [12. С. 256].

Однако, как показывает анализ современного методологического материала и программ воспитания в школах, вузах, семье, при всех значимых достижениях в поисках путей воспитания и образования проблема формирования отношения к другому, другой культуре, культуре межнациональных и межэтнических отношений не находит должного отражения. Между тем воспитание такого отношения,

и прежде всего в семье, в пространстве которой проходят все этапы взросления, где можно целенаправленно регулировать такие отношения с учетом возрастных особенностей и особенностей характера взрослеющего человек и где легче формируется доверительная ситуация, не только чрезвычайно важно, но и перспективно действеннее. И здесь важна как цель, так и поиск путей ее осуществления с учетом особенностей семьи как особой социальной структуры. Но выполнение последнего полагает специальные целенаправленные исследования.

Проблема семьи как пространства жизни и воспитания взрослеющего человека с самого его рождения и до реального взросления включена в программу научной деятельности Московского психолого-социального университета, получившего грант на разработку проблем семьи, в рамках которого в качестве специальной планируется тема этнокультурного воспитания. В настоящее время подготовлена монография по проблемам семьи, в которой, в частности, поднимается проблема *воспитания в семье*, воспитания *культуры отношений*, в том числе межэтнических (В. Н. Марков, отв. ред. С. К. Бондырева).

Планируется проведение теоретического семинара по проблеме «Этнос в современном мире и проблемы культурного взаимодействия этносубъектов», в рамках которого особое место будет отведено проблеме этнокультурного воспитания растущего человек как действенного субъекта в семье, в которой осуществляется его взросление, воспитание, формирование личности.

Одним словом, не только в силу значимости проблемы, но и поскольку при всех этапах, фиксирующих взросление человека, последний, как правило, постоянно находится в пространстве семьи (в отличие от других пространств его существования и действия — детского сада, школы, техникума, вуза, например), воспитание в семье культуры отношений, в том числе межэтнических, приобретает особый смысл и полагает специальную, углубленную разработку научно обоснованной программы воспитания, отвечающей реальной современной ситуации.

The article raises the problem of the integrity of the family space and its role in the growing of a growing person (in the context of D. I. Feldstein ‘s position on the holistic space of Childhood), in which the norms of behavior and norms of relations are objectively learned. The question of the need to form a culture of relations adopted within the framework of not only a certain ethnic group, but also a culture of relations between a person and another ethnic group as a norm of relations necessary in the modern world is discussed.

Keywords: culture, relations, family, ethnos.

Литература

1. *Андреева, Т. В.* Психология современной семьи / Т. В. Андреева. — СПб. : Речь, 2006. — 284 с.
Andreeva, T. V. Psixologiya sovremennoj sem`i / T. V. Andreeva. — SPb. : Rech`, 2006. — 284 s.
2. *Бондырева, С. К.* И н о е в этническом самоопределении и общем культурно-историческом определении / С. К. Бондырева // Мир психологии. — 2004. — № 3. — С. 19—24.
*Bondy`reva, S. K.* I n o e v e`tnicheskom samoopredelenii i obshhem kul`turno-istoricheskom opredelenii / S. K. Bondy`reva // Mir psixologii. — 2004. — № 3. — S. 19—24.
3. *Бондырева, С. К.* Миграция (сущность и явление) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — 2-е изд., стер. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2007. — 296 с.
*Bondy`reva, S. K.* Migraczya (sushhnost` i yavlenie) / S. K. Bondy`reva, D. V. Kolesov. — 2-e izd., ster. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-soczial. in-ta ; Voronezh : MODE`K, 2007. — 296 s.
4. *Бондырева, С. К.* Семья в контексте общеисторических и этнокультурных проблем в современном мире / С. К. Бондырева // Мир психологии. — 2018. — № 1. — С. 10—16.
*Bondy`reva, S. K.* Sem`ya v kontekste obshheistoricheskix i e`tnokul`turny`x problem v sovremennom mire / S. K. Bondy`reva // Mir psixologii. — 2018. — № 1. — S. 10—16.
5. *Бромлей, Ю. В.* Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. — М., 1983.

Bromlej, Yu. V. Ocherki teorii e`tnosa / Yu. V. Bromlej. — M., 1983.

6. *Гумилев, Л. Н.* Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. — Л., 1999.

Gumilev, L. N. E`tnogenez i biosfera Zemli / L. N. Gumilev. — L., 1999.

7. *Крафт, А.* Родители как психотерапевты. Прислушаться к игре своего ребенка : пер. с англ. / А. Крафт, Г. Лэндрет. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2000.

Kraft, A. Roditeli kak psixoterapevty`. Prislushat`sya k igre svoego rebenka : per. s angl. / A. Kraft, G. L e`ndret. — M. : Mosk. psixol.-social. in-t, 2000.

8. *Лишин, О. В.* Сфера родительских чувств и ее «действие» / О. В. Лишин // Мир психологии. — 1996. — № 1. — С. 54—69.

Lishin, O. V. Sfera roditel`skix chuvstv i ee «dejstvie» / O. V. Lishin // Mir psixologii. — 1996. — № 1. — S. 54—69.

9. *Марков, В. Н.* Семейный потенциал как направление исследования / В. Н. Марков // Мир психологии. — 2018. — № 1. — С. 24—37.

Markov, V. N. Semejny`j potencial kak napravlenie issledovaniya / V. N. Markov // Mir psixologii. — 2018. — № 1. — S. 24—37.

10. *Сайко, Э. В.* Этнос в общественном развитии / Э. В. Сайко, Д. И. Фельдштейн // Свобода или воля: к проблеме национального определения и самоопределения / отв. ред. Э. В. Сайко, Д. И. Фельдштейн. — Кишинев, 1994. — С. 13—36.

*Sajko, E`. V.* E`tnos v obshhestvennom razvitii / E`. V. Sajko, D. I. Fel`dshtejn // Svoboda ili volya: k probleme nacional`nogo opredeleniya i samoopredeleniya / otv. red. E`. V. Sajko, D. I. Fel`dshtejn. — Kishinev, 1994. — S. 13—36.

11. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — Т. 2.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti : izbr. tr. : v 2 t. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Mosk. psixol.-soczial. in-t ; Voronezh : MODE`K, 2005. — T. 2.

12. *Фельдштейн, Д. И.* Мир детства в современном мире : (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ун-та ; Воронеж : МОДЭК, 2013.

*Fel`dshtejn, D. I.* Mir detstva v sovremennom mire : (problemy` i zadachi issledovaniya) / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-social. un-ta ; Voronezh : MODE`K, 2013.

В. Н. Марков

Семья как фактор становления самосознания

В статье рассматривается определение самосознания как механизма выбора, опирающегося на ментальные репрезентации значимых других. Эти репрезентации задают внутреннее пространство свободы человека, которое с учетом практических результатов сделанных выборов определяет его потенциал. Важнейшими значимыми другими для ребенка в период становления его самосознания выступают его родители, чьи репрезентации со временем приобретают черты субъектности, превращаясь в «заслуженных собеседников» и создавая мультисубъектный внутренний мир человека. При этом сознание и самосознание формируются в соответствии с принципами ортогенеза.

Ключевые слова: семья, демография, самосознание, сознание, репрезентация, заслуженный собеседник, мультисубъектность, выбор, поступок, солидарность, ортогенез.

Кризис современной семьи в России в последнее время становится все очевиднее. Обратимся к официальным данным Росстата за 2019 г. (табл. 1) (см.: [13. С. 78]).

Таблица 1

Браки и разводы

Годы	Число браков	Число разводов	На 1 000 человек населения		Разрыв
			браков	разводов	
2010	1 215 066	639 321	8,5	4,5	4,0
2013	1 225 501	667 971	8,5	4,7	3,8
2014	1 225 985	693 730	8,4	4,7	3,7
2015	1 161 068	611 646	7,9	4,2	3,7
2016	985 836	608 336	6,7	4,1	2,6
2017	1 049 735	611 436	7,1	4,2	2,9
2018	891 313	581 438	6,1	4,0	2,1

На первый взгляд число разводов в России за период с 2010 г. только уменьшается, что, наверное, хорошо. Однако если учесть, что число браков тоже уменьшается, то выводы могут кардинально измениться. Хотя число браков все еще превосходит число разводов, разрыв между этими показателями в последние годы устойчиво сокращается. Чтобы сделать этот разрыв нагляднее, рассмотрим разность числа браков и разводов на 1 000 человек населения, занеся ее в последний столбец табл. 1 (и назовем его «Разрыв»). Может ли уверенное сокращение разрыва между числом браков и разводов в последнее десятилетие с 4,0 на 1 000 человек населения до 2,1 в перспективе (к счастью, пока еще достаточно отдаленной) привести к полному исчезновению привычной нам формы семьи на 1/8 части суши, где в 2018 г. разводов составило 65 % от числа браков? Эти проблемы касаются не только России, они актуальны во всем мире. Для сравнения: лидером по доле разводов является Португалия с 67 % (от числа браков), далее идут Испания, Чехия и Венгрия со средним показателем 65 %. В США процент разводов составляет около 50 % от числа браков.

В том, что семья претерпевает значительные изменения повсеместно, за исторически короткий срок трансформировавшись из патриархальной в детоцентрическую и, наконец, партнерскую, сомнений нет. Возможно даже, что трудности выстраивания истинно партнерских отношений и приводят к росту числа разводов. Но не грядут ли еще более серьезные потрясения? В частности, проблема браков и разводов очевидно тесно связана с общей сложной демографической обстановкой в стране. В брак вступают немногочисленные россияне, родившиеся в конце прошлого — начале нынешнего века («миллениалы»), когда население России испытало на себе «Русский крест», обязанный своим названием тому, что в стране впервые в ее истории число рожденных стало меньше числа умерших (и началась депопуляция). Это только усугубило негативные демографические волны, идущие от колоссальных человеческих потерь Великой Отечественной войны, Октябрьской революции, коллективизации, массовых репрессий прошлого века. Проблему пытались решить всеми силами, и в 2013—2015 гг. казалось, что успех близок. К сожалению, проблема вернулась, «Русский крест» с 2016 г. повторился (см. последний столбец табл. 2 с нарастающими отрицательными значениями), что создает крайне негативный демографический фон для перспектив развития семьи в России (см.: [13. С. 79]) — через 20—30 лет число вступающих в брак и создающих семью продолжит свое сокращение.

Таблица 2

Общие коэффициенты естественного движения населения

Годы	На 1 000 человек населения		
	родившихся	умерших	естественный прирост, убыль(–)
2010	12,5	14,2	–1,7
2013	13,2	13,0	0,2
2014	13,3	13,1	0,2
2015	13,3	13,0	0,3
2016	12,9	12,9	–0,01
2017	11,5	12,4	–0,9
2018	10,9	12,5	–1,6

Итак, если заострить эти тенденции, похоже, в не столь уж отдаленной перспективе создавать семью станет немодно, да и некому. Однако для обсуждения этого вопроса только лишь статистических данных (даже за значительный период) недостаточно, нужна разработка концептуальных моделей. Причем такие модели могут быть демографическими, социологическими, экономическими, психологическими, культурологическими, политическими и какими-то иными — тут имеется определенный простор для размышлений. Так, помимо грустной статистической информации есть и еще один важный момент, который надо иметь в виду. Все дело в том, что семья является исторически-конкретной формой человеческого общежития и воспроизводства. Знакомым нам семейным формам, по мнению Ю. И. Семенова, предшествовали первобытный промискуитет, групповые браки в рамках дуально-родовых отношений, сложные семьи (см.: [14. С. 209—235]). В наше время доминирует атомарная семья, хотя кое-где еще встречаются расширенные семьи, а наибольшее беспокойство в обществе вызывает неполная семья. Таким образом, налицо эволюция форм семейных отношений, поэтому настаивать на том, что «штамп в паспорте» — это единственный достойный вариант, не приходится.

Кроме того, за несколько столетий с начала в Европе промышленной революции семья постепенно передает свои функции другим общественным институтам. В частности, переход от ремесленного к мануфактурному производству привел к тому, что производственная деятельность стала осуществляться в основном вне семьи, и она «потеряла» эту социально важную функцию. Если теперь посмотреть вокруг, то можно обнаружить, что приготовление пищи и питание пока еще отчасти, но вполне успешно передается из семьи в общепит (и даже в фастфуд), образование и воспитание все больше ложится на плечи школ, детских садов и яслей. Это вполне официальная политика в условиях дефицита рабочей силы. Лечением заболеваний занимаются учреждения здравоохранения. Проблемами души и психического здоровья озабочены как представители религии, так и психоаналитики — психотерапевты. Выполнить мелкий домашний ремонт, сварить вкусный суп или прибраться в квартире помогут «муж на час» или «жена на час». Именно их объявлениями несколько лет назад были буквально оклеены составы московского метро. Даже сексуальные потребности в наше время вполне можно удовлетворить вне семьи. Мы живем в обществе потребления, в котором становым хребтом экономики является сфера услуг, тех самых, что все больше подменяют собой семью, и соответственно функции семьи все более размываются, происходит их активная диффузия в социальную среду, окружающую человека.

Современность с взрывным развитием технологий коммуникаций, Интернета, социальных сетей создает новые вызовы семье. Не секрет, что взаимоотношения членов семьи характеризуются особой эмоциональной глубиной и частотой. Все внешние по отношению к семье связи ее членов в этом отношении во все века выглядели значительно более скромно. Однако появление новых средств коммуникации приводит к тому, что молодежь (и не только) буквально не вылезает из социальных сетей (см.: [9. С. 42—43]). Интернет, наконец, победил телевизор (по крайней мере, в глазах рекламодателей), а зрелище людей, сидящих за одним столиком ресторана или прогуливающихся группой и погруженных каждый в свой смартфон, не удивит никого. И это создает новую ситуацию, когда

внешнесемейные связи скачкообразно выросли (если не в глубину, то по числу интеракций). Собственно, именно это (наряду с развитием транспорта и деятельностью транснациональных корпораций) является основанием для возникновения совершенно нового качества социального мира — глобализации. Выросло новое поколение «большого пальца», для представителей которого навык быстрой печати на экране смартфона с помощью больших пальцев становится жизненно важным. Число внешних взаимодействий, похоже, все ближе подбирается к числу внутрисемейных взаимосвязей, хотя неизмеримо проигрывает им по глубине и эмоциональности. Об этом отчасти свидетельствует широкое распространение «эмодзи», позволяющих в компьютерной коммуникации изображать различные эмоции. Однако не станет ли новой семьей для человека уже недалекого будущего именно социальная сеть его единомышленников, с которыми он поддерживает большую часть своих повседневных контактов? И что тогда произойдет с традиционной семьей, сможет ли она выдержать такую конкуренцию?

Если семье суждено сохраниться (надеюсь на это), то что же остается в сухом остатке, в качестве ее неотчуждаемого психологического основания? Известный американский социолог Т. Парсонс [21] еще в прошлом веке в качестве таких ключевых функций семьи выделял две. *Первая* — первичная социализация (или воспитание) детей. *Вторая* — стабилизация личности, состоящая во взаимной, прежде всего эмоциональной, поддержке членов семьи. Как видно из приводимых выше примеров, и воспитание, и эмоциональная поддержка нынче существуют в виде услуг, оказываемых вне семьи, поэтому вопрос о тех потребностях человека, которые удовлетворяются только в семье, по-прежнему остается актуальным. Искать ответ на него предлагается в психологическом поле, опираясь на психологию развития человека, а тем психическим новообразованием, которое синтезирует в себе все рассматриваемые тенденции, вполне может оказаться самосознание человека. Иными словами, предполагается, что именно семья выступает в качестве наиболее благоприятной (но, конечно, не единственной) среды для становления человеческого самосознания и в этой своей функции ее не сможет в обозримой перспективе подменить ничто.

«Самосознание можно определить как образ себя и отношение к себе» [15]. Как внутренняя инстанция самосознание выступает центром сознания, отвечая за оценку полученных сознанием моделей действительности, их соответствие социальной практике. В этом отношении представляется полезным вернуться к ироничной метафоре «картезианского театра», предложенного Д. Деннетом для описания взглядов Р. Декарта на работу сознания (см.: [19. P.108]). В ее основе лежит понимание сознания как результата действий внутреннего виртуального человечка, «гомункулуса», осуществляющего в нашей голове восприятие внутренних представлений как зритель в театре. Основное возражение против этой идеи состоит в том, что такой гомункулус нуждается в еще одном внутреннем гомонкулусе второго уровня, далее возникает третий уровень внутренних оценок, и все приходит к состоянию «дурной бесконечности», что логически неприемлемо (см.: [12. С. 205]). Представляется, что использование самосознания как внутреннего центра оценок, основанных на состояниях человека, позволяет избежать этих логических проблем и одновременно создает ситуацию, когда изучение сознания становится невозможным без учета наличия самосознания.

Сам факт наличия самосознания и его предполагаемой структуры в настоящее время рассматривается как самоочевидный, что ставит задачу обсуждения: почему и как оно возникает? Обычно исходят из того, что младенец начинает узнавать себя в зеркале в возрасте 1,5—2 года (это так называемый зеркальный тест). Отметим, что способность пройти зеркальный тест демонстрируют не только маленькие дети, но и некоторые социальные животные — дельфины, обезьяны, слоны, сороки и даже муравьи. По мере развития ребенка в вербальном общении со взрослыми и роста его самостоятельности примерно в возрасте 3 лет возникает особый этап, когда ребенок научается говорить «нет», отстаивая свою позицию в диалоге («кризис 3 лет» у Л. С. Выготского [2. С. 368—375]). Примерно в это же время (а современные дети иногда и раньше), по мере освоения ребенком языка, наступает период, когда он начинает правильно использовать местоимения вместо именования себя в третьем лице. Например, вместо «Петя идет гулять» ребенок говорит «Я иду гулять», и это является еще одним наглядным признаком становления человеческого самосознания. Все сказанное имеет место преимущественно в кругу семьи, и именно поэтому семья рассматривается как фактор становления самосознания. Конечно, это не единственный фактор, в свое время значимыми становятся факторы школы и учителей, затем — сверстников, потом — коллег по работе и членов своей репродуктивной семьи. Однако фундамент закладывается в родительской семье, поэтому сосредоточимся на ней. Кроме того, тут обрисована внешняя канва событий жизни, отражающая становление самосознания. Однако есть еще и внутренняя сторона, связанная с используемыми при этом механизмами.

Коротко можно отметить, что самосознание является **результатом социализации**, причем основным агентом первичной социализации выступает именно семья. Если рассмотреть сказанное подробнее, то отправной точкой в рассуждениях о внутренних механизмах будет социальность человека как его базовое свойство. Она проявляется с самого рождения, когда младенец предпочитает рассматривать человеческие лица, а не предметы; расширяется благодаря улыбке младенца, поощряющей контакт между ним и окружающими его взрослыми в первые месяцы жизни. С одной стороны, такое поведение банально способствует выживанию младенца, который не может прожить без поддержки взрослого первые годы жизни. Известные случаи «детей-маугли» (или феральных детей), воспитывавшихся в детстве в возрасте до 6 лет не в окружении людей, а животными, свидетельствуют, что они впоследствии так и не смогли полностью адаптироваться к человеческому обществу [8]. Обращенность ребенка на взрослого с самых первых месяцев жизни запускает формирование у него механизма, позволяющего в перспективе понимать поведение другого человека и отчасти его предсказывать. Этот механизм обычно (со времен З. Фрейда) связывается с **идентификацией** себя с кем-то. Такая идентификация, построение во внутреннем плане модели другого, принятие его роли (Д. Мид), является во многом вынужденной мерой, поскольку использование условных рефлексов, позволяющих реагировать на внешний признак типичной ситуации (ее знаковое опосредование), в отношениях людей помогает слабо. Рассмотрим гипотетический пример. В разговоре собеседник вдруг неожиданно выругался. Это очевидно знак. Только вот чего? Быть может, стоит опасаться агрессивных действий, которые воспоследуют за словами (если это гопник в темной подворотне)? Или вполне вероятно, что ругательство направлено не на вас, а на предшествующую ситуацию (жалобы друга на работу). Еще один ва-

риант — собеседник просто вырос в рамках культуры, поощряющей использование обсценных выражений, и не контролирует свою речь. Разобраться в этих вопросах можно, только достаточно хорошо понимая не только текущую ситуацию, но и собеседника, причем даже не рационально (на уровне психолога, который строит свои модели собеседника исходя из психологических теорий), а житейски, просто попытавшись встать на его место и учесть весь объем доступной информации, на основе своей идентификации с этим человеком. Такая идентификация является не разовым действием, а скорее процессом, который опирается на достаточно широкий опыт взаимодействия, причем не только вербального, в форме диалогов (что более характерно для взрослого человека), но и невербального, учитывающего массу факторов: всю предысторию контактов, ситуацию, текущую мимику, пантомимику, цвет лица, тембр голоса и даже запах и вкус (как ни странно, это не только о детях, но и в значительной мере о взрослых). Более того, повзрослев, многие приобретают способность идентифицировать себя с виртуальными персонажами, например литературными героями, мысленно достраивая при этом всю невербальную часть исходя из своего опыта и с опорой на исходное литературное описание. Все это только подчеркивает важность навыков идентификации с собеседником в социальном взаимодействии. Эти вопросы достаточно подробно исследованы в рамках различных микросоциологических теорий интеракционизма (Д. Хоманс, теория обмена А. Гоулднера, символический интеракционизм Ч. Кули и Д. Мида; драматургическая теория И. Гофмана и некоторые другие) (см.: [16. С. 73—82]).

Итак, сама жизнь ребенка зависит от формирования у него способности чувствовать и понимать взрослых из своего ближайшего окружения. Обычно это его семья, где значимыми другими оказываются отец и мать (иногда братья и сестры). Этот процесс самым существенным образом влияет на становление психики ребенка и получил (сначала у Э. Дюркгейма, далее у Ж. Пиаже, П. Жане и Л. Выготского) название **интериоризации**, что подразумевает формирование внутренних структур человеческой психики в ходе усвоения внешней социальной деятельности. Понятно, что ключевым моментом такой интериоризации является идентификация со взрослым, что в перспективе, по мере взросления ребенка, приводит к возникновению внутренних **«заслуженных собеседников»** (А. Ухтомский), обладающих определенной внутренней автономией и выступающих в качестве носителей совести и житейского опыта, что роднит их с некоторыми идеями психоанализа З. Фрейда. Однако, в отличие от идей З. Фрейда, использование концепции «заслуженных собеседников» позволяет лучше понять внутреннюю структуру эго и супер-эго и, более того, судя по всему, они обладают собственной субъектностью [11], в совокупности образуя мультисубъектный внутренний мир человека (см.: [10. С. 78—92]). Следует сразу оговориться, что этот внутренний мир неизмеримо шире сознания, которое своим появлением обязано мышлению и коммуникации в обществе. Соответственно, все внутренние репрезентации в этом мире лишь отчасти вербализуются в виде мысленных логических моделей. Исключительно важными для понимания формирования самосознания оказываются именно **множественность и непохожесть внутренних репрезентаций** отца и матери. Непохожесть эта определяется естественными различиями мужчины и женщины, объединенных в семью на кооперативных началах. Образно это выражается так: «Мужчины с Марса, женщины с Венеры» [3]. Поэтому «заслуженные собеседники» отца и матери будут обладать различным

набором советов и поведенческих рекомендаций, что неизбежно по мере становления личности будет порождать внутренние конфликты. Скажем, дипломатичная мать может советовать стоически относиться к внешним конфликтам (по принципу «подставь другую щеку»), а брутальный отец будет обычно разрешать их с помощью физической агрессии (так сказать, «око за око»). Как же поступить сыну этих родителей в школьном конфликте, чреватом дракой? Очевидно, что эти рекомендации исключают друг друга, обладая при этом значительным внутренним авторитетом для ребенка, что провоцирует у него внутренний конфликт (и не один). Поэтому выбор непрост и требует формирования определенной внутренней инстанции, ответственной за того самого «гомункулуса» из Декартова театра, с которого началось обсуждение. Эта инстанция соотнесет конкретный выбор и его индивидуальные последствия. И именно она станет основанием для самосознания. Собственно возникновение такой инстанции и проявляется в детском негативизме.

Выходит, самосознание, прежде всего, инструмент внутреннего выбора, зачатки которого возникают очень рано. Для того чтобы более наглядно увидеть сложности этого выбора, представим его в виде таблицы, где строки определяются внутренними представлениями об отце, а столбцы — о матери. Такие представления, лежащие в основе «заслуженного собеседника», создаются всю жизнь, поэтому строк и столбцов в такой таблице может быть огромное множество. Они задают постоянно уточняющиеся **границы возможностей** личности. Выбор же варианта собственного поведения с помощью этой таблицы затрагивает не только ее крайние строчки и столбцы, он учитывает их возможные (и даже на первый взгляд невозможные) комбинации. Это значит, что в рамках границ возможностей можно определить внутреннее **пространство свободы**, которое как раз и задает потенциал личности. Тут нужно пояснение: пространство свободы — это не некоторая ограниченная область, а скорее набор **внутренних степеней свободы**, своеобразных координат, определяющих устройство внутреннего мира человека и задающих направления развития его желаний. Вопрос об ограничении величин, оцениваемых с помощью этих координат, то что обычно ассоциируется с понятием границы, решается на основе жизненного опыта, сначала в играх, а затем путем различных экспериментов (зачастую рискованных), с помощью которых подростки и молодые люди пытаются определить рамки своих возможностей, которые В. А. Перовский связывал с потребностью в границах. Собственно **потенциал личности** возникает как раз на пересечении возможностей и желаний. Другой важный момент, связанный с внутренними степенями свободы, — это их соответствие внешним, социальным возможностям. Для ребенка наличие обогащенной внешней среды, в рамках которой происходят разнообразные взаимодействия со значимыми другими, будет способствовать раскрытию его внутреннего пространства свободы, и наоборот. В целом же можно предположить наличие статистической тенденции, в рамках которой первая часть жизни человека (до профессионального самоопределения и вступления в брак) идет под знаком взрывного расширения и уточнения пространства свободы, что субъективно ощущается как событийная заполненность времени жизни и может проявляться в радикальных настроениях. В зрелые годы наступает некоторая стабилизация пространства свободы (и время начинает бежать вскачь), которая сменяется сужением этого пространства в старости, что связано со снижением физических возможностей и часто выражается в росте кон-

сервативма. И наконец, еще одна особенность пространства свободы определяется реальными взаимоотношениями между значимыми другими, которые находят отражение во внутреннем мире ребенка, участвуя в его формировании. Это могут быть, скажем, уютные посиделки на кухне с интересными разговорами или насилие в семье. Эти взаимоотношения могут оцениваться ребенком как положительные и притягательные, и тогда во внутреннем пространстве возникнет область с положительной привлекательностью (или валентностью, если использовать идеи К. Левина). Аналогично возможно наличие в пространстве свободы ребенка, а затем и взрослого областей с негативной валентностью.

Возвращаясь к примеру с детской дракой, можно поступить, как советует отец — «дать обидчику в нос», или использовать материнские наставления и отказаться драться с мягкой улыбкой (или горько заплакав). Это крайние варианты, однако конкретная ситуация может к ним не располагать, и тогда возможен творческий подход к выбору, например, сначала ласково улыбнуться, а затем ударить (чем не зачатки военной хитрости) или сначала ударить, а затем посмеяться вместе (с перспективой нажить лучшего друга или смертельного врага; дипломатия, однако). Хорошим примером обширности списка возможностей, которыми богата жизнь, является Библия. Недаром она считается самой читаемой книгой всех времен и народов. Отсюда же проистекает противоречивость ее рекомендаций. Проблема в том, что выбор огромен, он определяется площадью таблицы возможных выборов, которая несопоставимо больше их числа для отдельной строки или столбца. И выполнить выбор требуется очень быстро, «в реальном масштабе времени», что требует значительных внутренних ресурсов, которые есть далеко не у всех организмов. Именно поэтому самосознание встречается в животном мире (даже у социальных животных) не столь уж часто. В ходе его становления в онтогенезе сначала вполне естественно идет тестирование различных вариантов, что создает впечатление «ролевого смешения», когда один и тот же подросток «един в десятке лиц» и способен без напряжения играть самые разные, зачастую противоположные роли (дома, в школе, во дворе). Еще раз надо подчеркнуть творческий характер такого выбора, опирающегося на перебор (полный и подсознательный или эвристический) огромного числа сочетаний вариантов поведения во внутреннем пространстве свободы. Исследование необычных ассоциаций обычно соотносится с творчеством, следовательно, **творчество лежит в основе процесса становления самосознания.** По мере накопления жизненного опыта возникают типичные выборы, что облегчает его процесс и в какой-то момент (в юности) создает целостную структуру личности, достигшей состояния «эго-идентичности» (Э. Эриксон [17]) с одновременным сокращением числа степеней свободы. Заодно такая «автоматизация» выбора иногда приводит ко взрослой жизни «пунктиром» (по образному выражению Д. А. Леонтьева). Хотя, с другой стороны, на этом фоне возникает поступок, связанный с деятельным осуществлением личностно значимого выбора [1]. Основания для выбора различных вариантов действий проходят в своем онтогенетическом развитии ряд уровней (доконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный), которые описываются в теории морального развития Л. Кольберга (см.: [20. P. 31—53]).

Обсуждение выбора действий на основе внутренних подсказок «заслуженных собеседников» позволяет выделить два типа таких процедур. Первый

тип состоит в альтернативном выборе между двумя возможностями. В свое время К. Левин классифицировал такого типа альтернативы (см.: [4. С. 62]):

1) конфликт «приближение — приближение» состоит в выборе между двумя равно желаемыми возможностями; классический пример такого выбора — ситуация буриданова осла, погибающего от голода между двумя одинаково привлекательными охапками сена;
2) конфликт «избегание — избегание» предусматривает выбор между двумя равно нежелательными ситуациями. Как говорится, «куда ни кинь, всюду клин»;
3) выбор в ситуации «приближение — избегание», например когда достижение желаемого сопряжено с прохождением неприятных испытаний. Это классическая сказочная ситуация, когда достижение цели сопряжено с трудными испытаниями, ожидающими героя.

С точки зрения описываемой парадигмы мультисубъектности такой выбор можно обозначить как **параллельный**; он возникает в ситуации существенного несходства «заслуженных собеседников», т. е. в полной семье, где есть отец и мать и они уделяют одинаково много внимания воспитанию ребенка и дают ему «стереоскопическую» картину мира. Кроме того, такая картина, а затем ее внутренняя модель опирается на максимально возможное число степеней свободы, что хотя и усложняет становление самосознания, однако делает этот процесс жизненно необходимым, поскольку логический выбор в такой ситуации уже невозможен в силу слишком большого числа вариантов. К сожалению, эти образцовые обстоятельства далеко не всегда соблюдаются в реальных условиях нашей жизни. Число неполных семей в стране не становится меньше. Так, РИА «Новости», со слов детского омбудсмена П. Астахова, отмечает, что «у нас, по данным статистики, число неполных семей выросло до 30 процентов, всего их 6,2 миллиона. В стране 5,6 миллиона матерей-одиночек и 634,5 тысячи отцов-одиночек» [5]. Поэтому часто у ребенка основным значимым другим, а следовательно, в перспективе «заслуженным собеседником» оказывается один из родителей, и ситуация внутреннего выбора существенно редуцируется. Реально, конечно, ребенок всегда находит себе внешние образцы, но тогда выбор становится **последовательным**. Сначала учитывается позиция наиболее близкого значимого другого — родителя, затем (и, возможно, через некоторое время) на нее накладывается точка зрения менее значимого другого (скажем, учителя), что приводит к постоянному и последовательному уточнению собственного отношения к ситуации и к себе. С точки зрения самого выбора для субъекта он существенно упрощается и может производиться сознательно, путем логических рассуждений, что затрудняет окончательное становление самосознания. Кроме того, внутреннее число степеней свободы в такой ситуации оказывается существенно меньшим.

Эти рассуждения конкретизируют представления о семье как факторе становления самосознания и подспудно формируют вопрос о его уровнях. При этом, конечно, семья не является единственным фактором, известно много других агентов социализации, влияющих на формирование самосознания. Тем не менее схема внешнего влияния на самосознание представляется единой — значимые другие, представляющие разных агентов социализации (учителя, одногруппники, друзья, супруги, поп-идолы, Интернет и коллеги), также могут оставить свой след во внутреннем мире человека, и если этот след будет настолько сильный, что превратится в «заслуженного собеседника», его мнение станет еще одним камешком на весах

внутреннего выбора в непростых жизненных условиях. Жизненные условия так же важны для формирования высокого уровня самосознания, как и их человеческая составляющая. Более того, значительный интерес представляет вопрос о социальной интеграции и уровне самосознания. Иными словами, способны ли объединять свои усилия для реализации общезначимых задач лица с высоким уровнем самосознания или это всегда индивидуалисты? Схожий вопрос волновал французского социолога Э. Дюркгейма, предложившего для его решения абстрактные типы органической и механической солидарности. Предполагалось, что развитие человечества идет от преобладания механической солидарности его членов к возникновению, а затем и доминированию органической солидарности. Причем механическая солидарность опирается на своеобразное «внешнее самосознание» религиозного типа, когда все представители сообщества выполняют схожую работу для обеспечения выживания (например, занимаются собирательством в лесу, когда неважно, мужчина или женщина, молодой или пожилой, — в тропиках каждый одинаково успешно способен прокормить себя и ребенка). Правила поведения и типичные ситуации в силу стабильности обстановки можно было согласовать между собой и не «забивать себе голову» проблемой текущего выбора, что определяло отсутствие потребности в развитом самосознании. Конечно, существовали вариации, и в племенах собирателей тоже были свои «общезначимые другие», старосты, бигмены, шаманы, которые отвечали за более широкий круг вопросов и нуждались в более развитом инструменте выбора и, следовательно, в самосознании. Совершенно иная ситуация складывается в современном обществе, основанном на кооперации специалистов. В рамках такого разделения труда (которое и обеспечивает современное процветание) каждый член общества имеет много статусов (родитель, работник, избиратель и т. д.), причудливо взаимодействующих в изменчивой обстановке современного мегаполиса. Внешнее управление при этом становится невозможным (оно слишком инертно и неизбирательно), и жизненно важным становится повсеместное распространение способности к разумному самостоятельному выбору, который и обеспечивает развитое самосознание в рамках органической солидарности. Конечно, переход от одной формы солидарности к другой, сопряженный со все большим развитием индивидуального самосознания, не является моментальным. Он занимает значительный исторический период, в течение которого происходит относительно плавная замена одного типа солидарности другим, сопровождаемая заметным ростом самосознания членов общества. При этом, естественно, наблюдаются и эксцессы, когда системой, организованной на основах органической солидарности, пытаются руководить с помощью методов механической солидарности. Иными словами, коль скоро у человека уже возникло развитое самосознание (а это императив сложного общества), то использовать для руководства средства, базирующиеся на механической солидарности, вредно, поскольку будет постоянно возникать их конфликт с индивидуальным самосознанием, да и эффективность такого руководства, как правило, невелика. Хорошим примером может служить армия. Классическая мобилизационная схема ее массового призывного комплектования ориентирована на практически неподготовленного призывника, который, не обладая развитым самосознанием, буквально «от сохи» должен бояться своего сержанта больше, чем врага. Это классический вариант внешнего управления, актуальный еще в начале XIX в. Для контраста возьмем современные вооруженные силы, которые, как об-

щепризнано, должны быть профессиональными (ибо военная техника все сложнее, а боевые ситуации все быстротечнее), построенными на контрактном принципе формирования. В такой армии военнослужащие действуют сработанными командами или экипажами (например, самолета или подводной лодки), где каждый член выполняет свою задачу, к которой хорошо подготовлен. Если говорить о массовой армии, то она стремится строить свою работу по сетецентрическому принципу или вообще ведет непрямые действия в рамках прокси-войн. Понятно, что без очень высокого уровня самосознания все это нереализуемо, поэтому, кстати, длительное совмещение контрактной и мобилизационной форм формирования вооруженных сил вызывает только недоумение.

До сих пор акцент в описании мультисубъектного внутреннего мира делался на репрезентации в нем образов отца и матери, своим примером задающих пространство свободы ребенка. Если есть пространство, то в нем обязательно должно быть начало координат. Это аналогично тому, как при пересечении осей X и Y в рамках школьной математики существует нулевая точка. Понятно, что для внутреннего мира она соответствует самому наблюдателю, первоначально ребенку, взаимодействующему со взрослыми. Как задается эта точка? Обращением взрослых к ребенку и даваемыми ими при этом оценками. По мере накопления таких оценок (не обязательно вербальных, эмоции прекрасно выражаются без слов), сочетающихся с собственными телесными ощущениями, появляется возможность и потребность в их синтезе и обозначении, которые и порождают «зеркальное Я». Начнем с простой аналогии — кто такой: маленький, пушистый и мяукает? Очевидно, что речь идет о котенке. Аналогично из внешнего описания возникает «зеркальное Я». Автор теории «зеркального Я», американский социолог и психолог Ч. Х. Кули [18], понимал его как интерпретацию мнений и представлений, адресованных данному человеку сигналов других людей и подчеркивал, что его обретение происходит в процессе социализации, осуществляемой, прежде всего, на уровне семьи, ровесников, соседей. Важный вклад в развитие теории «зеркального Я» внес Д. Г. Мид, исследовавший отношения личности и группы. Он разделял рефлексирующее «Я» (в его терминах «me»), синтезирующее суждения других людей, прежде всего значимых других, о личности, и спонтанное «Я» (обозначавшееся Д. Г. Мидом «I») как интегральное выражение собственной индивидуальности, отвечающей на давление со стороны других членов общества. Причем формирование такого «Я» проходит по Д. Г. Миду три этапа:

а) игра как спонтанные действия, некоординируемые с другими;
б) соревнования как действия по правилам, согласованным с партнерами;
в) воображаемые действия, ведущие к обобщению в сознании ребенка правил собственного поведения до единых принципов (что очень похоже на постконвенциональный уровень морального развития у Л. Кольберга).

Важной заслугой Д. Г. Мида стало введение в самосознание не только индивидуальных, но и групповых оценок других, таких, как, например, возникновение у игрока чувства причастности к спортивной команде в игре (чувство «мы»). В современных реалиях это чувство принадлежности породило и такое явление, как фанатское движение, всеми мерами (вплоть до насильственных) поддерживающее любимую спортивную команду («Спартак», «Динамо», ЦСКА и др.). Однако в отношении формирования самосознания приоритет на внешние оценки, вне всякого

сомнения, остается у семьи, в рамках которой начинается социализация ребенка и где все связи наиболее глубоки (эмоциональны и часты). Весьма широк круг взглядов на проблему самосознания, т. е. «Я», у отечественных психологов (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, В. В. Столин и др.), которые «рассматривают ее то как внутреннее ядро личности, то как ее сознательное начало, то как сгусток индивидуального самосознания, систему представлений человека о себе самом» [6. С. 7]. Интересно, что описанный здесь последовательный процесс обретения самосознания, в котором сначала во внутреннем мире начинают формироваться внутренние репрезентации значимых других (в перспективе «заслуженных собеседников»), а затем, исходя из оценок этих значимых других, определяется некоторый «центр принятия решения», задействованный в сложных внутренних выборах, полностью укладывается в **ортогенетический принцип** Х. Вернера. Этот принцип предполагает, что развитие всегда идет от некоторой недифференцированной глобальности в направлении возникновения дифференциации и иерархической интеграции (см.: [7. С. 117—119]). Похожие идеи в отечественной психологии высказывал Б. Г Ананьев, рассматривавший личность как иерархическую структуру, структурированную отношениями координации и субординации ее элементов.

Следовательно, предлагаемый в настоящей работе подход позволяет объединить в определении самосознания идеи мультисубъектности и зеркальности, дополняя первое вторым. Такое объединение позволяет рассматривать самосознание как внутренний выбор в пространстве свободы, основанный на представлениях о себе самом. Для личности это означает последовательное сосуществование двух процессов — сокращения числа степеней свободы, присущих состоявшемуся процессу выбора (из многого — чего-то одного), порождающих самосознание, и расширения числа степеней свободы, создающего внутреннее пространство свободы, в котором функционирует самосознание, тесно связанное с внешним социальным пространством с присущим ему числом степеней свободы. Это социальное число степеней свободы, в свою очередь, во многом определяется культурой и имеющимися средствами коммуникации. Сразу следует оговориться, что термин «самосознание» тут используется для хотя бы какой-то определенности. Понятно, что самосознание и родственная ему «Я-концепция» описываются словами, что привносит в их понимание многочисленные искажения и серьезно затрудняет процесс их эмпирического изучения. Причина проста — «слово произнесенное есть ложь», точнее, слова слишком грубы и неточны для описания психической реальности. Поэтому вполне возможно, что имеет смысл разделять самость (как ее сформулировал К. Г. Юнг) и самосознание как «вершину айсберга» самости.

The article considers the definition of self-consciousness as a mechanism of choice, based on the mental representations of significant others. The most important significant others for the child during the formation of his self- consciousness are his parents, whose representations eventually acquire the subjective character, turning into “honored interlocutors” and creating a multisubjective inner world of a person. In this case, consciousness and self-consciousness are formed in accordance with the principles of orthogenesis.

Keywords: family, demography, self-consciousness, consciousness, representation, honored interlocutor, multisubjectivity, choice, act, solidarity, orthogenesis.

Литература

1. *Бахтин, М. М.* К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник : 1984—1985. — М., 1986. — С. 80—160.

Baxtin, M. M. K filosofii postupka / M. M. Baxtin // Filosofiya i sociologiya nauki i texniki : ezhegodnik : 1984—1985. — M., 1986. — S. 80—160.

2. *Выготский, Л. С.* Кризис трех лет / Л. С. выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1984. — Т. 4. — С. 368—375.

*Vy`gotskij, L. S.* Krizis trex let / L. S. vy`gotskij // Sobr. soch. : v 6 t. — M., 1984. — T. 4. — S. 368—375.

3. *Грэй, Д.* Мужчины с Марса, женщины с Венеры / Д. Грэй. — М. : АСТ, 2019.

*Gre`j, D.* Muzhchiny` s Marsa, zhenshhiny` s Venery` / D. Gre`j. — M. : AST, 2019.

4. *Даскалеску, А. А.* Основные типы внутриличностного конфликта по К. Левину / А. А. Даскалеску // Журн. гуманит. наук. — 2018. — № 2.

Daskalesku, A. A. Osnovny`e tipy` vnutrilichnostnogo konflikta po K. Levinu / A. A. Daskalesku // Zhurn. gumanit. nauk. — 2018. — № 2.

5. Заявление уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка Павла Астахова на Пятом съезде детских омбудсменов 26 апреля 2019 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ria.ru/20120426/635705515.html

Zayavlenie upolnomochennogo pri Prezidente RF po pravam rebenka Pavla Astaxova na Pyatom s``ezde detskix ombudsmenov 26 aprelya 2019 g. [E`lektronny`j resurs]. — Rezhim dostupa: https://ria.ru/20120426/635705515.html

6. *Кон, И. С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984.

Kon, I. S. V poiskax sebya. Lichnost` i ee samosoznanie / I. S. Kon. — M. : Politizdat, 1984.

7. *Крэйн, У.* Психология развития человека / У. Крэйн. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.

*Kre`jn, U.* Psixologiya razvitiya cheloveka / U. Kre`jn. — SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2007.

8. *Лангмайер, Й.* Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмайер, З. Матейчек. — Прага : Авиценум, 1984.

Langmajer, J. Psixicheskaya deprivaciya v detskom vozraste / J. Langmajer, Z. Matejchek. — Praga : Avicenum, 1984.

9. *Марков, В. Н.* Социальные сети как фактор социальной успешности / В. Н. Марков, В. В. Несвит // Развитие профессионализма. — 2016. — № 2. — С. 42—43.

Markov, V. N. Social`ny`e seti kak faktor social`noj uspeshnosti / V. N. Markov, V. V. Nesvit // Razvitie professionalizma. — 2016. — № 2. — S. 42—43.

10. *Марков, В. Н.* Внутренний мир как мультисубъектность / В. Н. Марков // Мир психологии. — 2017. — № 2. — С. 78—92.

Markov, V. N. Vnutrennij mir kak mul`tisub``ektnost` / V. N. Markov // Mir psixologii. — 2017. — № 2. — S. 78—92.

11. *Петровский, В. А.* «Субъектность» в пространстве культуры и наяву / В. А. Петровский // Мир психологии. — 2015. — № 3. — С. 14—38.

Petrovskij, V. A. «Sub``ektnost`» v prostranstve kul`tury` i nayavu / V. A. Petrovskij // Mir psixologii. — 2015. — № 3. — S. 14—38.

12. *Ревонсуо, А.* Психология сознания / А. *Ревонсуо.* — СПб. : Питер, 2013.

Revonsuo, A. Psixologiya soznaniya / A. Revonsuo. — SPb. : Piter, 2013.

13. Россия в цифрах. 2019 [Электронный ресурс] : кр. стат. сб. / Росстат. — М., 2019. — Режим доступа: https://www.gks.ru/storage/mediabank/rus19.pdf

Rossiya v cifrax. 2019 [E`lektronny`j resurs] : kr. stat. sb / Rosstat. — M., 2019. — Rezhim dostupa: https://www.gks.ru/storage/mediabank/rus19.pdf

14. *Семенов, Ю. И.* Социальная организация отношений между полами: Возникновение и развитие / Ю. И. Семенов // Социальная философия. — М., 2003. — С. 209—235.

Semenov, Yu. I. Social`naya organizaciya otnoshenij mezhdu polami: Vozniknovenie i razvitie / Yu. I. Semenov // Social`naya filosofiya. — M., 2003. — S. 209—235.

15. Словарь практического психолога [Электронный ресурс]. — М. : АСТ [и др.], 1998. — Режим доступа: https://psychology.academic.ru/2203/самосознание

Slovar` prakticheskogo psixologa [E`lektronny`j resurs]. — M. : AST [i dr.], 1998. — Rezhim dostupa: https://psychology.academic.ru/2203/samosoznanie

16. *Штомпка, П.* Социология / П. Штомпка. — М. : Логос, 2013.

Shtompka, P. Sociologiya / P. Shtompka. — M. : Logos, 2013.

17. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис. — М. : Прогресс, 1996.

E`rikson, E`. Identichnost`: yunost` i krizis. — M. : Progress, 1996.

18. *Cooley, C. H.* Human Nature and the Social Order / C. H. Cooley. — N. Y. : Schocken Books, 1964.

19. *Dennett, D.* Consciousness Explained / D. Dennett. — Boston : Back Bay Books, 1992.

20. *Kohlberg, L.* Moral stages and moralization : The cognitive-developmental approach / L. Kohlberg // Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues. — Holt, NY, 1976. — P. 31—53.

21. *Parsons, T.* Family, socialization and interaction process / T. Parsons, R. F. Bales. — London : Routldge and Kegan Paul, 1955.

Принципы и методологические подходы в организации педагогической деятельности в современной ситуации

О подходах к проблеме

С. В. Дармодехин

Действующая модель воспитания подрастающего поколения не соответствует актуальным требованиям общественного развития

В контексте смены воспитательных парадигм в статье рассматриваются методологические и нормативно-правовые проблемы развития государственной политики в области воспитания, противоречия и риски в детской среде, особенности воспитательной функции в системе образования. Определяются подходы к проектированию новой модели общественно-государственной системы воспитания, требования к правовому регулированию воспитательной деятельности. Предлагаются дополнительные меры по реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации.

Ключевые слова: воспитание, социализация, социальный институт воспитания, государственная политика в области воспитания, Стратегия развития воспитания, воспитание как стратегический общенациональный приоритет, субъекты воспитания, правовое регулирование воспитания, статус и особенности воспитания в системе образования.

Реализация стратегии развития воспитания сдерживается инерционными факторами

Возобладавшая в 1990-е гг. парадигма воспитания сегодня вошла в противоречие со стремительно изменяющимися требованиями общественного развития и актуальными потребностями детей и молодежи. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, принятая в 2015 г., стала значимым событием в жизни российского общества. Однако ее реализация сталкивается со значительными трудностями и проблемами, сдерживается многими инерционными факторами. Прежде всего, она в достаточной мере и с самого начала не была обеспечена эффективными механизмами, структурными преобразованиями, необходимой законодательной базой. Действующие системы воспитания, их воспитательный и организационный потенциал оказались недостаточными для эффективной реализации проектируемых Стратегией преобразований. Кроме того, как показывает практика, необходима определенная корректировка и самой Стратегии.

Постоянно возрастающие риски и вызовы несут все новые опасности для развития детей, требуют поиска новых, адекватных инструментов и методов воспитания, высокой компетенции всех участников работы с детьми. Цели и задачи общественного воспитания реализуются на основе государственной политики с помощью специально организованной системы деятельности, направленной на создание необходимых условий для всестороннего развития детей. Формирование новой отечественной системы воспитания является общенациональной задачей.

По итогам заседания Совета при Президенте РФ по реализации государственной политики в сфере защиты семей и детей (4 июля 2019 г.) Президентом утвержден перечень поручений. Значительная их часть ориентирована на формирование системы воспитания подрастающего поколения, совершенствование реализации Стратегии развития воспитания, повышение статуса и роли учителя в обеспечении эффективности воспитательной работы.

Предусмотренный комплекс мер требует глубокого осмысления состояния воспитательной работы, причин инерционных факторов, сдерживающих развитие воспитания, активного участия в намеченной работе всех субъектов воспитания, мобилизации потенциала социальных институтов, министерств, ведомств, общественных объединений. Важную роль в реализации намеченной программы, экспертизе состояния воспитания, развитии стратегических исследований, методологическом и правовом обеспечении воспитательных систем, их прогнозировании и проектировании призваны сыграть научные организации. В итоге должен быть сделан реальный прорыв в организации воспитания и его реальном позитивном влиянии на детей, формировании их личности, нравственных качеств, жизненного самоопределения.

Воспитание в контексте смены образовательных стратегий

Многие современные проблемы воспитания непосредственно связаны с реформами системы образования, проводимыми в начале 1990-х гг. Именно тогда произошла смена стратегий, определяющих организацию и содержание воспитания учащихся. Была упразднена советская политизированная система школьной и внешкольной воспитательной деятельности. Но вместе с идеологией ушли и многие эффективные механизмы и методы воспитательной работы. Вопросы воспитания были исключены из системы государственной политики. Подготовка будущих педагогов к воспитательной работе была свернута, разрушалась система педагогических институтов.

Система образования практически отстранилась от воспитания учащихся, возложив всю ответственность на семью. Однако родители не имели достаточной подготовки для исполнения воспитательных функций. В результате значительная часть детей оказалась в ситуации безнадзорности и «стихийной социализации», что весьма негативно отражалось на их развитии. Детские и юношеские организации были отделены от системы образования.

Школе навязывались рыночные отношения, идеология «коммерческой педагогики», «образовательных услуг», «смены менталитета личности», «минимальных стандартов гражданственности». В итоге возобладала неолиберальная парадигма воспитания, сформированная в методологии «примата школьного обучения над воспитанием» и неприятия полноценной системы организации целенаправленной воспитательной деятельности. Произошла подмена стратегических целей воспитания практико-ориентированными, прагматическими образовательными задачами, во многом заимствованными из зарубежных источников. Воспитательная деятельность в рамках такой парадигмы практически замещается учебной деятельностью, теряет присущие ей самостоятельность, приоритетный статус, организационные механизмы, стратегическое и организационное влияние на жизнедеятельность школы.

В дальнейшем процессы «возвращения» в школу полноценной воспитательной функции происходили сложно и противоречиво. Несмотря на то что многие годы в обществе осознавалась необходимость создания эффективной школьной системы воспитания, по различным причинам реализовать эту задачу не удавалось.

Неолиберальная парадигма воспитания в силу различных причин и в настоящее время сохраняет определенное влияние на педагогическое мировоззрение участников воспитательного процесса и на воспитательную ситуацию. Это получает отражение в недооценке воспитательной функции школы, ее определенном отождествлении с учебной деятельностью, необеспеченности института воспитания необходимой ресурсной, организационной системой реализации его целей. Кроме того, правовое регулирование воспитания в необходимой мере не соответствует его общественному значению, актуальным требованиям развития подрастающего поколения.

О формировании новой государственной политики в области воспитания

Вопросы формирования современной государственной политики в области улучшения положения детей и их воспитания получили развитие в комплексе государственных документов, принятых в основном в 2010-е гг. Особое значение имеют Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012—2017 годы и Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. На наш взгляд, именно эти документы, заложенные в них подходы осуществили прорыв в стратегическом обеспечении государственной политики в области воспитания.

Впервые за четверть века на правительственном уровне были определены стратегический вектор развития воспитания, его общенациональный статус и приоритетность, актуальные цели, задачи, направления социализации подрастающего и будущего поколения. В результате были созданы предпосылки для формирования новой воспитательной ситуации в стране, коренной модернизации отечественной системы воспитания, преодоления сложившейся деформации воспитательной функции школы. Принципиально важно то, что воспитание определяется как стратегический общенациональный приоритет, функция не только системы образования, но и отечественной культуры и общества в целом.

Стратегия ориентирована на новый уровень воспитательной активности семьи, педагогических коллективов, всех социальных институтов, общественных организаций, объединение воспитательного пространства едиными стратегическими подходами, получение качественно новых результатов в развитии подрастающих поколений.

Уже сегодня мы видим определенные *позитивные процессы, направленные на укрепление социального института воспитания, реализацию Стратегии развития воспитания*, которые получают отражение, в частности, в таких тенденциях, как:

— создание ряда предпосылок к формированию современной системы воспитания;
— разработка мер по укреплению государственной политики в области воспитания;
— переход от ведомственного подхода к общенациональной, междисциплинарной стратегии воспитания подрастающих поколений;
— нацеленность на укрепление социально-педагогического партнерства, интеграцию деятельности социальных институтов в решении проблем детей и их воспитания;

— актуализация перестройки социально-педагогических, личностных взаимоотношений педагогов и детей, направленная на наиболее полную реализацию их субъектного статуса, принципов самодеятельности, самоуправления, самоопределения;
— осознание необходимости интеграции деятельности образовательных организаций и социально-педагогических, психологических, медико-социальных и других служб, обеспечивающих поддержку детей в процессе их жизнедеятельности;
— установка на разработку и реализацию личностно-ориентированных стратегий воспитания на основе формирования индивидуальных стратегий развития детей.

Такие подходы способствуют трансформации представлений о самой сущности воспитания, которое сегодня ассоциируется не только со школой, системой образования, педагогикой. Воспитательная деятельность должна включаться в широкий поликультурный контекст социума, масштабные процессы социализации личности, реализовываться как многосторонний, полифункциональный, многоканальный процесс комплексного сопровождения и поддержки детей, формирования их личностных качеств, жизненного становления и самоопределения.

Расширяется состав субъектов воспитания, усиливается междисциплинарная и коллегиальная направленность их деятельности. Совместно со школой в работе с детьми должны активно участвовать представители различных профессий и служб, помощь которых необходима детям. Это психологи, дефектологи, медицинские работники, социальные педагоги, специалисты по вопросам работы с семьей, профориентации, профилактике правонарушений, безопасности жизнедеятельности, социологи. При этом система образования как наиболее компетентный субъект воспитания призвана координировать эту совместную деятельность.

Актуальна тенденция к качественной перестройке социально-педагогических, личностных отношений детей и взрослых с учетом их новых субъектных ролей и функций, необходимости достижения подрастающими поколениями нового уровня жизненной самостоятельности, успешности, социальной активности на основе самодеятельности, самовоспитания, самоопределения.

Воспитание как приоритетная функция образования

Образование является особо ценным ресурсом развития и самореализации детей. Но в соответствии с отечественной традицией воспитание всегда было более широким понятием, чем образование, определяющим его стратегические ориентиры. В процессе образовательной деятельности воспитание задает цели и ценностные основания для развития личности, интегрирует задачи на формирование мировоззрения детей, их нравственных установок, снижение социальных рисков в детской среде, целенаправленно противодействует негативному влиянию стихийного социума.

Принципиальное значение имеет вопрос о статусе воспитания, его соотношении с обучением. В. В. Путин, выступая на встрече с учителями — наставниками выпускных классов (21 июня 2017 г.), подчеркнул особую, фундаментальную значимость и приоритетный статус воспитания в системе образования:

«Получить знания — это непросто, современные особенно, широкие знания, но это все-таки вторичное по сравнению с воспитанием человека, с тем чтобы он должным образом относился и к себе самому, и к своим друзьям, и к семье, и к Родине. Это абсолютно фундаментальные вещи» [1].

Напомним также позицию по этому вопросу академика Д. С. Лихачева: «Главная цель средней школы, — утверждал Дмитрий Сергеевич, — воспитание. Образование должно быть подчинено воспитанию. Воспитание — это в первую очередь прививка нравственности и создание у учащихся навыков жизни в нравственной атмосфере. Но вторая цель, теснейшим образом связанная с развитием нравственного режима жизни, — развитие всех способностей человека и особенно тех, которые свойственны тому или иному индивидууму» [3. С. 5].

При всем единстве, взаимосвязи, взаимовлиянии категорий «образование» и «воспитание» каждая из них имеет свою сущность, свою специфику, свой предмет деятельности, а также не только общие, интегрированные, но и самостоятельные системы, направления, формы и методы реализации. Отказ от такой дифференциации приводит к смешению понятий, потере категорией «воспитание» своей предметной сущности.

Совокупность учебных предметов, прежде всего гуманитарных, играет очень важную роль в процессе воспитания и социализации учащихся, в формировании их личности, мировоззрения, гражданской идентичности, нравственных ценностей. Однако функция «воспитывающего обучения», реализуемая через образовательные программы, — это одна из составляющих целостной общественно-государственной системы воспитания. Воспитательный компонент образовательных программ, интегрированный в учебный процесс, должен сочетаться со всем многообразием самостоятельных внеучебных форм и методов, присущих целенаправленной воспитательной деятельности, в том числе за пределами образовательных организаций.

При организации новой системы формирования подрастающего поколения, по нашему мнению, необходимо исходить из того, что *воспитание*:

— обладает статусом стратегического общенационального приоритета, формируется в системе образования как ее самостоятельный институт и целенаправленная система деятельности;
— выступает базисным основанием всей жизнедеятельности школы, реализуется как доминирующий в системе образования целенаправленный междисциплинарный процесс;
— обладает необходимым организационным, правовым, ресурсным, другим обеспечением, структурными механизмами, технологиями и методами;
— не ограничивается рамками образовательных программ, учебным процессом.

Дальнейшее развитие социального института воспитания сдерживается методологической неразработанностью предмета воспитания, его современной сущности, особенностей организации в системе образования, в других сферах жизнедеятельности детей. Статус воспитания неоправданно занижен, нарушен баланс в системе взаимодействия «образование — обучение — воспитание», не обеспечено адекватное правовое регулирование воспитательной деятельности.

Проблемы в развитии воспитания, над которыми необходимо работать

Достижение намеченных результатов в рамках Стратегии развития воспитания сдерживается различными инерционными факторами и рисками. В масштабах страны позитивные процессы в сфере воспитания реализуются неоднозначно, в различных регионах по-разному. В целом становление социального института воспитания происходит противоречиво и требует качественного ускорения. Выделим ряд общих проблем, которые, на наш взгляд, являются системными и требуют решения.

Несмотря на происходящие сдвиги в организации реальной практики воспитания, по ряду позиций она отстает от актуальных требований общества и потребностей развития подрастающих поколений. Сохраняется дефицит системных изменений в первичном звене, непосредственно в воспитательном процессе, его методологическом, правовом, структурном обеспечении. Недостаточно развиты самостоятельные механизмы и формы воспитательной деятельности.

Как уже отмечалось, Стратегия развития воспитания с самого начала реализации не была подкреплена эффективной системой обеспечения. Мероприятия по ее реализации были приняты только спустя 9 месяцев. Однако полноценная комплексная целевая программа реформирования сферы воспитания разработана не была. Подчеркнем значение такой программы, которая позволяет интегрировать реализацию целей воспитания, обеспечивать более эффективное управление процессами выполнения принятых решений, координировать деятельность и эффективное использование ресурсов субъектов воспитания. Принципиальные изменения, связанные с реализацией Стратегии развития воспитания, своевременно и последовательно не вносились в действующие документы об образовании.

Кроме того, отстает проектирование структурных изменений воспитательного пространства, развитие соответствующих механизмов федерально-региональной системы воспитания, отражающих его специфику и способных успешно реализовать новые цели и задачи.

Не решены проблемы стандартизации условий воспитания в масштабах страны и регионов, разработки механизмов опережающей оценки состояния воспитания на разных этапах и уровнях жизнедеятельности детей, создания системы прогнозирования развития воспитательной ситуации, воспитательных систем, ценностных ориентаций подрастающих поколений. В достаточной мере не урегулировано нормативное ресурсное обеспечение воспитательной деятельности (материально-техническое, финансовое, кадровое, информационно-методическое), предусмотренное еще Указом Президента РФ № 761 (2012).

Проводимый системой образования мониторинг ориентирован в основном на развитие системы, но не дает достаточных ориентиров для адекватной экспертизы непосредственно результатов воспитания, оценки влияния принимаемых мер на воспитательные процессы, решений, принимаемых органами власти. Важно предусмотреть выпуск периодического доклада о состоянии и перспективах развития воспитания в Российской Федерации и регионах, который бы давал целостное стратегическое представление о воспитательной ситуации и ее проблемах. Такой доклад в 2010-е гг. разрабатывался Институтом семьи и воспитания РАО.

Наблюдается дефицит эффективных механизмов сотрудничества органов управления образования, гражданского общества, средств массовой информации, родительских сообществ в сфере воспитания детей. Целесообразно определить единую стратегию действий министерств и ведомств как субъектов воспитания, их функции, порядок, требования к межведомственной координации, обеспечивающие реальную интеграцию деятельности. Требуется кардинальное улучшение взаимодействия школы, семьи, других субъектов воспитания, введение в действие федеральной системы подготовки родителей к воспитанию детей.

Не развиты стратегические исследования проблем государственной политики в области воспитания. Необходимы меры по упорядочению работы федеральных научных учреждений, ориентированных на проблемы воспитания. Актуальна задача создания новой модели статистического обеспечения развития сферы воспитания.

Инерционные факторы, которые мы систематизировали и приводим ниже, на наш взгляд, существенно *сдерживают реализацию Стратегии развития воспитания:*

— необеспеченность Стратегии развития воспитания полноценной системой реализации, структурными механизмами, прогнозными инструментами, адаптированными к новым условиям; повсеместной организацией контроля за условиями, созданными в образовательных организациях для воспитания учащихся;
— недостаточная готовность действующих систем воспитания к инновационному обновлению своих целей, задач, содержания и методов работы на основе требований Стратегии; к глобальным трансформациям подрастающих поколений, к новым тенденциям в детской среде, ее современной субкультуре, эффективному противодействию социальным рискам и вызовам;
— недостаточность воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов в соответствии с новыми целями и задачами, а также с новым статусом, определенным Стратегией развития воспитания;
— недооценка в социально-педагогической практике воспитания как стратегического общенационального приоритета, самостоятельного института и системы организации целенаправленной деятельности в системе образования;
— ослабление воспитательной функции средней школы как особо значимого звена воспитательного пространства, связанное с реформами 1990-х гг. и реализацией рыночных концепций в образовании;
— утрата значимой части отечественного опыта воспитательной деятельности и внешкольной инфраструктуры; недостаточные темпы ее восстановления и развития;
— отсутствие в течение многих лет официально принятой государственной стратегии (до 2015 г.), адекватного общественного заказа в сфере воспитания, а также федеральной целевой программы развития воспитания;
— отставание стратегического целеполагания в сфере воспитания от реальных требований общественного развития, происходивших трансформаций в детской среде, рисков и вызовов социальной реальности;
— неразвитость механизмов организации, правового регулирования воспитательной деятельности; его ориентация на отождествление воспитательной и учебно-образовательной функций в системе образования;

— последствия происходившей в 1990-е гг. деформации социального института семьи, семейных ценностей и нравственных ориентиров; проблемы, накопившиеся в семейной политике, в жизнедеятельности семей, тенденции к алкоголизации, наркотизации, криминализации семейной сферы; снижение доверия родителей к системе образования;
— неполное соответствие целям и задачам реализации Стратегии мониторинга системы образования в части воспитательной деятельности, системного отражения и полноты картины воспитания, динамики воспитательной ситуации, специфических механизмов и др.;
— нерешенные проблемы подготовки педагогических кадров к воспитательной работе в процессе вузовского и послевузовского образования, особенно в части развития их воспитательной активности, формирования «педагогического мировоззрения», ориентированного на воспитательную работу с детьми, приобретение практических навыков, использование «живого» опыта и др.;
— недостаток разнообразных и интересных для детей социальных, трудовых, общественных, благотворительных, других практик, учитывающих их субкультуру и позволяющих овладевать необходимым жизненным опытом и компетенциями в условиях реального социума, работы учреждений, организаций, предприятий;
— несоответствие требованиям Стратегии развития воспитания сложившейся практики индивидуализации учебно-воспитательного процесса и изучения личности учащихся, ее методического, кадрового, структурно-организационного, информационного обеспечения;
— распространенность «мероприятивного» подхода в воспитании, недостаток последовательной профилактики асоциальных проявлений, особенно в подростковой среде, системной работы по выявлению и поддержке детей группы риска, обеспечению их психолого-педагогической и социальной реабилитации;
— неэффективность целевых профилактических стратегий, программ и механизмов, направленных на противодействие деструктивным влияниям на детей стихийного социума, агрессивной информационной среды, Интернета, других негативных факторов;
— утрата системы организации воспитательной работы с детьми по месту жительства; уход образовательных организаций из городских микрорайонов; почти повсеместная утрата бюджетной воспитательной инфраструктуры в жилых комплексах; замещение работы с детьми платными услугами;
— слабость воспитательного потенциала и влияния детского и юношеского общественного движения, его неспособность масштабно и эффективно противостоять социальным аномалиям в детской среде, деструктивным молодежным группам и объединениям.

В то же время при оценке воспитательной ситуации следует иметь в виду следующее важное обстоятельство. Несмотря на различные инерционные факторы, методологические и управленческие проблемы, сдерживающие развитие организации и содержания воспитания, модернизация воспитательной практики продолжалась. Многие региональные органы власти, образовательные организации совместно с

другими социальными институтами опережали федеральный центр в своих инициативах и решениях, связанных с продвижением воспитания учащихся.

О деструктивных тенденциях в детской среде

Нарастающие инерционные факторы и риски сдерживают реализацию принципиальных положений Стратегии развития воспитания, затрудняют проведение воспитательной и профилактической работы, оказывают негативное воздействие на жизнедеятельность подрастающего поколения. Семье, образовательным организациям, общественным институтам не всегда удается эффективно противостоять стихийному социуму, агрессивной информационной среде. Поэтому проблемы девиантного поведения и криминализации несовершеннолетних выдвигаются на первый план воспитательной работы.

Не случайно вопросы роста чрезвычайных ситуаций, связанных с агрессией среди учащихся, были рассмотрены на выездном совещании Совета безопасности в феврале 2019 г. в Тюмени.

На совещании отмечалось, что в 2017—2018 гг. в 18 регионах ученики совершили 24 резонансных преступления с использованием оружия и взрывных устройств, в результате погибли и были ранены учителя и учащиеся. Во многих российских регионах растет подростковая преступность. Например, в Уральском федеральном округе в 2018 г. число особо тяжких преступлений, совершенных несовершеннолетними, возросло практически на четверть. В Челябинской и Тюменской областях они увеличились более чем на 55 процентов. При этом почти каждый третий подросток, совершивший преступление, ранее уже имел криминальный опыт, т. е., по сути, растет число малолетних рецидивистов, что представляет угрозу национальной безопасности России.

Среди причин этой тревожной ситуации, названных на совещании, — недостатки в воспитательной и профилактической работе, недостаточная пропаганда семейных ценностей и коллективизма, что приводит подростков к индивидуализму, нетерпимости и пренебрежению правами других. На учащихся влияет негативная информация, которая активно распространяется в Интернете. Это идеи культа насилия, личного обогащения, национализма, экстремизма, суицида, а также криминальной субкультуры. Погружение в этот негативный информационный поток провоцирует агрессию у подростков и подталкивает к нападениям на сверстников и преподавателей. Важно оказывать положительное воздействие на массовое сознание детей, повышать уровень их правосознания, прививать российские духовно-нравственные ценности [5].

Напомним также о существующих еще проблемах детской безнадзорности, наркомании, алкоголизма, преступности, проституции. Под влиянием негативного социума, сложившихся семейных обстоятельств, из-за невнимания образовательных организаций часть подростков «захвачена» неформальными, зачастую криминальными объединениями, подвержена социально опасным рискам. Дети страдают от насилия взрослых, которые жестоко обращаются с ними, вовлекают в противоправную деятельность, порнографию, участие в антиобщественных флешмобах.

Серьезной проблемой стала возрастающая интернет-зависимость детей, которые значительную часть своего времени проводят в альтернативном мире, ухо-

дят от реальности, что чревато медицинскими, криминальными, другими тяжкими последствиями. Девиантные группы подростков демонстрируют в социальных сетях «показательные» жестокие избиения сверстников, безнравственные сцены своей личной жизни, примеры маниакальных увлечений. Напомним также об интернетных «группах смерти», провоцировавших детей на самоубийства.

К этому во многом приводят безнадзорность подростков, неустойчивость их психической сферы, несформированность мировоззрения, жизненной позиции. Не всегда пример достойного поведения показывают близкое окружение детей, семья. Кроме того, родители зачастую не находят необходимое время для общения с детьми и их воспитания.

Неотложных мер требуют масштабы деструктивных потоков информации, распространяющих насилие, жестокость, агрессивные, аморальные модели поведения, деформирующие сознание детей, способствующие проникновению в их среду социальных патологий, преступности, антигражданских настроений.

Не меньший вред детям наносят низкопробный кинематограф, компьютерная игровая индустрия, низкопробные «художественные» фильмы, демонстрирующие «недетские» сцены интимных отношений, изощренную жестокость, массовые убийства, что развращает детей, побуждает их к противоправным действиям, насилию, садизму, экстремизму.

Постоянно возрастающие риски и вызовы несут все новые опасности для детей, требуют адекватной корректировки реализуемых программ, поиска новых стратегий противодействия, инструментов и методов воспитания, высокой компетенции всех участников работы с детьми.

Проблемы правового регулирования воспитания в системе образования

В настоящее время правовая база воспитания недостаточно развита, правовой статус воспитания занижен, не адекватен остроте существующих проблем детства, реальным потребностям общества и детских поколений. Вопросы воспитания рассматриваются в основном в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Следует учитывать, что развитие законодательства в сфере воспитания многие годы сдерживалось отсутствием общественно-государственной стратегии воспитания, неразработанностью его современной сущности и предмета правового регулирования. Не проводился комплексный системный анализ воспитательного потенциала профильных официальных документов. В итоге ограничиваются возможности воспитания как общенациональной задачи, приоритетной функции государства и общества, многомерного, многоканального междисциплинарного процесса.

По нашему мнению, при всех позитивных составляющих ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», направленных на совершенствование учебного процесса, в нем недооценивается значение организации воспитания как самостоятельного института, специально организованной, целенаправленной деятельности.

Обратим внимание, что ни в концепции законопроекта (2009), ни в самом законе не сформулированы подходы и требования к правовому регулированию воспитания, его предмету, особенностям реализации. В законе не предусмотрены специальный раздел, статья, разъясняющие эти прин-

ципиальные вопросы. Понятие «воспитание» отсутствует в названиях всех 15 глав и 111 статей закона.

По нашему мнению, главная проблема заключается в том, что авторы закона исходили из следующего подхода: для правового обеспечения воспитания достаточно норм, регулирующих процесс образования, т. к. «они в равной степени относятся и к воспитанию» [2]. Поэтому воспитательная и учебная функции в законе четко не дифференцируются, что в конечном счете приводит к подмене понятий, утрате воспитательной деятельностью ее специфики, самостоятельности, целенаправленности. В то же время следует иметь в виду, что каждая из категорий — «образование», «обучение», «воспитание» — при всем их единстве и взаимосвязи имеют свой особенный предмет и не только общую, интегрированную, но и самостоятельную сферу организованной деятельности.

Однако воспитание в законе не рассматривается как самостоятельный институт, специально организованная, целенаправленная деятельность, Воспитание нормативно ограничено рамками образовательных программ на основе общих, интегрированных с обучением форм деятельности, кроме того, в отличие от обучения, не определяется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся» (ст. 2). В итоге в законе не предусмотрены требования к организации и функционированию воспитательных систем, их структурным механизмам и технологиям, целевым программам развития воспитания, ресурсному обеспечению, другим атрибутам целенаправленной системы деятельности.

Обратим также внимание на то, что понятие «воспитание» в законе почти всегда используется в конструкте «обучение и воспитание», что снижает сущностное значение воспитательной функции и в необходимой мере не отражает присущий ей предмет.

Таким образом, воспитательный компонент, представленный в законе, не в полной мере отражает современные требования к воспитательной деятельности, принципиальные положения, сформулированные в Стратегии развития воспитания.

О поиске новых подходов к развитию воспитания

Стратегия развития воспитания способствует позитивным изменениям в воспитательной практике, в деятельности образовательных организаций. Правительством РФ, Министерством просвещения принят ряд значимых документов, осуществляется мониторинг системы образования, в регионах реализуются программы развития воспитания, проводится другая полезная работа.

Однако на этапе обсуждения Стратегии представлялось, что заложенная в ней общенациональная идея воспитания будет активно поддержана и развита не только системой образования, образовательными организациями, но и всеми социальными институтами страны, общественными структурами, средствами массовой информации, станет всеобщим приоритетом жизнедеятельности каждого города, района, муниципалитета. Речь идет о гражданском сбережении детей, масштабном изменении отношения к воспитанию со стороны семьи, образовательных организаций, всего общества; об интеграции всех его воспитательных ресурсов.

Нельзя утверждать, что эта задача не получила поддержки. Однако придать развитию воспитания по-настоящему массовый характер, осуществить необходимый качественный прорыв, активно включить в орбиту реализации Стратегии наряду с органами образования многие другие субъекты воспитания, семьи учащихся, по-видимому, еще не удалось. Поэтому важно сосредоточить усилия на создании надлежащих условий для воспитания детей в каждой школе и микрорайоне, обеспечить должный уровень ответственности всех участников этой чрезвычайно важной работы. Решению этих задач будет способствовать стандартизация условий воспитательной деятельности.

Известно, что со временем первоначальное интенсивное информационное обеспечение реализации Стратегии воспитания во многом утратило свое прежнее значение. Необходимо, чтобы содержательные материалы и информация о проблемах воспитания постоянно публиковались в средствах массовой информации страны и регионов, были объективными, качественными и широкодоступными, достоверно отражали реальные события. На наш взгляд, здесь нужен общественный договор журналистских организаций, коллективов ведущих СМИ с объединениями семей, родителей, педагогов, психологов, органами образования, другими субъектами воспитания. Важно выработать единую платформу совместных действий в освещении главных событий в воспитании подрастающего поколения.

Задача воспитания подрастающих поколений, от которой зависит будущее страны, достойна особого общественного внимания. Для результатов целесообразно придать воспитанию статус общенациональной инициативы, использовать качественно новые возможности национальных проектов, принимать и реализовывать дополнительные стратегические и тактические решения, которых, возможно, еще не было в нашей предшествующей истории.

Как известно, приоритетной целью национального проекта «Образование» является «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций» [4]. Такой подход, уровень поставленных целей и задач требуют принципиально новых преобразований в детской среде, всестороннего внимания к происходящим в ней глубинным изменениям, адекватных и своевременных действий системы образования, семьи, всех субъектов воспитания, а также нового качества обеспечения государственной политики, ее инструментов, технологий, программных мер.

Реформированию отечественной системы воспитания способствовали бы Всероссийская дискуссия по проблемам воспитания, всестороннее их обсуждение, постоянный обмен опытом, значимыми результатами воспитательной работы на самых различных площадках, в педагогических и научных коллективах, во властных структурах и общественных организациях. Важно активизировать участие в дебатах всех субъектов воспитательной деятельности, ведущих экспертов, ученых, представителей различных ведомств и общественных организаций. Необходимо, чтобы в обсуждениях активно участвовали родители, которым, как известно, принадлежит «преимущественное право на обучение и воспитание детей».

Актуальны преобразования и в соответствующей научной сфере. Сегодня системно не исследуются такие проблемы развития государственной политики, как полномочия и функции органов власти в области воспитания, его правовое

обеспечение, нормативное урегулирование ресурсного обеспечения, стандартизация условий и контроль за реализацией целей и задач политики, прогнозирование развития сферы воспитания, общероссийская система оценки условий и состояния воспитания. В связи с этим было бы целесообразно создать межведомственный научный центр, ориентированный на стратегические разработки государственной политики в области воспитания, их интеграцию в систему национального проекта «Образование» и других национальных проектов.

Стратегия и мероприятия по ее реализации должны быть открыты для внесения актуальных коррективов в соответствии с целями и задачами национального проекта «Образование», результатами мониторинга воспитательной ситуации и прогнозов ее развития.

В современных условиях целесообразно активизировать усилия на таких *направлениях развития* воспитания, как:

— формирование общенациональной системы воспитания подрастающих поколений, интегрирующей ресурсы общества и государства, включающей ведомственные системы воспитания, в частности образования, просвещения, культуры, обороны;
— повышение престижа воспитательной деятельности, ее общественной значимости, создание условий, необходимых для реализации статуса воспитания как общенационального приоритета;
— организация непрерывного, многофункционального, междисциплинарного процесса комплексного сопровождения учащихся в процессе их жизненного становления и самоопределения;
— ориентация воспитательной деятельности на общенациональные, общепринятые российские ценности, нравственные нормы, традиции;
— разработка новой методологии правового регулирования воспитательной деятельности, ориентированной на создание условий для реализации приоритетного статуса воспитания в системе образования;
— совершенствование правового регулирования воспитательной деятельности; воспитательного компонента ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» на основе его новой концепции, направленной на развитие воспитательных систем, самостоятельных форм воспитания, его приоритетного статуса;
— модернизация целей, задач, принципов, содержания, технологий воспитания, обеспечение целостности, единства, преемственности и непрерывности воспитательного процесса;
— формирование в образовательных организациях благоприятной, благожелательной для развития детей среды, демократичных, доверительных личностных отношений педагогов и детей на основе взаимного доверия, укрепления субъектного статуса детей, самоуправления, самодеятельности, активного участия детей в решении проблем, затрагивающих их интересы;
— обеспечение глубокой и всесторонней индивидуализации учебно-воспитательного процесса на основе ее новой стратегии и системы непрерывного междисциплинарного изучения учащихся, формирования индивидуальной траектории развития личности каждого ребенка с учетом его актуальных потребностей, интересов, способностей;

— организационное укрепление института воспитания, проектирование структурных изменений в системе образования, инновационных механизмов и технологий, нацеленных на достижение стратегических целей и задач воспитания;
— комплексная профилактика негативных явлений в детской среде, подростковой безнадзорности, наркомании, алкоголизма, преступности; совершенствование профилактических инструментов, механизмов и технологий преодоления девиантного поведения учащихся;
— обеспечение нового качества взаимодействия семьи и школы, создание условий для подготовки родителей к воспитательной функции, реализации их преимущественных прав на воспитание и обучение детей;
— развитие «воспитательной активности» педагогов, формирование их «педагогического мировоззрения», ориентированного на целенаправленное решение задач формирования личности учащихся, их духовно-нравственного развития, подготовки к жизненному самоопределению;
— формирование эффективной межведомственной системы взаимодействия государственных и общественных институтов страны в целях реализации целей и задач национального проекта «Образование»;
— содействие развитию воспитательного потенциала общественных организаций, детских и молодежных объединений;
— укрепление социальной инфраструктуры, интегрирующей воспитательные возможности образовательных, культурных, спортивных, экскурсионно-туристических, других организаций;
— повышение воспитательного потенциала информационных ресурсов, работа со средствами массовой информации, направленная на полноценное освещение проблем реформирования отечественной системы воспитания, реализацию Стратегии развития воспитания (усиление внимания к воспитательной проблематике, расширение масштабов ее освещения, углубление содержания, обобщение опыта и др.);
— корректировка Стратегии развития воспитания с учетом целей национального проекта «Образование», выявленных проблем и инерционных факторов в ее реализации.

Сегодня особенно важно в полной мере использовать новые возможности, которые открывает национальный проект «Образование» для повышения эффективности отечественной системы воспитания, ее влияния на подрастающее поколение. Достижению новых позитивных результатов будут способствовать октябрьские поручения Президента РФ по проблемам детей и их воспитания. При этом проектируемые изменения в сфере воспитания должны исходить из объективной оценки глобальных трансформаций российского социума, особенностей сегодняшних и будущих поколений детей, развивающихся закономерностей, принципов, целей, условий воспитательной деятельности.

In the context of the nationwide strategy of education methodological and normative and legal problems of formation and development of state policy in the field of education, the bound to

change of paradigms of education, by features of the modern educational situation, contradictions and risks in the children's environment, transformation of educational function in an education system, new regularities and the principles of education are considered. Justified approaches to the design of public-public system of upbringing which determined the requirements for its legal support, provides additional measures on realization of Strategy of development of upbringing in the Russian Federation.

Keywords: upbringing socialization, social institute of upbringing, state policy in the field of upbringing, the strategy of development of upbringing, upbringing as a nationwide priority, subjects of upbringing, legal regulation of upbringing, the status and specifics of upbringing in an system of education.

Литература

1. Встреча В. В. Путина с учителями — наставниками выпускных классов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.kremlin.ru/events/president/news/54846

Vstrecha V. V. Putina s uchitelyami — nastavnikami vy`puskny`x klassov [E`lektronny`j resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.kremlin.ru/events/president/news/54846

2. Законопроект «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] : Вопросы и ответы. — Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2016/03/24/zakonoproekt-ob-obrazovanii-v-rossiyskoy

Zakonoproekt «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [E`lektronny`j resurs] : Voprosy` i otvety`. — Rezhim dostupa: https://nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2016/03/24/zakonoproekt-ob-obrazovanii-v-rossiyskoy

3. *Лихачев, Д. С.* Школа на Васильевском : кн. для учителя / Д. С. Лихачев, Н. В. Благово, Е. Б. Белодубровский. — М. : Просвещение, 1990.

Lixachev, D. S. Shkola na Vasil`evskom : kn. dlya uchitelya / D. S. Lixachev, N. V. Blagovo, E. B. Belodubrovskij. — M. : Prosveshhenie, 1990.

4. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://government.ru/rugovclassifier/833/events/

Nacional`ny`j proekt «Obrazovanie» [E`lektronny`j resurs]. — Rezhim dostupa: http://government.ru/rugovclassifier/833/events/

5. Тревожная кнопка в школе // Рос. газета. — 2019. — 20 февр.

Trevozhnaya knopka v shkole // Ros. gazeta. — 2019. — 20 fevr.

Н. Б. Ковалева

Рефлексивно-позиционные основания современной антропопрактики[1]

В статье определяются актуальные задачи и содержание психолого-педагогического сопровождения образовательной антропопрактики. Раскрываются и обосновываются некоторые психолого-антропологические принципы рефлексивно-позиционного подхода к сценированию ситуаций развития личности и способности к самоопределению учащихся. Особое внимание уделяется проблеме проектирования диалогической среды, создающей условия для совместного размышления над актуальными вопросами, реализации свободы выбора, построения смысложизненных ориентаций в процессе совместного творчества. Разработки строятся на основе медиагерменевтики — одной из новых гуманитарных технологий, выстроенной на основе рефлексивно-позиционного подхода к развитию личности и способностей учащихся, в центре которой оказываются поиск способов преобразования литературного текста в подлинное культурное со-бытие и проектирование условий для развития личностной позиционности, идентичности каждого участника в созидательно-преобразующей среде образовательной антропопрактики.

***Ключевые слова*:** рефлексивно-позиционные технологии, свобода выбора, способность к самоопределению и пониманию, ситуации личностного развития, смыслотворчество, диалогическое пространство, культурное событие, личностная позиционность, созидательно-преобразующая среда образовательной антропопрактики.

[1] Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ №18-513-00003.

Одним из серьезных вызовов для психологов и педагогов является необходимость актуализации смысла понятия «настоящая свобода», определяющего во многом сущность современной образовательной антропопрактики, направленной на развитие «человеческого в человеке» [3; 4; 16; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 31]. Дух современности таков, что понятие «свобода» девальвировано по смыслам: в сознании детей и молодежи и даже взрослых профессионалов свобода все чаще выступает как свобода развлечений, независимость от каких-либо рамок, отсутствие должного как необходимого [12; 15; 21]. Данное понятие в интерпретации культуры массового интертеймента приобретает значение «вседозволенности», «произвола», «безответственности», «спонтанности» и т. п. Герменевтический анализ употребления слова «свобода» показывает, что оно утрачивает изначальную идеализацию и отождествляется с «выбором из равных альтернатив». Тем самым выбор становится ризомическим, уподобляясь древовидной структуре предзаданных решений [32]. Человек же становится похож на раба в «Пещере» Платона, прикованного к скале. В качестве оков, обрекающих человека на слепоту или наивность восприятия мира, действуют современная реклама, индустрия развлечений, установки на комфортную жизнь без «сверхусилий» [14; 27]. А. Г. Асмолов пишет: «Мы сами играем спектакль социальных рабов и даже не замечаем этого. Потому что мы — пленники эпохи» [3]. С этой точки зрения возрождение смысла таких основополагающих понятий, как «свобода», требует проектирования новых гуманитарных технологий, способных влиять на язык, культуру и через них на духовную ситуацию нашей эпохи в целом, оставляя возможность для свободного самоопределения субъекта.

Коренная сложность создания гуманитарных технологий, создающих условия для формирования культуросообразной картины мира, связана с принципиальным условием становления мировоззренческих идеалов и ценностей на фоне свободного выбора.

Проблема свободы обсуждается практически на всем протяжении разумной истории человечества. В XX в. вышли такие программные произведения, как «Дорогами свободы» философа Ж. П. Сартра или «Сад расходящихся тропок» Х. Л. Борхеса [6; 7; 18; 20]. По признанию критиков, Хорхе Луис Борхес, раскрывая бессмысленность и безжизненность ловушек «Лабиринта» [9], утративших онтологическое основание ценностно-нравственного выбора, в связи с потерей ключей к пониманию его оснований, по сути, в художественной форме подводит «аксиологические итоги» культуры XX столетия. Человек в такой системе не может быть личностью, так же как не может быть «другом или врагом» [7] — он становится игрушкой в руках случая или обстоятельств — Протеем, не имеющим лица.

Именно свободное (творческое) самоопределение позволяет выстраивать идентичность, сопряженную с картиной мира, содержание которой и ее образная система исходят из антропологического понимания человека, укорененного в ценностях, лежащих за пределами человеческой жизни и его частной социальной судьбы. Современному поколению подростков и молодежи, воспринимающих жизнь как драйв, поток, с их неутомимым

стремлением к разнообразию трудно согласиться с такой идей, тем более что им чужда ценность усилия как такового. Антропологическая катастрофа, фиксируемая рядом авторов [4; 15; 19; 26], с нашей точки зрения [13; 16], уходит корнями в искажение понятия свободы, превращение его в пустую гиперссылку, симулякр. Симулякративность [11; 32] одного из базовых понятий нашей жизни неизбежно ведет за собой искажение самой основы жизни, подмену в понимании ее закономерностей, устройства. Приводит к возникновению феномена «ложной идентичности» [29; 30; 31; 32] со всеми вытекающими отсюда последствиями.

С этой точки зрения *способность к самоопределению есть способность к самопреобразованию, самоизменению, образовыванию себя как личности*, способной увидеть вызов и принять его. Только переопределив само понятие «свобода», вернув ему изначальный идеальный смысл, обозначив его рамки, можно создать опоры для становления «из индивида-особи, единичного представителя вида, становящегося “личностью”, уникальной и неповторимой, обладающей “лицом с необщим выраженьем”» [15. С. 60], открывающей для себя мир, культуру и «во всем переустанавливающейся заново» [27. С. 106].

Одним из психолого-антропологических подходов, позволяющим создать гуманитарные технологии нового типа, является *рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способности учащихся* [1; 12; 13; 14; 15; 16; 25]. В подходе интегрируются основания рефлексивной психологии творчества [1; 10; 12; 13; 14; 15; 16; 24; 25], психологической антропологии [26] и культурно-исторического подхода [6; 8; 18; 20], а также создаются условия для развития способности к самоопределению. Возвращение человеку свободы, составляющей необходимый атрибут его сущности или предназначения, требует самоопределения целей и способов своей жизни как проекта или некоторой разворачиваемой программы собственного духовного и социального развития. Рассматривая базовые принципы самоопределения, важно выделить три осевых: 1) ценность саморазвития, сопряженную с поисками смысла жизни; 2) формирование личностной позиционности в опоре на высокие образцы культуры и традиции; 3) поиск способов реализации мировоззренческих идеалов и ценностей как осуществление свободы выбора [13; 14].

Одним из центральных условий формирования такой способности к самоопределению является переход учащихся от потребительской позиции к творчеству, к личностной позиционности, к постоянному поиску ответов на вопрос «кто я?» и «кто мы?» [5; 18; 19; 20; 28], способны ли брать на себя ответственность за развитие духовности и социального ресурса общества? На рисунке предлагается опорная схема моделирования созидательно-преобразующей культурной среды как основы личностно-ориентированной образовательной антропопрактики, выстраиваемой на основе рефлексивно-позиционных технологий: игрового моделирования пространства выбора в сюжетно-деятельностной игре и медиагерменевтики, создающей условия для творческого осмысления художественного текста как культурного со-бытия.

Схема этапов моделирования созидательно-преобразующей среды антропопрактики на основе сюжетно-деятельностной игры и медиагерменевтики [13]

Из предложенной схемы видно, что алгоритм моделирования пространства созидательно-преобразующей среды в контексте антропопрактики состоит из следующих взаимосвязанных этапов:

1) проблематизации с целью подведения детей и молодежи к пониманию необходимости коренного пересмотра собственной картины мира в силу ее недостаточности;
2) моделирования ситуации, позволяющей обнаружить невидимую, духовную сторону мира;
3) создания условий для самоопределения учащихся и самостоятельного достраивания ими своего мировоззрения на неискаженных основаниях, присвоения ценности развития и ответственности за будущее.

В качестве примера того, как проектируется созидательно-преобразующая среда, позволяющая создать условия для самоопределения и развития позиционности в культурном пространстве в ответ на обнаружение личностно значимого вызова, целесообразно привести притчу о Лабиринте Тесея и Минотавра (в современной интерпретации) [2]. Идея притчи основана на рассказе Х. Л. Борхеса «Нить сюжета» [7]. Рассказ знаменитого Библиотекаря сам по себе является мастерски созданным лабиринтом мозаики мнимых и действенных возможностей, подобных бесконечному лабиринту времени, воссозданному через образ «сада расходящихся тропок». Читатель, дочитавший рассказ до конца, понимает, что сада в реальности нет. Он есть только в сознании человека, читающего книгу великого мастера, пытающегося разгадать парадокс бесконечности времени. Идея вроде бы проста: лабиринт бесконечного времени — это огромный гипертекст, в котором узлы образованы пересечением разных траекторий движения героев, выбирающих на каждой развилке все альтернативы одновременно. В итоге герои блуждают по бесчисленным тропкам сада, время от времени сталкиваясь с собственным будущим или прошлым. Блуждают, бесконечно и устало, в поисках узла, в котором сойдутся основные нити их судьбы.

В рассказе с ярко выраженным детективным сюжетом эта мысль иллюстрируется за счет пересечения в одной точке линий разных историй и формирования образа «сада-книги». Местом встречи нескольких персонажей оказывается все тот же «сад расходящихся тропок» в загородном доме известного английского китаеведа Стивена Альбера. Упорному исследователю удалось разгадать загадку великого китайского императора Цюй Пэна, обнаружить и воссоздать его лабиринт времени, спрятанный в бессвязных на первый взгляд страницах огромного бесконечного романа. Но его бесконечность задана не циклической ссылкой, как в «Тысяче и одной ночи», а ветвящимися во времени возможностями совершения одновременно всех альтернативных выборов, встречающихся на пути героев. В одном эпизоде сходятся четыре сюжетно-временные линии, одна из которых длится уже века и незримо определяет поведение каждого из персонажей, хотя и не лишает их свободы выбора в конкретной ситуации. В коротком рассказе Х. Борхес создает лабиринт ветвящегося времени, подобный ризоме — одной из самых мощных культурных метафор постмодернизма. Как справедливо пишет Жак Деррида, хотя и не по этому поводу: «Книга — это лабиринт. Ты веришь, что из нее выходишь, а сам в нее погружаешься. У тебя нет шансов спастись. Нужно уничтожить само сооружение. Ты не можешь на это решиться. Я замечаю, как медленно, но верно растет твоя тревога. Стена за стеной. Кто ждет тебя в конце? — Никто...» [11. С. 372]. Таким образом, Борхес, создавая метафору лабиринта, емко схватывает основные черты современности постмодернизма: неопределенность, многозначность, нелинейность времени, гипертекстуальность, множественность выборов и одновременно показывает весь ужас бесконечной пустоты, усталости, одиночества человека, оказавшегося запертым в нем [5; 9; 31]. Умберто Эко [32] в продолжение диалога или спора разрушает лабиринт Борхеса, упраздняет ценность хранительства культуры как отжившую и создает новый образ мира, в котором человек может выбраться из гиперреальности только через собственное творчество, по сути, сам построив выход. Тем самым указывая, что выход из кризиса постмодерна возможен только через творчество. Однако образ лабиринта Борхеса в итоге проблематизирует и саму идею Лабиринта, показывая бесконечную пустоту знаков, книг, образов, если они никак не связаны с замыслом творения и личностью Творца.

В обычной интерпретации Тесей воспринимается чаще всего как герой, прошедший инициацию смыслом [2]. Ему удается не просто встретиться с Минотавром и убить его, но самому избавиться от ипостаси «ветхого человека». Самоизменение, или, точнее, метанойя Тесея, оказывается возможной за счет трех составляющих: 1) образа и любви Ариадны; 2) нити как средства рефлексии собственного пути и помощи в том, чтобы не воспроизвести отжившие и ненужные стереотипы поведения; 3) самого лабиринта, который потерял смысл, т. к. в нем нет больше Минотавра, ждущего Тесея. Хотя в то же время остается символ Лабиринта, в котором Тесея ждет вечно свой Минотавр. «Роза увяла, но слово “роза” прибыло», — комментирует М. Ю. Лотман роман «Имя розы» У. Эко [32. С. 468—481], раскрывая в яркой метафоре преобразование предметной реальности в метареальность слова. Основные испытания человека нашего века связаны с необходимостью вырваться из симуляции или искусственной гиперреальности к смыслу. В образе Ариадны и ее нити как раз и скрыты смыслы, дающие не только импульс прорыва, преобразования, но, самое главное, средство, уникальный способ. Ведь

если вдуматься, нить — это не столько рефлексия, сколько идея, любовь, связь с тем, кто тебя любит и ждет, более постоянное взаиморазвитие смысла. В метафоре нити чудным образом совпадает этический, эстетический и религиозный модусы бытия. «Нить» путеводит любовью, заботой, попечением о смысле, а это ценности, сопричастные и этическому, и эстетическому, и религиозному видению Человека и Человека в мире. Однако есть ли в такой редакции лабиринта вызов для молодежи? Значим ли для них вопрос о том, кто такой Минотавр в их жизни, зачем его убивать, как обрести «нить Ариадны»? Ответ: и «да» и «нет». «Да», потому что это вечный символ стремления к изменению мира и себя, к формированию человеческого достоинства. «Нет», т. к. Лабиринт Тесея не современен, как модель или образ мира он лишен неопределенности, сложности, «потоковости», он — линеен. Такой Лабиринт необходимо трансформировать, превратить в семантический лабиринт времени, написанный поверх изначального сюжета.

В новелле «Нить сюжета» Хорхе Борхес делает это изящно, буквально одним росчерком пера. Название рассказа показывает, что сюжет современного искусства сложен и запутан, для его прочтения нужна своеобразная нить Ариадны. Писатель не дает читателю нити, кроме нити сюжета, но указывает, что в судьбе Тесея был другой лабиринт — лабиринт времени, о котором не знает герой, но в котором его ждет Медея, чтобы убить, т. е. лабиринт, где свершается его судьба, но в другом времени. Однако есть в рассказе и третий лабиринт — лабиринт жизни, в котором мы не знаем, что нас окружает — «кем-то построенный космос или случайный хаос». По мысли Борхеса, мы можем выбраться из последнего лабиринта, только осознав, что он есть и что нить от него в наших руках: «Но наша обязанность думать, что есть лабиринт, а главное, что в нашей руке — нить». Остается понять, зачем нужен лабиринт, что символизирует нить и почему мы ее «теряем в философских беседах о призрачном счастье»?

Такая добавка делает лабиринт современным, однако для прочтения символа нужна большая культура людей, вхожих во вселенную знаково-оформленной Библиотеки Хорхе Луиса Борхеса. Подростки и молодежь по большей части такой культурой не обладают — сюжет во многих отношениях слишком культурно рефлексивен, чтобы глубоко их затронуть. Для того чтобы задействовать образ лабиринта в проектируемом сюжетно-деятельностном пространстве антропопрактики, в продолжение мифа написана новая притча о Лабиринте Минотавра. Сюжет притчи максимально прояснен. Минотавр олицетворяет некую силу, сражаясь с которой человек может победить, только совлекая с себя «ветхого человека», т. е. человека плоско социального. Иносказание имеет дополнительную силу, когда вплетено в актуальную для подростков и юношества ситуацию вопрошания. В данном случае такой ситуацией оказывается угроза «гибели цветущей цивилизации от неизвестной болезни, лишающей людей памяти и рассудка». Интрига задается тем, что один из ученых мужей рассказывает притчу о Лабиринте Тесея и Минотавра, заканчивая ее такими словами: «Безумие, постигающее нас, — это не болезнь, а конец человечества, заблудившегося в лабиринте. И если мы все еще хотим выжить, то должны стряхнуть со своих плеч зверя, встать лицом к лицу с Минотавром и убить его прежде, чем он окончательно лишит нас разума...» [13. С. 190]. Дети согласны с мнением ученых о том, что мудрец не совсем в своем уме и говорит что-то непонятное. Однако образ лабиринта в притче соответствует культурному коду, который работает сам

по себе и создает интенцию понимания позиции мудрого ученого, метафорически выраженную в притче о лабиринте. В процессе проблематизации обнаруживается, что рациональные попытки решить проблему не приносят искомого результата, а приводят к еще большему разладу, кризису, дискуссии. Проблематизация усиливается за счет рефлексивных высказываний самого ведущего, в которых имитируется изменение собственного отношения к словам ученого и инициируется интерес к ним. В конечном счете лабиринт оказывается для участников модельным образом, отражающим некоторые неочевидные закономерности реальности. Их пока трудно понять, но подрастающему поколению оказывается предельно важным разобраться в том, что символизирует собой Минотавр, что он ищет и что должен преодолеть в себе Тесей, чтобы победить Минотавра, и что же означает нить Ариадны в наше время. Наконец, как именно может человек выбраться из пространства симуляции жизни, в котором человечество потеряло память о себе самом и о смысле происходящего. Создается нарративное пространство, где нет ничего само собой разумеющегося, где все подлежит культурному обоснованию, знаково-образному истолкованию; понятийному осмыслению и где в итоге рождается личностное вопрошание как необходимое условие творчества и саморазвития [17; 18; 19; 26; 29].

Таким образом, введение в модельно-коммуникативное пространство символического образа, отражающего и метафорически выражающего важные черты современности и ключевые духовные законы жизни, является одним из принципиальных условий проектирования современной образовательной антропопрактики. Проведенный анализ показывает, что решение центральных задач развития личности, позиционности, способности к самоопределению подростков и молодежи, а также способности к осуществлению собственной свободы выбора на культуросообразных основаниях требует тщательной проработки культурного контента, поиска символического образа как центра проектируемой созидательно-преобразующей образовательной среды, формирующей ценностно-смысловые ориентиры подрастающего поколения. Важно отметить, что образы, созданные вне культурного контекста и не соотнесенные с проблемами самосознания подрастающего поколения, не смогут выполнить свою роль и создать условия для совместных поисков и жизнетворчества учащихся.

Одной из эффективных технологий создания условий для формирования и развития личностной позиционности, способности к самоопределению целей, смыслов и ценностей своей жизни, а также принятия на себя ответственности за собственное развитие и благосостояние всего общества является *медиагерменевтика — рефлексивно-позиционная технология, задающая возможности преобразования текста в подлинное культурное со-бытие зарождающейся творческой общности*.

The article defines the actual tasks and the content of psychological-pedagogical support of the educational anthropopractice. Some psycho-anthropological principles of reflexive-positional approach to the situations of development of personality and abilities of self-determination of students are revealed and substantiated. The psychological and anthropological principles of reflexive-positional approach to the situations of personal development and students ' competence are revealed. Special attention is paid to the problem of designing a Dialogic educational environment, creating conditions for joint reflection on topical issues, the realization of freedom of choice and, or building meaningful orientations in the process of collective creative search for new solution. The designs are based on «mediagermenevtik technologies», in the center of which is to find ways to transform the literary text into a genuine cultural event and design conditions for the development of a personal point mode each participant in the emerging creative - transforming educational environment anthropopractice.

Keywords: reflective-positional technologies, freedom of choice, capacity for self-determination and understanding, a situation of personal development, smyslotvorchestvo, dialogical space, cultural event, personal positivity, creative-transforming educational environment anthropopractice.

Литература

1. *Алексеев, Н. Г.* Философия образования: концептуально-методологические средства анализа / Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, В. А. Швырев // Педагогика. — 2002. — № 5. — С. 23—31.

Alekseev, N. G. Filosofiya obrazovaniya: konceptual`no-metodologicheskie sredstva analiza / N. G. Alekseev, I. N. Semenov, V. A. Shvy`rev // Pedagogika. — 2002. — № 5. — S. 23—31.

2. *Артемьева, Т.* Короткая нить Ариадны / Т. Артемьева // В лабиринтах культуры : междунар. чтения по теории, истории и философии культуры. — СПб., 1997. — Вып. 2. — С. 324—327.

*Artem`eva, T.* Korotkaya nit` Ariadny` / T. Artem`eva // V labirintax kul`tury` : mezhdunar. chteniya po teorii, istorii i filosofii kul`tury`. — SPb., 1997. — Vy`p. 2. — S. 324—327.

3. *Асмолов А. Г.* Учитель: психологические особенности профессии и проблема внутренней свободы. Девятые Соловейчиковские чтения: как воспитать ребенка / А. Г. Асмолов // Первое сентября. — 2005. — № 67.

Asmolov, A. G. Uchitel`: psihologicheskie osobennosti professii i problema vnutrennej svobody`/ Devyaty`e Solovejchikovskie chteniya: kak vospitat` rebenka / A. G. Asmolov // Pervoe sentyabrya. — 2005. — № 67.

4. *Асмолов, А. Г.* Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования / А. Г. Асмолов // Образовательная панорама. — 2016. — № 1. — С. 6—8.

Asmolov, A. G. Vy`zovy` sovremennosti i perspektivy` professional`nogo rosta v mire obrazovaniya / A. G. Asmolov // Obrazovatel`naya panorama — 2016. — № 1. — S. 6—8.

5. *Бауман, З.* Текучая современность / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. — СПб. : Питер, 2008. — 240 с.

Bauman, Z. Tekuchaya sovremennost` / Z. Bauman ; per. s angl. pod red. Yu. V. Asochakova. — SPb. : Piter, 2008. — 240 s.

6. *Бахтин, М. М.* К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. — Изд. 2-е. — М., 1986. — С. 363—364.

Baxtin, M. M. K metodologii gumanitarny`x nauk / M. M. Baxtin // E`stetika slovesnogo tvorchestva. — Izd. 2-e. — M. : Iskusstvo, 1986. — S. 363—364.

7. *Борхес, Х. Л.* Коллекция : [Рассказы. Эссе. Стихотворения : пер. с исп.] / Х. Л. Борхес. — СПб. : Северо-Запад, 1992. — 638 с.

Borxes, X. L. Kollekciya : [Rasskazy`. E`sse. Stixotvoreniya : per. s isp.] / X. L. Borxes. — SPb. : Severo-Zapad, 1992. — 638 s.

8. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл, 2005. — 1136 с.

*Vy`gotskij, L. S.* Psixologiya razvitiya cheloveka / L. S. Vy`gotskij. — M. : Smy`sl, 2005. — 1136 s.

9. *Грицанов, А. А.* Лабиринт [Электронный ресурс] / А. А. Грицанов, М. А. Можейко // Постмодернизм : энциклопедия. — Минск, 2001. — Режим доступа: https://info.wikireading.ru/30966

Griczanov, A. A. Labirint [E`lektronny`j resurs] / A. A. Griczanov, M. A. Mozhejko // Postmodernizm : e`nciklopediya. — Minsk, 2001. — Rezhim dostupa: https://info.wikireading.ru/30966

10. *Давыдова, Г. И.* Рефлексивно-диалоговый подход к развитию направленности личности ребенка как субъекта / Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов // Новые ценности образования. — 2009. — № 1. — С. 71—78.

*Davy`dova, G. I.* Refleksivno-dialogovy`j podxod k razvitiyu napravlennosti lichnosti rebenka kak sub``ekta / G. I. Davy`dova, I. N. Semenov // Novy`e cennosti obrazovaniya. — 2009. — № 1. — S. 71—78.

11. *Деррида, Ж.* Письмо и различие / Ж. Деррида // Эллипс. — СПб., 2000. — С. 369—374.

Derrida, Zh. Pis`mo i razlichie / Zh. Derrida // E`llips. — SPb., 2000. — S. 369—374.

12. *Ковалева, Н. Б.* Рефлексивно-творческий семинар-мастерская по проблемам дополнительного образования / Н. Б. Ковалева, И. Н. Семенов // Инновационная деятельность в образовании. — 1994. — № 4. — С. 14—16.

Kovaleva, N. B. Refleksivno-tvorcheskij seminar-masterskaya po problemam dopolnitel`nogo obrazovaniya / N. B. Kovaleva, I. N. Semenov // Innovacionnaya deyatel`nost` v obrazovanii. — 1994. — № 4. — S. 14—16.

13. *Ковалева, Н. Б.* Подростки на пересечении миров: СДИ или поиски выхода из лабиринта / Н. Б. Ковалева // На пороге взросления : сб. науч. ст. — М., 2012. — С. 185—196.

Kovaleva, N. B. Podrostki na peresechenii mirov: SDI ili poiski vy`xoda iz labirinta / N. B. Kovaleva // Na poroge vzrosleniya : sb. nauch. st. — M., 2012. — S. 185—196.

14. *Ковалева, Н. Б.* Рефлексивно-позиционный подход к сценированию продуктивных форм образовательной антропопрактики / Н. Б. Ковалева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2016. — № 2. — С. 230—234.

Kovaleva, N. B. Refleksivno-pozicionny`j podxod k scenirovaniyu produktivny`x form obrazovatel`noj antropopraktiki / N. B. Kovaleva // Azimut nauchny`x issledovanij: pedagogika i psixologiya. — 2016. — № 2. — S. 230—234.

15. *Ковалева, Н. Б.* Свобода выбора и самоопределение учащихся в образовательных программах личностного развития / Н. Б. Ковалева // Проблемы современного образования. — 2016. — № 3. — С. 59—65.

Kovaleva, N. B. Svoboda vy`bora i samoopredelenie uchashhixsya v obrazovatel`ny`x programmax lichnostnogo razvitiya / N. B. Kovaleva // Problemy` sovremennogo obrazovaniya. — 2016. — № 3. — S. 59—65.

16. *Ковалева, Н. Б.* Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся / Н. Б. Ковалева // Медиаобразование. — 2017. — № 1. — С. 9—25.

Kovaleva, N. B. Mediaobrazovatel`ny`e perspektivy` refleksivno-pozicionnogo razvitiya lichnosti i sposobnostej uchashhixsya / N. B. Kovaleva // Mediaobrazovanie. — 2017. — № 1. — S. 9—25.

17. *Лосев, А. Ф.* Символ и художественное творчество / А. Ф. Лосев // Изв. АН СССР. Отд-ние литературы и языка. — 1971. — Т. 30, вып. 1. — С. 3—13.

Losev, A. F. Simvol i xudozhestvennoe tvorchestvo / A. F. Losev // Izv. AN SSSR. Otd-nie literatury` i yazy`ka. — 1971. — T. 30, vy`p. 1. — S. 3—13.

18. *Лотман, Ю. М.* Непредсказуемые механизмы культуры / Ю. М. Лотман. — Таллин : TLU Press, 2010. — 232 с.

Lotman, Yu. M. Nepredskazuemy`e mexanizmy` kul`tury` / Yu. M. Lotman. — Tallin : TLU Press, 2010. — 232 s.

19. *Мамардашвили, М. К.* Символ и сознание. Метафизические размышления о сознании, символике и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. — М. : Прогресс-Традиция, 2009. — 288 с.

Mamardashvili, M. K. Simvol i soznanie. Metafizicheskie razmy`shleniya o soznanii, simvolike i yazy`ke / M. K. Mamardashvili, A. M. Pyatigorskij. — M. : Progress-Tradiciya, 2009. — 288 s.

20. Неопределенность как вызов. Медиа. Антропология. Эстетика : монография / под ред. К. Вульфа, В. Савчука. — СПб. : Рус. христиан. гуманит. ин-т, 2013. — 246 с.

Neopredelennost` kak vy`zov. Media. Antropologiya. E`stetika : monografiya / pod red. K. Vul`fa, V. Savchuka. — SPb. : Rus. xristian. gumanit. in-t, 2013. — 246 s.

21. *Обухова, Л. Ф.* Подростковый возраст в свете разных концепций / Л. Ф. Обухова // Возрастная психология — М., 2006. — С. 359—391.

Obuxova, L. F. Podrostkovy`j vozrast v svete razny`x koncepcij / L. F. Obuxova // Vozrastnaya psixologiya — M., 2006. — S. 359—391.

22. *Поддьяков, А. Н.* Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности [Электронный ресурс] / А. Н. Поддьяков // Психол. исследования. — 2015. — Т. 8, № 40. — С. 6. — Режим доступа: http://psystudy.ru

*Podd`yakov, A. N.* Psixologiya obucheniya v usloviyax novizny`, slozhnosti, neopredelennosti [E`lektronny`j resurs] / A. N. Podd`yakov // Psixol. issledovaniya. — 2015. — T. 8, № 40. — S. 6. — Rezhim dostupa: http://psystudy.ru

23. *Савчук, В. В.* Медиафилософия : Приступ реальности / В. В. Савчук. — СПб. : Изд-во РХГА, 2013. — 350 с.

Savchuk, V. V. Mediafilosofiya : Pristup real`nosti / V. V. Savchuk. — SPb. : Izd-vo RXGA, 2013. — 350 s.

24. *Семенов, И. Н.* Современные исследования психологии рефлексии: от истории и методологии через экспериментатику к практике / И. Н. Семенов // Психология : журн. Высш. шк. экономики. — 2013. — Т. 10, № 2. — С. 3—76.

Semenov, I. N. Sovremenny`e issledovaniya psixologii refleksii: ot istorii i metodologii cherez e`ksperimentatiku k praktike / I. N. Semenov // Psixologiya : zhurn. Vy`ssh. shk. e`konomiki. — 2013. — T. 10, № 2. — S. 3—76.

25. *Семенов, И. Н.* Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции жизнетворчества индивидуальности / И. Н. Семенов // Современные исследования интеллекта и творчества / под ред. А. Л. Журавлева [и др.]. — М., 2015. — С. 335—374.

Semenov, I. N. Refleksivnost` samonablyudeniya i personologiya introspekcii zhiznetvorchestva individual`nosti / I. N. Semenov // Sovremenny`e issledovaniya intellekta i tvorchestva / pod red. A. L. Zhuravleva [i dr.]. — M., 2015. — S. 335—374.

26. *Слободчиков, В. И.* Антропология образования — как предчувствие смысла / В. И. Слободчиков // Наука и школа. — 2015. — № 6. — С. 138—142.

Slobodchikov, V. I. Antropologiya obrazovaniya — kak predchuvstvie smy`sla / V. I. Slobodchikov // Nauka i shkola. — 2015. — № 6. — S. 138—142.

27. *Слободчиков, В. И.* Психология становления и развития человека в образовании / В. И. Слободчиков // Вестн. С.-Петерб. ун-та. — 2016. — № 1. — С. 100—108.

Slobodchikov, V. I. Psixologiya stanovleniya i razvitiya cheloveka v obrazovanii / V. I. Slobodchikov // Vestn. S.-Peterb. un-ta. — 2016. — № 1. — S. 100—108.

28. *Ухтомский, А. А.* Интуиция совести / А. А. Ухтомский. — СПб. : Петерб. писатель, 1996. — 528 с.

Uxtomskij, A. A. Intuiciya sovesti / A. A. Uxtomskij. — SPb. : Peterb. pisatel`, 1996. — 528 c.

29. *Флоренский, П. А.* У водоразделов мысли / П. А. Флоренский // Соч. : в 4 т. — М., 2000. — Т. 3. — 623 с.

Florenskij, P. A. U vodorazdelov my`sli / P. A. Florenskij // Soch. : v 4 t. — M., 2000. — T. 3. — 623 s.

30. *Чиксентмихайи, М.* Поток : Психология оптимального переживания / Михай Чиксентмихайи. — М. : Альпина нон-фикшн, 2013. — 464 с.

Chiksentmixaji, M. Potok : Psixologiya optimal`nogo perezhivaniya / Mixaj Chiksentmixaji. — M. : Al`pina non-fikshn, 2013. — 464 s.

31. *Шнейдер, Л. Б.* Социальные дилеммы и антропология патриотизма / Л. Б. Шнейдер, О. Л. Сташкевич // Традиции и инновации гражданского воспитания в современном образовательном пространстве : матер. 2-й всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — М., 2019. — С. 23—28.

Shnejder, L. B. Social`ny`e dilemmy` i antropologiya patriotizma / L. B. Shnejder, O. L. Stashkevich // Tradicii i innovacii grazhdanskogo vospitaniya v sovremennom obrazovatel`nom prostranstve : mater. 2-j vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. — M., 2019. — S. 23—28.

32. *Эко, У.* Имя розы. Выход из лабиринта : [Послесловие М. Ю. Лотмана] / У. Эко. — М. : Кн. палата, 1989.

*E`ko, U.* Imya Rozy`. Vy`xod iz labirinta : [Posleslovie M. Yu. Lotmana] / U. E`ko. — M. : Kn. palata, 1989.

И. Н. Семенов, Н. Б. Ковалева, С. Ю. Степанов

Развитие рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала в контексте психолого-педагогической концепции Д. И. Фельдштейна (к 90-летнему юбилею)

В статье выделены и охарактеризованы основные периоды развития научной и организационной деятельности в начале XXI в. крупного ученого в сфере педагогической психологии Д. И. Фельдштейна. В контексте его концепции обобщен опыт рефлексивно-психологического обеспечения учебно-воспитательной работы с одаренными учащимися различных возрастов в социальной практике инновационного образования.

Ключевые слова: Д. И. Фельдштейн, психология, педагогика, образование, развитие, подростки, взросление, молодежь, деятельность, обучение, воспитание, личность, сознание, рефлексия, творчество, человеческий капитал.

1. Актуальность изучения и развития человеческого капитала в контексте психолого-педагогической концепции Д. И. Фельдштейна

В современных социокультурных условиях становления рыночных отношений весьма актуальным является адекватное использование человеческого капитала [32] как главного ресурса прогрессивного развития общества. Необходимые психолого-педагогические предпосылки для этого закладываются в средней школе в период взросления подростков и юношества и, далее, развиваются в процессе их непрерывного профессионального образования [12; 33]. Научное обеспечение этого требует научно-психологического изучения возрастных закономерностей психического развития и социального взросления личности, а также разработки психотехнологий диагностики и формирования ее способностей, одаренности и творческого потенциала [39]. Крупным достижением современной возрастной, социальной и педагогической психологии являются результаты научно-исследовательской и организационно-практической деятельности одного из ведущих ученых в области современного человекознания Давида Иоси-

фовича Фельдштейна (1929—2015) [47; 50; 51; 53; 54; 55; 56; 57; 59; 62], 90-летний юбилей со дня рождения которого был отмечен в начале декабря 2019 г.

Разработанные им фундаментальная концепция [49; 51; 63] социального взросления и воспитания обучающейся в школе и формирующейся в молодежных коммуникациях личности, а также социально-педагогические психотехнологии деятельностного воспитания [43; 47; 55] подростков и юношей служат теоретической основой социального проектирования современного учебно-воспитательного процесса в условиях непрерывного образования и цифровизации общества. В этом инновационном контексте разработанной Д. И. Фельдштейном передовой психолого-педагогической теории и с учетом результатов его концептуально-экспериментальных исследований нами ведется многолетнее изучение рефлексивно-творческих ресурсов личности учащихся как элементов их человеческого каптала [11; 12; 32; 34; 37], а также проектируется его формирование у одаренных школьников в процессе основного [19; 38] и дополнительного образования [6; 23; 42] с участием учителей и школьной психологической службы [36; 41], в том числе при организации медиаобразования [5; 15; 16; 17].

О стратегическом значении организации этой службы для развития страны одним из первых психологов Д. И. Фельдштейн [46] ратовал еще в конце 1970-х гг. Позднее проблемы психологической службы разрабатывались рядом ученых, в том числе в контексте необходимости обеспечения практических задач эффективной организации производства и управления (Ю. М. Забродин, Б. Ф. Ломов), школьного обучения и воспитания (И. В. Дубровина, Д. И. Фельдштейн), а также активизации развития способностей и одаренности учащихся (А. М. Матюшкин, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадриков), в том числе путем формирования их креативного мышления (Д. Б. Богоявленская, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов) и рефлексивно-творческого потенциала (Н. Г. Алексеев, Л. И. Ларионова, А. И. Савенков, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов) в науке [1; 2; 23; 25; 26; 27; 29; 30; 32; 35] и образовании [4; 5; 12; 14; 15; 17; 18; 19; 22; 28; 29; 36; 37].

Новизна настоящей статьи — в использовании рефлексивно-институционального подхода [27; 30; 33; 40] к изучению научной и организационной деятельности Д. И. Фельдштейна в сфере педагогической психологии, одно из гуманистических направлений которой связано с раскрытием способностей [25; 61] учащихся (в том числе одаренных [52]) в учебно-воспитательном процессе социализации [49] их личности. В контексте разработанной им концепции [51; 57] о взрослении и социальном воспитании личности подростков и юношей нами проектировалось развитие их рефлексивно-творческих ресурсов как элементов человеческого капитала [11; 32; 34] на всех основных ступенях непрерывного образования: дошкольного [9], школьного [5; 38], дополнительного [6; 15; 42] и профессионально-дополнительного обучения взрослых [14; 15; 23; 24; 34; 37] с позиций рефлексивно-гуманистической психологии, рефлексивно-профессиональной акмеологии и рефлексивно-деятельностной педагогики [8; 10; 11; 14; 21; 22; 24; 31; 33; 39].

Этим определяется структура настоящей статьи. После обоснования в первом разделе данной статьи ее актуальности, во втором разделе дифференцируются основные периоды научной и организационной деятельности Д. И. Фельдштейна. Его фундаментальные результаты служат теоретическим контекстом для рассмотрения в третьем разделе опыта актуального психоло-

го-педагогического изучения и развития рефлексивно-творческих ресурсов личности учащихся как элементов их человеческого капитала.

2. Развитие возрастной и педагогической психологии в основные периоды научной и организационной деятельности Д. И. Фельдштейна

Вице-президент РАО начала XXI в. Д. И. Фельдштейн являлся одним из ведущих ученых в области общей, возрастной, социальной, педагогической психологии, психологии личности и молодежных групп. Его фундаментальные психологические и педагогические труды, прикладная образовательная и научно-организационная деятельность оказали существенное влияние на развитие отечественного человекознания рубежа XX—XXI вв. Его фундированный и богатейший практический опыт многолетнего изучения возрастной психологии детей, их обучения и воспитания в школах и интернатах, руководства образовательными и научными учреждениями (от экспериментально-педагогических площадок до лабораторий, кафедр педвузов и академических структур) был новаторски осмыслен и концептуально обобщен с теоретических позиций передовой психолого-педагогической теории, развиваемой им [47; 49; 51; 57; 59; 63 и др.] в русле культурно-деятельностных идей Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина [7].

Многолетнюю научную деятельность Д. И. Фельдштейна по институциональному критерию можно дифференцировать на шесть основных периодов: первые три из них протекали в Таджикистане, а другие три — в Москве. В **первый период** (1929—1951) формировалась его личность в процессе дошкольного, школьного и вузовского образования. После успешного окончания исторического факультета Таджикского педагогического института Д. И. Фельдштейн во **втором периоде** (1951—1963) осуществлял образовательную деятельность в средних школах и интернатах в Таджикистане [45] с трудно воспитуемыми подростками и в качестве директора, успешно применял в педагогической и управленческой практике достижения отечественной психолого-педагогической и социально-организационной науки для изучения и организации общественно полезной деятельности школьников (что позднее обобщено в монографиях [43; 44; 47]).

В **третий период** (1963—1974) доминантой деятельности Д. И. Фельдштейна стали опытно-эмпирическое исследование возрастных особенностей детей и подростков, новаторский педагогический поиск эффективных методов развития их личности и построение социально-психологической концепции коллективной деятельности в социокультурных условиях Таджикистана [47; 50], которые наиболее полное концептуальное отражение нашли в более поздних его работах. Параллельно он развертывает научно-преподавательскую деятельность в педагогических училищах и вузах Таджикистана, руководя в них лабораториями и кафедрами. При этом на их базе он организует ряд республиканских научно-практических конференций с участием передовых ученых из столицы (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Я. А. Пономарев, Д. Б. Эльконин и др.). Помимо них участвовали гуманитарии из Средней Азии: будущие герменевтик

А. А. Брудный и создатель «школы диалога культур» философ В. С. Библер, историк психологии и науковед М. Г. Ярошевский (см. о них: [35; 40]).

Учась на рубеже 1960—1970-х гг. в аспирантуре «сектора психологии научного творчества», созданного в Институте истории естествознания и техники АН СССР историком человекознания М. Г. Ярошевским и работая под его руководством (вместе с философами В. С. Библером и Э. Г. Юдиным, психологами Н. Г. Алексеевым и Я. А. Пономаревым [35]), я приобщался к той интеллектуальной атмосфере (насыщенной профессиональными дискуссиями), которая царила в группе Ярошевского и на организованных Д. И. Фельдштейном в Душанбе научно-практических конференциях по психологии и педагогике.

Издавая материалы этих конференций, он способствовал повышению профессиональной культуры психологов и педагогов, а также развитию фундаментальных наук в передовых областях человекознания. Это обеспечивалось посредством организации им издания — под совместной редакцией с В. В. Давыдовым — научных сборников с инновационными статьями (опередившими творческой мыслью свое время). Так, по рекомендации А. В. Запорожца и В. П. Зинченко был издан сборник под редакцией Д. И. Фельдштейна по общей психологии изучения у нас и за рубежом феноменологии и механизмов восприятия. Это способствовало росту экспериментальной культуры в сфере формировавшейся в то время когнитивной психологии.

Наиболее ярким примером рискованного и мужественного издания Д. И. Фельдштейном этих сборников служит публикация в них двух статей идеологически опального на рубеже 1960—1970-х гг. социального философа и системного методолога Г. П. Щедровицкого. В одной из них он развернул инновационную систему предметов проектируемой им системно-деятельностной педагогики (которая интенсивно развивается доныне) как методологическую основу педагогических исследований. Другая — ставшая потом основополагающей и известной — статья Г. П. Щедровицкого [65] была посвящена оригинальному логико-психологическому изучению мышления на материале решения арифметических задач. Будучи его учеником в сфере системно-деятельностной философии, я ассимилировал ее методологические средства на домашних семинарах и штудировал его статьи по нормативному анализу мыследеятельности, развивая их в русле логико-психологического подхода [27]. Ключевой среди них и была его статья из фельдштейновского сборника [65]. Отталкиваясь от нее и от философско-психологических работ науковедческого сектора М. Г. Ярошевского [35], я стал развивать системно-деятельностный подход — в виде нормативного анализа [26; 27] мышления (предложенного Г. П. Щедровицким и Н. Г. Алексеевым относительно изучения решения арифметических и научно-проблемных [65] задач) — применительно к логико-психологическому анализу [27] решения задач творческих. В дальнейшем это привело к выделению нами рефлексии в качестве предмета изучения [29] смысловой регуляции продуктивного мышления и, далее, к построению рефлексивной психологии [33] развития творчества личности [31] и формированию элементов человеческого капитала [32; 37] в непрерывном образовании [8; 11; 34; 36; 38].

В одном институте (НИИ общей и педагогической психологии, ныне ПИ РАО) мы (с Г. И. Давыдовой, И. В. Палагиной, С. Ю. Степановым) были коллегами с Д. И. Фельдштейном свыше 10 лет: он заведовал Лабораторией пси-

хологии воспитания подростка, а я работал в соседней Лаборатории психологии мышления и одаренности, руководимой директором НИИОПП А. М. Матюшкиным. Занимаясь в ней психолого-педагогическими исследованиями [18; 23; 29] развития рефлексивно-творческого потенциала личности средствами школьной психологической службы и практической педагогики Института детства РАО и Российско-американского центра образования взрослых РАО [14; 41; 42], мы познакомились с фундаментальной концепцией взросления личности в процессе учебной и социальной деятельности молодежи, разработанной Д. И. Фельдштейном [47; 50] и вызвавшей интерес в советской/постсоветской психологии и педагогике [1; 20; 40 и др.]. С учетом этого образовательного опыта и концептуального подхода Д. И. Фельдштейна к изучению взросления личности школьников нами в дальнейшем велись различные психолого-педагогические исследования и прикладные образовательные проекты [3; 4; 5; 6; 9; 13; 15; 16; 17; 19; 24; 36; 38; 42] с позиций развиваемого рефлексивно-деятельностного подхода [10; 11; 14; 18; 21; 23; 29; 30; 31; 33; 37; 39].

С обоснованием и развитием этой концепции Д. И. Фельдштейн ярко и аргументированно многократно выступал в **четвертый период** (1974—1995) своей научной деятельности на посещаемых мной заседаниях ученого совета НИИОПП [40] и в его докладах на различных психолого-педагогических конференциях. В этот период, после своего переезда из Душанбе в Москву, Д. И. Фельдштейн в качестве заведующего Лабораторией психологии воспитания подростков НИИОПП АПН СССР развернул в ней теоретико-экспериментальные исследования формирования личности в условиях осуществления ее учебной деятельности и коммуникативной социализации. Их результаты были обобщены им в ряде монографий [7; 50] и сборников под его редакцией.

С учетом этих достижений Д. И. Фельдштейна нами позднее осуществлялось научно-методическое руководство учебно-воспитательным процессом в системе непрерывного образования, в том числе в течение 20 лет в одной из передовых столичных гимназий № 1526, где начались прикладные исследования по развитию элементов человеческого капитала одаренных школьников [5]. Эти прикладные исследования одаренности и разработки рефлетехнологий по формированию человеческого капитала молодежи [11] систематически и пролонгированно развернулись уже в **пятый период** (1994—2001) научной деятельности Д. И. Фельдштейна, когда он заведовал в НИИОПП/ПИ РАО Лабораторией психического развития в подростковом и юношеском возрастах. При этом он разработал теоретическую модель поуровневого социального развития растущего человека как личности [53; 54]. Были определены закономерности социального созревания, его уровневые характеристики, условия и механизмы становления социальной позиции, определен характер взаимосвязи дифференциации общественного сознания и возникновения различных подростково-юношеских групп, раскрыт механизм самопрезентации личности в них [54]. В итоге им была разработана теория подростничества как особого социально-психологического явления [55], что имело как общепсихологическое, так и общенаучное значение [57; 59; 61].

В контексте этой концепции Д. И. Фельдштейна [51] нами проектировалось использование школьной психологической службы столичной гимназии № 1526 для рефлексивно-психологического обеспечения формирования элементов чело-

веческого капитала учащихся в учебно-воспитательном процессе и при подготовке и проведении научно-практических конференций школьников. Прототипом для проблематики серии этих конференций «Человек в изменяющемся мире: Я в мире — мир во мне» послужило название созданного Д. И. Фельдштейном журнала «Мир психологии и психология в мире» (ныне «Мир психологии»). Аналогично с психолого-педагогическими трудами Д. И. Фельдштейна [46; 48; 49; 50; 52; 54; 55; 61; 62; 63] перекликался ряд наших исследований и разработок [2; 10; 15; 17; 19; 21; 24; 31; 35; 41; 42]. При этом в дальнейшем нами учитывались имеющие важное стратегическое значение — для проектирования конкретных психолого-педагогических изысканий и рефлексивно-технологических разработок — фундаментальные труды Д. И. Фельдштейна по проблемам взросления [56; 57] детей и социализации воспитания подростков и молодежи [51] в процессе учебно-воспитательной деятельности в социокультурном пространстве-времени [54; 55; 59] современного образования и общества.

В **шестой период** (2001—2015) Д. И. Фельдштейн продолжил изучение теоретических психолого-педагогических проблем социально-возрастного развития личности и молодежных групп в современных социокультурных условиях [63 и др.]. С учетом его фундаментального обобщения [61; 62] глубинных изменений взросления подростков и раскрытия потенциальных возможностей их развития в современных условиях (перехода к рыночным отношениям, цифровому медиапространству и т. д.) мы сосредоточились на рефлексивно-психологическом обеспечении формирования элементов человеческого капитала учащихся (в том числе одаренных) разных возрастов [5; 6; 11; 16; 17; 19; 24; 31; 33; 34; 36; 37; 38; 39].

Доминантой этого периода стала разносторонняя научно-организационная деятельность Д. И. Фельдштейна в сфере развития антропологических наук и научного обеспечения современной образовательной практики в быстроменяющихся социальных условиях. Так, Д. И. Фельдштейн стал учредителем и соруководителем АПСН (с В. А. Тишковым) и МПСУ (с С. К. Бондыревой), журналов «Известия АПСН» (с В. А. Тишковым и С. К. Бондыревой), «Мир психологии» (с Э. В. Сайко), главным редактором фундаментальной 70-томной серии «Психологи Отечества».

Выполняя должность академика-секретаря отделения психологии и возрастной физиологии РАО, а затем вице-президента РАО, Д. И. Фельдштейн четко придерживался линии активизации и повышения потенциала научной деятельности институтов академии. В рамках работы на посту председателя психолого-педагогической секции ВАК РФ активно выступал за оптимизацию актуальных научных направлений и повышение профессиональной культуры специалистов в области педагогики и психологии [60].

Созданные и руководимые Д. И. Фельдштейном психолого-педагогические институции открывали конструктивные возможности для развития ряда инновационных направлений человекознания, в частности, для институциональной и публикационной реализации в современной науке [40] и образовательной практике [36; 64] рефлексивно-творческой психологии [33] и рефлексивно-деятельностной педагогики [10]. Обратимся к актуальному — в современной социокультурной ситуации — психолого-педагогическому изучению проблем рефлексивно-психологического обеспечения развития у учащихся элементов человеческого капита-

ла и профессионального сознания в условиях цифрового медиаобразования. Эти прикладные разработки служат конструктивным прецедентом использования достижений возрастной и педагогической психологии Д. И. Фельдштейна в современной инновационной педагогике в контексте актуальной проблематики формирования человеческого капитала и его развития в процессе медиаобразования и цифровизации общества.

3. Развитие в образовании рефлексивно-творческих ресурсов учащихся как элементов их человеческого капитала

Человеческий капитал (наряду с передовыми технологиями, в том числе цифровизацией и медиаобразованием) является ведущим фактором инновационного развития современного общества. Многократно возрастает вклад этого фактора в социоэкономический прогресс, когда субъектом человеческого капитала являются профессионалы, одаренные рефлексивно-творческими способностями [18], реализуемыми в цифровую эпоху [16]. В связи с этим актуальными в современной науке являются психолого-педагогическое изучение одаренности [22; 23; 29; 39], разработка принципов и психотехнологий [5; 14] формирования человеческого капитала [32; 38], диагностики способностей [2; 18; 22; 28] и развития рефлексивно-творческого потенциала и ресурсов личности [29; 34] одаренных учащихся в образовании и их личностного самоопределения для рефлексивно-творческой самореализации в будущей профессиональной деятельности.

В комплексном формировании человеческого капитала в учебно-воспитательном процессе обучения учащихся различных возрастов (от школьников до профессионалов) должны участвовать все субъекты непрерывного образования: учащиеся, их родители, учителя, школьные психологии, руководители школ, колледжей и вузов, педагоги-методисты, менеджеры (проектировщики и управленцы) образовательных и профессиональных систем. Формирование человеческого капитала должно охватывать не только проектную, исследовательскую, методическую, учебную, воспитательную работу с одаренными школьниками и их родителями, но также акмеолого-педагогическую [39] работу с педагогическим персоналом и управленцами образовательных и профессиональных систем. Поэтому стратегическое значение приобретает развитие человеческого капитала путем психологического обеспечения физического здоровья и педагогического формирования личности и мышления [5; 29; 36] одаренных учащихся с учетом как их психофизиологических возможностей, так и рефлексивно-творческих ресурсов [31; 34]. Эффективными способами развития начальных элементов человеческого капитала является не только передовое среднее обучение [19; 38] согласно государственным стандартам, но и дополнительно-досуговое образование в школе [5; 6], в том числе при создании условий для интенсивного формирования у одаренных учащихся рефлексивно-творческих ресурсов [29; 34] осуществления интеллектуальной познавательной деятельности.

Рассмотрим инновационный опыт рефлексивно-психологического и акмеолого-педагогического обеспечения практической работы с учащимися и обучающими их учителями-новаторами на примере организованных нами в начале XXI в.

ежегодных конкурсов исследовательских проектов и научных докладов одаренных школьников на базе передовой столичной гимназии № 1526 [5]. Разработанные с позиций рефлексивной психологии творчества инновационные рефлетехнологии были апробированы и внедрены в социальную практику школьного образования и, далее, модифицированы применительно к диагностике и формированию творческого мышления [19; 26], креативно-интеллектуальных способностей [22] и развитию продуктивности и рефлексивности одаренных школьников [5], в частности участвующих в ежегодных научных конференциях, где защищаются их исследовательские проекты и доклады при консультации ученых (профессоров вузов) и кураторстве учителей. Как показал многолетний педагогический опыт инновационного гимназического образования [38], весьма эффективной его формой являются культивируемые в столичной гимназии № 1526 ежегодные научно-практические конференции [5] учащихся «Человек в изменяющемся мире: Я в мире — мир во мне». Эти конференции уже 20 лет проектируются и проводятся ее педагогическим коллективом с теоретико-методологических позиций рефлексивно-гуманитарной психологии [14; 33] и рефлексивно-деятельностной педагогики [10; 19] непрерывного [8; 9; 12; 21; 24; 37] образования.

В целях же обеспечения профессионального роста учителей был спроектирован также на базе столичной гимназии № 1526 Ресурсный центр для обучения учителей принципам и методам рефлексивно-деятельностной психологии, акмеологии и педагогики творчества в виде рефлетехнологий развития человеческого капитала одаренных учащихся и обучающих их педагогов. Функциональное назначение рефлетехнологий состоит в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса усвоения знаний и формирования рефлексивно-творческих ресурсов учащимися в целях обеспечения их личностного развития и предпрофессионального роста как будущих специалистов. Это сопровождение включает в себя формирование: научно обоснованного мировоззрения и профессионального менталитета (в том числе социокультурных ценностей, ценностных ориентаций, этических принципов и установок сознания, мотивов поведения, целей познавательной деятельности и т. п.), а также способов развития самосознания и саморазвития, самоопределения и самореализации, позволяющих субъектам образовательного процесса строить свою Я-концепцию, определять карьерную траекторию и осуществлять свой личностный рост. Тем самым информационно-дидактический компонент организационно-образовательной среды, обеспечивающий формирование знаниевых компетенций школьников, дополняется ее рефлексивно-психологическим компонентом, обеспечивающим личностно-профессиональное развитие одаренных учащихся как активных, самостоятельных и ответственных субъектов образовательного процесса и формирование рефлексивно-творческих ресурсов. Рассмотренному функциональному назначению отвечают теоретически разработанные нами и реализованные в инновационной психолого-педагогической практике образовательные рефлетехнологии [5] диагностики личностно-профессионального развития как одаренных учащихся, так и передовых педагогов [5; 6; 10; 19; 42]. В прикладном плане обобщается инновационный педагогический опыт рефлепроектирования и практической организации рефлексивно-развивающих сред различных видов на основных ступенях современного непрерывного образования, где используются принципы иннова-

ционной рефлексивной психологии и реализующие их психолого-педагогические и акме-профессиональные рефлетехнологии [39].

С учетом отмеченных в 2007 г. премией Минобразования и науки РФ достижений педагогического коллектива гимназии № 1526 (директор — заслуженный учитель РФ Т. Г. Болдина), ее психологической службы (руководитель — доцент Д. А. Кузнецова) и на базе ее Ресурсного центра повышения квалификации учителей (научный руководитель — лауреат премии Президента РФ в области образования, академик АПСН И. Н. Семенов), Управление образования ЮАО г. Москвы создало в 2013 г. окружную инновационную площадку по проекту «Управление интеллектуальным развитием учащихся средствами рефлексивно-деятельностной педагогики» (научные руководители — профессор НИУ ВШЭ И. Н. Семенов и доцент МАТИ-РГТУ В. П. Лукьянец). Целями инновационной деятельности этой экспериментальной площадки общего среднего образования как важного компонента рефлексивно-развивающей социокультурной среды являются: формирование рефлексивных компетенций учителей, разработка и внедрение новых технологий обучения (в том числе рефлетехнологий формирования рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала одаренных учащихся и их личностно-когнитивного развития в медиасреде), управление качеством образования.

Одним из конструктивных подходов к решению поставленных Д. И. Фельдштейном задач является рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способностей детей и молодежи в современной медиасреде — среде коллективного взаимодействия, группового проектного сотрудничества, личностного становления и самообразования. Этот подход разрабатывался в контексте установленных Д. И. Фельдштейном [61; 62] глубинных изменений развития личности и раскрытия его потенциальных возможностей в современном образовании. В развитие рефлексивной психологии творчества и рефлексивно-деятельностной педагогики [33; 37] средствами рефлексивно-позиционного подхода были разработаны сценарии сюжетно-деятельностных игр [16] и рефлетехнологии медиагерменевтики [17]. Этот подход создает конструктивную концептуальную базу для проектирования инновационных образовательных форм, отвечающих новым реалиям и образовательным запросам цифровой эпохи. Рефлексивно-позиционный подход активно разрабатывается рядом психологов и педагогов, образующих многочисленную исследовательскую группу. Она состоит из членов Ассоциации творческих педагогов ООДИ «Мастерская психолого-педагогического сценарирования» [17] при активном проектном взаимодействии с Московским герменевтическим клубом и представителями научно-исследовательских площадок МПГУ в московском, иркутском и тверском регионах. Рефлексивно-позиционный подход, авторские образовательные рефлетехнологии сюжетно-деятельностных игр [16] и практико-ориентированные рефлексивно-позиционные технологии диалогического рефлексивно-понимающего исследования (медиагерменевтика) находят свое применение и практически востребованы в системе как современного общего, так и дополнительного образования [17].

Таким образом, современные рефлетехнологии, наряду с традиционными информационно-дидактическими методами, являются важными функциональными компонентами организационно-образовательной среды, которые

комплексно обеспечивают формирование знаниевых компетенций и рефлексивно-творческих ресурсов учащихся и педагогов. При этом в рефлексивно-развивающих средах использовались в качестве их системообразующих факторов такие инновационные рефлетехнологии, как рефлексивно-инновационные тренинги (с управленцами), рефлексивно-методические семинары (с педагогами и управленцами), рефлексивно-практические дискуссии (с родителями), рефлексивно-диалогические диспуты и рефлексивно-предметные конференции (с одаренными учащимися: школьниками, студентами, профессионалами). Разработанные нами инновационные формы и рефлетехнологии современного инновационного образования внедрены в социальную практику таких его основных ступеней, как дошкольное, среднее, дополнительно-досуговое, высшее, последипломное, профессионально-дополнительное образование [8; 9; 12; 14; 15; 17; 19; 21; 24; 29; 33; 34; 36; 37]. Это реализуется при проектировании инновационного образования на различных экспериментальных педагогических площадках отечественной [5; 19; 38] и зарубежной [36; 64] социальной практики с учетом психолого-педагогической концепции Д. И. Фельдштейна [50; 51; 53; 54; 55; 57; 58; 63] о закономерностях взросления личности в онтогенезе и о путях социального воспитания подростков и юношей в современных социокультурных условиях.

Заключение

Разработанная Д. И. Фельдштейном фундаментальная психолого-педагогическая концепция получила высокую оценку при обобщении достижений развития советской/постсоветской психологической науки [1; 20; 40 и др.]. Так, при подведении итогов российской психологии XX в. в коллективной монографии под редакцией директора ИП РАН члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского отмечен существенный вклад теоретической концепции и реализующих ее экспериментальных исследований и практических разработок вице-президента РАО Д. И. Фельдштейна. В монографии ИП РАН подчеркивается: «Наиболее современным и полным, основанным на эмпирических исследованиях воссозданием личности на определенном — подростковом — этапе ее развития является многолетнее исследование психологии личности Д. И. Фельдштейном [49; 50; 59]. В его работах четко проведена грань между определением сущности личности и разных направлений, форм и способов ее развития. В результате тщательного эмпирического исследования подростков им построена типология регрессивного развития подростка, которая соотнесена с идеальной моделью оптимального развития, имеющая ценность для педагогов, воспитателей» [1. С. 356—357]. Важно добавить: в сфере школьного образования учащихся [58] и их социального [51], трудового [44], патриотического [47] воспитания в процессе рефлексивно-личностного становления в пространстве-времени [59] современного детства [55] и взросления [56]. За выдающиеся заслуги в психологии и в научно-организационной деятельности в педагогике и образовании Д. И. Фельдштейну было присвоено звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации». Он был награжден государственными орденами СССР и медалями Российской Федерации, медалью им. К. Д. Ушинского, а также премиями Президента РФ и Правительства РФ в области образования, являлся почетный профессором факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, почетным

членом Американской психологической ассоциации и членом Координационного совета Международного общества исследования поведенческого развития. К этой высокой оценке профессиональной деятельности Д. И. Фельдштейна необходимо также добавить, что его концепция и открытые им на ее основе закономерности взросления личности имеют фундаментальное общепсихологическое значение. Его научные достижения весьма востребованы ныне как в методологическом плане — в качестве историко-теоретических предпосылок психологических исследований личности и социальных групп (в том числе при изучении и формировании рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала учащихся и их личностно-когнитивного развития в медиасреде), так и в прикладном плане — при психолого-педагогическом обеспечении социальной практики организации учебно-воспитательной работы с подростками и молодежью в современном образовании.

The article identifies and characterizes the main periods of development of scientific and organizational activities at the beginning of the XXI century by the leading educational psychologist D. I. Feldstein. In the context of his concept, the experience of reflexive-psychological support of educational work with gifted students of various ages in the social practice of innovative education is summarized.

Keywords: D. I. Feldstein, psychology, pedagogy, education, development, teenagers, growing up, youth, activity, training, education, personality, consciousness, reflection, creativity, human capital.

Литература

1. *Абульханова, К. А.* Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории : кол. монография / К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский ; под ред. А. В. Брушлинского. — М. : Изд-во Инта психологии РАН, 1997.

Abul'xanova, K. A. Psixologicheskaya nauka v Rossii XX stoletiya: problemy` teorii i istorii : kol. monografiya / K. A. Abul`xanova, L. I. Ancyferova, A. V. Brushlinskij ; pod red. A. V. Brushlinskogo. — M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 1997.

2. *Аникина, В. Г.* Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях / В. Г. Аникина, Н. А. Коваль, И. Н. Семенов. — Тамбов : ТГУ, 2001.

Anikina, V. G. Issledovanie e`kzistencial`noj refleksii v problemno-konfliktny`x situaciyax / V. G. Anikina, N. A. Koval`, I. N. Semenov. — Tambov : TGU, 2001.

3. *Анохин, А. И.* Проблемы развития системы профессионального образования в Российской оборонной спортивно-технической организации / А. И. Анохин, И. Н. Семенов. — М. : ИРПТиГО, 2001.

Anoxin, A. I. Problemy` razvitiya sistemy` professional`nogo obrazovaniya v Rossijskoj oboronnoj sportivno-texnicheskoj organizacii / A. I. Anoxin, I. N. Semenov. — M. : IRPTiGO, 2001.

4. *Берулава, М. Н.* Концепция и программа развития средней общеобразовательной школы / М. Н. Берулава, И. Н. Семенов, Г. А. Берулава. — Сочи : Науч.-образовательный центр РАО, 1998.

Berulava, M. N. Koncepciya i programma razvitiya srednej obshheobrazovatel`noj shkoly` / M. N. Berulava, I. N. Semenov, G. A. Berulava. — Sochi : Nauch.-obrazovatel`ny`j centr RAO, 1998.

5. *Болдина, Т. Г.* Рефлексивно-развивающие технологии инновационной подготовки одаренных учащихся к межпоколенческому переходу / Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов // Изв. АПСН. — 2008. — Т. 22, ч. 1. — С. 66—78.

Boldina, T. G. Refleksivno-razvivayushhie texnologii innovacionnoj podgotovki odarenny`x uchashhixsya k mezhpokolencheskomu perexodu / T. G. Boldina, I. N. Semenov // Izv. APSN. — 2008. — T. 22, ch. 1. — S. 66—78.

6. *Борискина, А. А.* Нравственное воспитание в учреждениях дополнительного образования столичного региона : монография / А. А. Борискина, И. Н. Семенов. — М. : УРАО, 2011.

Boriskina, A. A. Nravstvennoe vospitanie v uchrezhdeniyax dopolnitel`nogo obrazovaniya stolichnogo regiona : monografiya / A. A. Boriskina, I. N. Semenov. — M. : URAO, 2011.

7. *Давыдов, В. В.* Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса / В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин. — М. : НИИОПП АПН СССР, 1975.

*Davy`dov, V. V.* Vozrastny`e osobennosti uchashhixsya i ix uchet v organizacii uchebno-vospitatel`nogo processa / V. V. Davy`dov, D. I. Fel`dshtejn, D. B. E`l`konin. — M. : NIIOPP APN SSSR, 1975.

8. *Дюков, В. М.* Социокультурный проект «Российский предприниматель» (опыт работы школ Красноярского региона) / В. М. Дюков, И. Н. Семенов // Школа будущего рождается сегодня : Международный проект «Россия-США: образование для будущего». — М., 1995. — С. 109—121.

Dyukov, V. M. Sociokul`turny`j proekt «Rossijskij predprinimatel`» (opy`t raboty` shkol Krasnoyarskogo regiona) / V. M. Dyukov, I. N. Semenov // Shkola budushhego rozhdaetsya segodnya : Mezhdunarodny`j proekt «Rossiya-SShA: obrazovanie dlya budushhego». — M., 1995. — S. 109—121.

9. *Дюков, В. М.* Рефлексивно-деятельностное проектирование развития дошкольников в обновлении непрерывного образования / В. М. Дюков, И. Н. Семенов // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы / под ред. С. К. Бондыревой, Д. И. Фельдштейна. — М., 2009. — С. 129—141.

Dyukov, V. M. Refleksivno-deyatel`nostnoe proektirovanie razvitiya doshkol`nikov v obnovlenii neprery`vnogo obrazovaniya / V. M. Dyukov, I. N. Semenov // Puti, sredstva, vozmozhnosti modernizacii obrazovatel`noj sistemy` / pod red. S. K. Bondy`revoj, D. I. Fel`dshtejna. — M., 2009. — S. 129—141.

10. *Дюков, В. М.* Рефлексивно-деятельностная педагогика: учитель для новой школы / В. М. Дюков, И. Н. Семенов, Р. В. Шайхутдинова. — Красноярск : Краснояр. писатель, 2010.

Dyukov, V. M. Refleksivno-deyatel`nostnaya pedagogika: uchitel` dlya novoj shkoly` / V. M. Dyukov, I. N. Semenov, R. V. Shajxutdinova. — Krasnoyarsk : Krasnoyar. pisatel`, 2010.

11. *Иванов, С. В.* Рефлексия проблем развития молодежи России как ее социального и человеческого капитала / С. В. Иванов, И. Н. Семенов // Россия: тенденции и перспективы развития : ежегодник ИНИОН РАН. — М., 2010. — Вып. 5, ч. 1. — С. 146—149.

Ivanov, S. V. Refleksiya problem razvitiya molodezhi Rossii kak ee social`nogo i chelovecheskogo kapitala / S. V. Ivanov, I. N. Semenov // Rossiya: tendencii i perspektivy` razvitiya : ezhegodnik INION RAN. — M., 2010. — Vy`p. 5, ch. 1. — S. 146—149.

12. Инноватика и рефлексика психолого-педагогического обеспечения профессионального и бизнес-образования / отв. ред.-сост. В. М. Дюков, И. Н. Семенов. — Красноярск : КРЦРО, 1996. — Ч. 1.

Innovatika i refleksika psixologo-pedagogicheskogo obespecheniya professional`nogo i biznes-obrazovaniya / otv. red.-sost. V. M. Dyukov, I. N. Semenov. — Krasnoyarsk : KRCzRO, 1996. — Ch. 1.

13. *Каштанов, В. В.* Проблемы военно-профессиональной подготовки в Российской спортивно-технической организации / В. В. Каштанов, И. Н. Семенов. — М. : ИРПТиГО : Логос, 2000.

Kashtanov, V. V. Problemy` voenno-professional`noj podgotovki v Rossijskoj sportivno-texnicheskoj organizacii / V. V. Kashtanov, I. N. Semenov. — M. : IRPTiGO : Logos, 2000.

14. *Кларин, М. В.* Гуманистические тенденции развития образования взрослых России и США / М. В. Кларин, Н. Б. Ковалева, И. Н. Семенов ; под ред. М. В. Кларина, И. Н. Семенова. — М. : Рос.-амер. центр образования взрослых РАО, 1995.

Klarin, M. V. Gumanisticheskie tendencii razvitiya obrazovaniya vzrosly`x Rossii i SShA / M. V. Klarin, N. B. Kovaleva, I. N. Semenov ; pod red. M. V. Klarina, I. N. Semenova. — M. : Ros.-amer. centr obrazovaniya vzrosly`x RAO, 1995.

15. *Ковалева, Н. Б.* Рефлексивно-творческий семинар-мастерская по проблемам дополнительного образования / Н. Б. Ковалева, И. Н. Семенов // Инновационная деятельность в образовании. — 1994. — № 4. — С. 14—16.

Kovaleva, N. B. Refleksivno-tvorcheskij seminar-masterskaya po problemam dopolnitel`nogo obrazovaniya / N. B. Kovaleva, I. N. Semenov // Innovacionnaya deyatel`nost` v obrazovanii. — 1994. — № 4. — S. 14—16.

16. *Ковалева, Н. Б.* Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся / Н. Б. Ковалева // Медиаобразование. — 2017. — № 1. — С. 9—25.

Kovaleva, N. B. Mediaobrazovatel`ny`e perspektivy` refleksivno-pozicionnogo razvitiya lichnosti i sposobnostej uchashhixsya / N. B. Kovaleva // Mediaobrazovanie. — 2017. — № 1. — S. 9—25.

17. *Ковалева, Н. Б.* Инновационное проектирование гуманитарных технологий: рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способностей учащихся. Медиагерменевтика : учеб.-метод. пособие / Н. Б. Ковалева, Ф. А. Ковалев. — М. : МПГУ, 2018.

Kovaleva, N. B. Innovacionnoe proektirovanie gumanitarny`x texnologij: refleksivno-pozicionny`j podxod k razvitiyu lichnosti i sposobnostej uchashhixsya. Mediagermenevtika : ucheb.-metod. posobie / N. B. Kovaleva, F. A. Kovalev. — M. : MPGU, 2018.

18. *Ладенко, И. С.* Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии / И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. — Новосибирск : ИИФФ АН СССР, 1990.

Ladenko, I. S. Formirovanie tvorcheskogo my`shleniya i kul`tivirovanie refleksii / I. S. Ladenko, I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov. — Novosibirsk : IIFF AN SSSR, 1990.

19. *Оржековский, П. А.* Роль рефлексивной психологии в формировании творческого опыта учащихся и разработке инновационных учебников по химии / П. А. Оржековский, И. Н. Семенов // Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования : междунар. кол. монография / под ред. И. Н. Семенова, Т. Г. Болдиной. — Ногинск, 2011. — С. 135—145.

Orzhekovskij, P. A. Rol` refleksivnoj psixologii v formirovanii tvorcheskogo opy`ta uchashhixsya i razrabotke innovacionny`x uchebnikov po ximii / P. A. Orzhekovskij, I. N. Semenov // Proektno-issledovatel`skij podxod v refleksivnoj psixologii innovacionnogo obrazovaniya : mezhdunar. kol. monografiya / pod red. I. N. Semenova, T. G. Boldinoj. — Noginsk, 2011. — S. 135—145.

20. *Поддьяков, Н. Н.* Концепция поэтапного социального развития Д. И. Фельдштейна / Н. Н. Поддьяков // Вопр. психологии. — 1990. — № 4. — С. 376—379.

*Podd`yakov, N. N.* Koncepciya poe`tapnogo social`nogo razvitiya D. I. Fel`dshtejna / N. N. Podd`yakov // Vopr. psixologii. — 1990. — № 4. — S. 376—379.

21. Проблемы рефлексивной педагогики, акмеологии и психологии гуманизации воспитания в общем, дополнительном и профессиональном образовании юношества / отв. ред.-сост. И. Н. Семенов, Г. И. Давыдова. — М. : ИРПТиГО : Логос, 1999.

Problemy` refleksivnoj pedagogiki, akmeologii i psixologii gumanizacii vospitaniya v obshhem, dopolnitel`nom i professional`nom obrazovanii yunoshestva / otv. red.-sost. I. N. Semenov, G. I. Davy`dova. — M. : IRPTiGO : Logos, 1999.

22. Психологические проблемы развития творческих способностей в условиях гуманизации образования / под ред. Г. А. Берулавы, И. Н. Семенова. — М. ; Бийск, 1995.

Psixologicheskie problemy` razvitiya tvorcheskix sposobnostej v usloviyax gumanizacii obrazovaniya / pod red. G. A. Berulav y`, I. N. Semenova. — M. ; Bijsk, 1995.

23. Психолого-педагогические аспекты творчества и рефлексии : матер. науч.-практ. конф. «Педагогика и творчество» : в 5 т. / под ред. Я. А. Пономарева, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова. — М. : Филос. о-во СССР, 1988. — Т. 4.

Psixologo-pedagogicheskie aspekty` tvorchestva i refleksii : mater. nauch.-prakt. konf. «Pedagogika i tvorchestvo» : v 5 t. / pod red. Ya. A. Ponomareva, I. N. Semenova, S. Yu. Stepanova. — M. : Filos. o-vo SSSR, 1988. — T. 4.

24. *Савенкова, И. А.* Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов — будущих психологов / И. А. Савенкова, И. Н. Семенов. — М. ; Сочи, 2005.

Savenkova, I. A. Refleksivno-psixologicheskie aspekty` aktivizacii professional`nogo samoopredeleniya studentov — budushhix psixologov / I. A. Savenkova, I. N. Semenov. — M. ; Sochi, 2005.

25. *Сайко, Э. В.* Память, мышление, воображение в единстве человеческого сознания и социальной эволюции / Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2001. — № 1. — С. 3—7.

*Sajko, E`. V.* Pamyat`, my`shlenie, voobrazhenie v edinstve chelovecheskogo soznaniya i social`noj e`volyucii / E`. V. Sajko // Mir psixologii. — 2001. — № 1. — S. 3—7.

26. *Семенов, И. Н.* К нормативному анализу познавательной деятельности при решении творческих задач / И. Н. Семенов // Психологические исследования / под ред. А. Н. Леонтьева. — М., 1977. — Вып. 7. — С. 40—49.

Semenov, I. N. K normativnomu analizu poznavatel`noj deyatel`nosti pri reshenii tvorcheskix zadach / I. N. Semenov // Psixologicheskie issledovaniya / pod red. A. N. Leont`eva. — M., 1977. — Vy`p. 7. — S. 40—49.

27. *Семенов, И. Н.* Методологическая роль концептуальных схем в стратегии логико-психологического исследования мыслительной деятельности / И. Н. Семенов // Логика научного поиска. — Свердловск, 1977. — Ч. 2. — С. 118—120.

Semenov, I. N. Metodologicheskaya rol` konceptual`ny`x sxem v strategii logiko-psixologicheskogo issledovaniya my`slitel`noj deyatel`nosti / I. N. Semenov // Logika nauchnogo poiska. — Sverdlovsk, 1977. — Ch. 2. — S. 118—120.

28. *Семенов, И. Н.* Системно-психологическое изучение и критериально-ориентированная диагностика творческого мышления одаренных учащихся / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, В. К. Зарецкий // Проблемы школьной психодиагностики / под ред. Г. А. Берулавы. — Бийск, 1991. — С. 28—43.

Semenov, I. N. Sistemno-psixologicheskoe izuchenie i kriterial`no-orientirovannaya diagnostika tvorcheskogo my`shleniya odarenny`x uchashhixsya / I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov, V. K. Zareczkij // Problemy` shkol`noj psixodiagnostiki / pod red. G. A. Berulavy`. — Bijsk, 1991. — S. 28—43.

29. *Семенов, И. Н.* Рефлексия как фактор развития одаренных школьников : учеб.-метод. пособие / И. Н. Семенов. — Бийск : НИЦ БиГПИ, 1994.

Semenov, I. N. Refleksiya kak faktor razvitiya odarenny`x shkol`nikov : ucheb.-metod. posobie / I. N. Semenov. — Bijsk : NICz BiGPI, 1994.

30. *Семенов, И. Н.* Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности. — М. ; Воронеж, 2000.

Semenov, I. N. Tendencii razvitiya psixologii my`shleniya, refleksii i poznavatel`noj aktivnosti. — M. ; Voronezh, 2000.

31. *Семенов, И. Н.* Роль рефлексии в развитии индивидуальности личности в социокультурном и образовательном пространстве / И. Н. Семенов // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века» / отв. ред. И. Н. Семенов. — Кисловодск, 2008. — С. 31—41.

Semenov, I. N. Rol` refleksii v razvitii individual`nosti lichnosti v sociokul`turnom i obrazovatel`nom prostranstve / I. N. Semenov // Mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Aktual`ny`e social`no-psixologicheskie problemy` razvitiya lichnosti v obrazovatel`nom prostranstve XXI veka» / otv. red. I. N. Semenov. — Kislovodsk, 2008. — S. 31—41.

32. *Семенов, И. Н.* Человеческий и социальный капитал: междисциплинарные и рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия / И. Н. Семенов // Модернизация экономики и глобализация : [в 3 кн.]. — М., 2009. — Кн. 2. — С. 434—441.

Semenov, I. N. Chelovecheskij i social`ny`j kapital: mezhdisciplinarny`e i refleksivno-psixologicheskie aspekty` vzaimodejstviya / I. N. Semenov // Modernizaciya e`konomiki i globalizaciya : [v 3 kn.]. — M., 2009. — Kn. 2. — S. 434—441.

33. *Семенов, И. Н.* Рефлексивная психология инновационного образования : монография / И. Н. Семенов. — М. : Наследие ММК, 2013.

Semenov, I. N. Refleksivnaya psixologiya innovacionnogo obrazovaniya : monografiya / I. N. Semenov. — M. : Nasledie MMK, 2013.

34. *Семенов, И. Н.* Системно-психологический подход к изучению рефлексивных ресурсов профессионального образования / И. Н. Семенов, Н. В. Туровцев // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2013. — № 5-6. — С. 35—71.

Semenov, I. N. Sistemno-psixologicheskij podxod k izucheniyu refleksivny`x resursov professional`nogo obrazovaniya / I. N. Semenov, N. V. Turovcev // Psixologiya. Istoriko-kriticheskie obzory` i sovremenny`e issledovaniya. — 2013. — № 5-6. — S. 35—71.

35. *Семенов, И. Н.* Влияние взаимодействия школ Я. А. Пономарева и М. Г. Ярошевского на развитие рефлексивной психологии творчества / И. Н. Семенов // Современные исследования интеллекта и творчества / под ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. — М., 2015. — С. 375—409.

Semenov, I. N. Vliyanie vzaimodejstviya shkol Ya. A. Ponomareva i M. G. Yaroshevskogo na razvitie refleksivnoj psixologii tvorchestva / I. N. Semenov // Sovremenny`e issledovaniya intellekta i tvorchestva / pod red. A. L. Zhuravleva, D. V. Ushakova, M. A. Xolodnoj. — M., 2015. — S. 375—409.

36. *Семенов, И. Н.* Обзор международного сотрудничества в рефлексивно-психологическом обеспечении здоровья и образования как компонентов человеческого капитала / И. Н. Семенов, Г. И. Давыдова, Р. Н. Васютин // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2016. — № 1. — С. 7—49.

Semenov, I. N. Obzor mezhdunarodnogo sotrudnichestva v refleksivno-psixologicheskom obespechenii zdorov`ya i obrazovaniya kak komponentov chelovecheskogo kapitala / I. N. Semenov, G. I. Davy`dova, R. N. Vasyutin // Psixologiya. Istoriko-kriticheskie obzory` i sovremenny`e issledovaniya. — 2016. — № 1. — S. 7—49.

37. *Семенов, И. Н.* Проблемы рефлексивной психологии бизнеса быстроразвивающихся организаций / И. Н. Семенов // Бизнес-психология в международной перспективе : междунар. кол. монография / отв. ред. Н. Л. Иванова. — М., 2017. — С. 252—280.

Semenov, I. N. Problemy` refleksivnoj psixologii biznesa by`strorazvivayushhixsya organizacij / I. N. Semenov // Biznes-psixologiya v mezhdunarodnoj perspektive : mezhdunar. kol. monografiya / otv. red. N. L. Ivanova. — M., 2017. — S. 252—280.

38. *Семенов, И. Н.* Развитие исследовательской деятельности школьников в контексте инновационной образовательной стратегии, ориентированной на формирование человеческого капитала / И. Н. Семенов, Т. Г. Болдина // Образование на разных возрастных этапах: новые задачи и горизонты / под ред. С. К. Бондыревой. — М., 2017. — С. 238—244.

Semenov, I. N. Razvitie issledovatel`skoj deyatel`nosti shkol`nikov v kontekste innovacionnoj obrazovatel`noj strategii, orientirovannoj na formirovanie chelovecheskogo kapitala / I. N. Semenov, T. G. Boldina // Obrazovanie na razny`x vozrastny`x e`tapax: novy`e zadachi i gorizonty` / pod red. S. K. Bondy`revoj. — M., 2017. — S. 238—244.

39. *Семенов, И. Н.* Развитие рефлексивной психологии творчества во взаимодействии с персонологией, акмеологией и педагогикой / И. Н. Семенов // Психология одаренности и творчества : монография / под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. — М. ; СПб., 2017. — С. 74—86.

Semenov, I. N. Razvitie refleksivnoj psixologii tvorchestva vo vzaimodejstvii s personologiej, akmeologiej i pedagogikoj / I. N. Semenov // Psixologiya odarennosti i tvorchestva : monografiya / pod red. L. I. Larionovoj, A. I. Savenkova. — M. ; SPb., 2017. — S. 74—86.

40. *Семенов, И. Н.* Социокультурная рефлексия столетнего развития российской психологической науки: к 100-летию советской психологии / И. Н. Семенов // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14, Психология. — 2018. — № 4. — С. 44—51.

Semenov, I. N. Sociokul`turnaya refleksiya stoletnego razvitiya rossijskoj psixologicheskoj nauki: k 100-letiyu sovetskoj psixologii / I. N. Semenov // Vestn. Mosk. un-ta. Seriya 14, Psixologiya. — 2018. — № 4. — S. 44—51.

41. *Степанов, С. Ю.* Анализ типов работы психологов в педагогической практике / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Научно-практические проблемы школьной психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной, Д. И. Фельдштейна. — М., 1989.

Stepanov, S. Yu. Analiz tipov raboty` psixologov v pedagogicheskoj praktike / S. Yu. Stepanov, I. N. Semenov // Nauchno-prakticheskie problemy` shkol`noj psixologicheskoj sluzhby` / pod red. I. V Dubrovinoj, D. I. Fel`dshtejna. — M., 1989. S.?

42. *Степанов, С. Ю.* Ребенок в Зазеркалье лета: анализ, концепция и перспективы развития системы летнего отдыха детей : метод. реком. / С. Ю. Степанов, Г. П. Буданова, И. Н. Семенов ; отв. ред. С. Ю. Степанов. — М. : Минобразования РФ, 1992.

Stepanov, S. Yu. Rebenok v Zazerkal`e leta: analiz, koncepciya i perspektivy` razvitiya sistemy` letnego otdy`xa detej : metod. rekom. / S. Yu. Stepanov, G. P. Budanova, I. N. Semenov ; otv. red. S. Yu. Stepanov. — M. : Minobrazovaniya RF, 1992.

43. *Фельдштейн, Д. И.* Некоторые вопросы воспитания учащихся / Д. И. Фельдштейн. — Душанбе, 1965.

Fel'dshtejn, D. I. Nekotory`e voprosy` vospitaniya uchashhixsya / D. I. Fel`dshtejn. — Dushanbe, 1965.

44. *Фельдштейн, Д. И.* Трудовое воспитание учащихся советской школы / Д. И. Фельдштейн. — Душанбе, 1968.

Fel'dshtejn, D. I. Trudovoe vospitanie uchashhixsya sovetskoj shkoly` / D. I. Fel`dshtejn. — Dushanbe, 1968.

45. *Фельдштейн, Д. И.* Трудный подросток: некоторые психологические вопросы формирования личности детей подросткового возраста / Д. И. Фельдштейн. — Душанбе : Ирфон, 1972. — 184 с.

Fel'dshtejn, D. I. Trudnyj podrostok: nekotorye psihologicheskie voprosy formirovaniya lichnosti detej podrostkovogo vozrasta / D. I. Fel'dshtejn. — Dushanbe : Irfon, 1972. — 184 s.

46. *Фельдштейн, Д. И.* Развитие практической психологической службы / Д. И. Фельдштейн // Вопр. психологии. — 1979. — № 3.

Fel'dshtejn, D. I. Razvitie prakticheskoj psixologicheskoj sluzhby` / D. I. Fel`dshtejn // Vopr. psixologii. — 1979. — № 3.

47. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. — М. : Педагогика, 1982.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologicheskie osnovy` obshhestvenno poleznoj deyatel`nosti podrostkov / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Pedagogika, 1982.

48. *Фельдштейн, Д. И.* Конфликтность / Д. И. Фельдштейн // Кр. психол. словарь / под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1985.

Fel'dshtejn, D. I. Konfliktnost` / D. I. Fel`dshtejn // Kr. psixol. slovar` / pod. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. — M., 1985.

49. *Фельдштейн, Д. И.* Психолого-педагогические аспекты воспитания и развития личности / Д. И. Фельдштейн // Вопр. философии. — 1985. — № 9.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologo-pedagogicheskie aspekty` vospitaniya i razvitiya lichnosti / D. I. Fel`dshtejn // Vopr. filosofii. — 1985. — № 9.

50. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. — М. : Педагогика, 1989.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Pedagogika, 1989.

51. *Фельдштейн, Д. И.* Концепция социального воспитания учащихся / Д. И. Фельдштейн // Социальное воспитание школьников. — М., 1990.

Fel'dshtejn, D. I. Koncepciya social`nogo vospitaniya uchashhixsya / D. I. Fel`dshtejn // Social`noe vospitanie shkol`nikov. — M., 1990.

52. *Фельдштейн, Д. И.* Трудные одаренные дети / Д. И. Фельдштейн // Проблема одаренности и ее решение в педагогике и психологии. — Хельсинки, 1995.

Fel'dshtejn, D. I. Trudny`e odarenny`e deti / D. I. Fel`dshtejn // Problema odarennosti i ee reshenie v pedagogike i psixologii. — Xel`sinki, 1995.

53. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развивающейся личности : избр. психол. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. ; Воронеж, 1996.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya razvivayushhejsya lichnosti : izbr. psixol. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M. ; Voronezh, 1996.

54. *Фельдштейн, Д. И.* Социально-психологическое пространство отношений и самоопределение субъекта в них / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. — 1996. — № 3. — С. 56—76.

*Fel`dshtejn, D. I.* Social`no-psixologicheskoe prostranstvo otnoshenij i samoopredelenie sub``ekta v nix / D. I. Fel`dshtejn // Mir psixologii. — 1996. — № 3. — S. 56—76.

55. *Фельдштейн, Д. И.* Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. — М. : МПСИ : РАО, 1997.

*Fel`dshtejn, D. I.* Social`noe razvitie v prostranstve-vremeni detstva / D. I. Fel`dshtejn. — M. : MPSI : RAO, 1997.

56. *Фельдштейн, Д. И.* «Взросление» и развитие взрослого человека / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. — 1999. — № 2.

*Fel`dshtejn, D. I.* «Vzroslenie» i razvitie vzroslogo cheloveka / D. I. Fel`dshtejn // Mir psixologii. — 1999. — № 6.

57. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. ; 1999.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya vzrosleniya : Strukturno-soderzhatel`ny`e xarakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M. ; 1999.

58. *Фельдштейн, Д. И.* Закономерности развития деятельности как основы развития личности / Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. — 2-е изд. — М., 2000. — С. 121—135.

*Fel`dshtejn, D. I.* Zakonomernosti razvitiya deyatel`nosti kak osnovy` razvitiya lichnosti / D. I. Fel`dshtejn // Xrestomatiya po vozrastnoj psixologii / pod red. D. I. Fel`dshtejna. — 2-e izd. — M., 2000. — S. 121—135.

59. *Фельдштейн, Д. И.* Пространство и время личностного становления / Д. И. Фельдштейн // Антология современной психологии конца XX века. — Казань, 2001.

*Fel`dshtejn, D. I.* Prostranstvo i vremya lichnostnogo stanovleniya / D. I. Fel`dshtejn // Antologiya sovremennoj psixologii koncza XX veka. — Kazan`, 2001.

60. *Фельдштейн, Д. И.* О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии / Д. И. Фельдштейн // Бюл. ВАК. Минобнауки РФ. — 2008. — № 2[1].

*Fel`dshtejn, D. I.* O sostoyanii i putyax povy`sheniya kachestva dissertacionny`x issledovanij po pedagogike i psixologii / D. I. Fel`dshtejn // Byul. VAK. Minobnauki RF. — 2008. — № 2.

61. *Фельдштейн, Д. И.* Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития / Д. И. Фельдштейн. — М. ; Воронеж, 2008.

*Fel`dshtejn, D. I.* Chelovek v sovremennom mire: tendencii i potencial`ny`e vozmozhnosti razvitiya / D. I. Fel`dshtejn. — M. ; Voronezh, 2008.

62. *Фельдштейн, Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Изв. РАО. — 2011. — № 4. — С. 5—24.

*Fel`dshtejn, D. I.* Glubinny`e izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psixologo-pedagogicheskix problem razvitiya obrazovaniya / D. I. Fel`dshtejn // Izv. RAO. — 2011. — № 4. — S. 5—24.

63. *Фельдштейн, Д. И.* Мир Детства в современном мире : (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. — М. ; Воронеж, 2013.

*Fel`dshtejn, D. I.* Mir Detstva v sovremennom mire : (problemy` i zadachi issledovaniya) / D. I. Fel`dshtejn. — M. ; Voronezh, 2013.

64. *Шуляк, Н. В.* Модель основной (подростковой) школы. Проектирование универсальных действий в подростковой школе / Н. В. Шуляк, В. М. Дюков, И. Н. Семенов. — Саарбрюккен : Lambert, 2014.

Shulyak, N. V. Model` osnovnoj (podrostkovoj) shkoly`. Proektirovanie universal`ny`x dejstvij v podrostkovoj shkole / N. V. Shulyak, V. M. Dyukov, I. N. Semenov. — Saarbryukken : Lambert, 2014.

65. *Щедровицкий, Г. П.* Логико-психологический анализ процедур и способов решения простых арифметических задач / Г. П. *Щедровицкий* // Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания : [сборник статей] / под ред. В. В. Давыдова, Д. И. Фельдштейна ; М-во нар. образования Тадж. ССР. Тадж. гос. ун-т им. В. И. Ленина. — Душанбе, 1974. — Ч. 1.

Shhedroviczkij, G. P. Logiko-psixologicheskij analiz procedur i sposobov resheniya prosty`x arifmeticheskix zadach / G. P. Shhedroviczkij // Psixologo-pedagogicheskie problemy` obucheniya i vospitaniya : [sbornik statej] / pod red. V. V. Davy`dova, D. I. Fel`dshtejna ; M-vo nar. obrazovaniya Tadzh. SSR. Tadzh. gos. un-t im. V. I. Lenina. — Dushanbe, 1974. — Ch. 1.

[1] См. также: Вестник психологии образования. — 2008. — № 3. — С. 63—66.

О главной фигуре в образовании

Н. Д. Никандров

Учителя, которые помогают нам взрослеть

Представители учительской и, более широко, педагогической профессии в современной России часто подвергаются критике за недостаточную подготовку, за неготовность к переменам и необходимым реформам. Иногда, обращаясь к своим учителям и к школе прошлого, публицисты и (реже) исследователи подвергают эту школу не вполне обоснованной критике, как и школу современную. В статье рассматривается эта ситуация в конкретном аспекте — роли учителя и школы в социализации учащихся, в их взрослении. На материале и своих воспоминаний о школе 1940—1950-х гг., и современных исследований, проведенных с помощью студентов педагогических университетов, автор показывает непреходящую роль учителя в процессе взросления, которая не может быть заменена современными информационными технологиями. Выявляется также в основном положительное отношение студентов — будущих учителей к современной школе и к учителям, что контрастирует с результатами некоторых современных опросов.

Ключевые слова: учитель, подготовка учителя, социализация, взросление.

Проблема взросления всегда была актуальна, хотя этот термин не всегда широко использовался в научном обороте. По сути, ей во многом посвящены прямо или опосредованно психология и педагогика, частично — другие гуманитарные и общественные науки, в определенных и важных аспектах — биология и медицина. И во все времена мы находим сетования на то, что «современное молодое поколение», притом современное любому времени, достойно критики, плохое, не ведет себя как надо и т. п. Соответствующие высказывания, опирающиеся на прямые цитаты, начиная с глиняных табличек Месопотамии и древних свитков Греции и Рима, даже не будем еще раз цитировать, они практически общеизвестны.

Неизменный интерес к проблеме взросления проявлял Д. И. Фельдштейн [11; 12]. Прежде всего, конечно, содержательно, поскольку различным этапам становления человека посвящены многие его работы. Иногда и терминологически, более того, можно утверждать, что он практически первым ввел эту проблему вместе с термином в постоянный психолого-педагогический дискурс последних десятилетий. Хотя интересно отметить, что в статье, написанной на рубеже веков, он это слово поставил в кавычки [11].

Работы Д. И. Фельдштейна побудили и меня к размышлениям и воспоминаниям о взрослении человека. Позволю себе далее вести разговор от первого лица, коль скоро речь идет о размышлениях и воспоминаниях: для серьезных исследований на эту тему нужен тот профессионализм психолога, который был свойствен Давиду Иосифовичу. Меня при этом интересует определенный аспект — роль учителя и школы в процессе взросления учащихся, их социализации.

Прежде всего вспомнились достаточно давние события середины 1980-х гг., вспомнился манифест наших педагогов-новаторов, принятый в октябре 1986 г. Идеи гуманной педагогики, педагогики сотрудничества получили тогда большой общественный резонанс, и на волне этого всеобщего интереса удалось кое-что сделать. Вместе с тем и, разумеется, без всякой вины со стороны педагогов-новаторов этот интерес проявился и в жесткой, иногда далеко не объективной критике учителя и школы. Тогда, понятно, советской школы и

советского учителя, что вполне соответствовало горбачевскому «новому мышлению». И естественно, что память прежде всего привела меня к тому времени и к той школе, в которой я учился, вспомнились и учителя, которые нас учили, помогали нам взрослеть.

Да, именно помогали. Никак не могу принять той безоглядной критики советской школы и учителя, которая была чуть ли не модой с середины 1980-х. И еще раз сошлюсь на Д. И. Фельдштейна, на то, как в книге 2009 г. [13] он бережно и уважительно говорит о школьных учителях 1940-х гг. и более поздних лет.

Немного о своей школе и своих учителях [9]. Школу я вспоминаю часто, но мысль написать о ней никогда в голову не приходила. Казалось бы, возраст уже дает право не только вспоминать, но и положить воспоминания на бумагу. Но мне всегда казалось, даже читая воспоминания «великих», что попытка адекватно оценить события, которых «свидетелем Господь тебя поставил» в весьма нежном возрасте, возможна только при написании художественного произведения. У него иные задачи, иные средства, иные требования к степени точности, и не всем удается сделать то, что сумел Д. И. Фельдштейн в упомянутой выше книге.

Я всю свою школьную жизнь проучился в одной школе — мужской средней школе № 30 Василеостровского района города Ленинграда. Уточнение важное в том смысле, что, поступи я в школу на пару лет раньше, пришлось бы трижды ее сменить: три дома, в которых я жил с мамой, были разбомблены. Но мама работала медсестрой, обычно брала меня с собой в госпиталь, и это спасло жизнь, хотя заставляло менять адрес. В 1944 г., когда я пошел в школу, бомбежек уже не было, и мои школьные воспоминания — это воспоминания об одной и той же школе.

Самые первые школьные годы запомнились интенсивным общением, ведь до школы из-за частых переездов естественной детской дружбы сложиться не могло. Слово «общение», думаю, я тогда не употреблял, возможно, и не знал, но радость от общения точно испытывал. Кроме того, я помню, хотя больше эмоционально, нежели аналитически, что учителя различными способами старались «сдружить» нас, поощряли взаимопомощь. Навсегда запомнил, например, такой случай. Мы все были блокадные, истощенные дети, которым всегда хотелось есть. Но однажды наша учительница, Линда Августовна (фамилию так никогда и не узнал), предложила нам всем сложиться по чайной ложке винегрета для особо хилого парнишки — и никто не отказался. А винегрет давался в блюдечках, так его было мало. Это была и человеческая поддержка тому, кому было особенно плохо («просто плохо» было всем), но это было настоящее воспитательное мероприятие в самом хорошем смысле слова. Ведь часто это слово ассоциируется с заорганизованностью, приходит на ум «мероприятийная педагогика». Мероприятия тогда проводили часто, но, анализируя их через прошедшие десятилетия и с собственных позиций практикующего педагога с шестидесятилетним стажем, вновь и вновь вспоминаю своих учителей добрым словом.

И еще один вполне воспитательный момент. Меня научили немного читать еще до школы, а в школе я очень быстро овладел и техникой чте-

ния, и интуитивной, почти абсолютной грамотностью. Орфографических и пунктуационных ошибок не делал практически никогда, поэтому, когда учительница заболевала, мне иногда поручалось читать какую-нибудь книгу всему классу. Признаюсь, я этим очень гордился, и если когда-либо это поручалось другому, скорее всего в воспитательных целях, я испытывал, как бы выразился сейчас, некоторый дискомфорт. Но еще в школе понял, ничего не зная о воспитании, что это было поощрение, которое надо было заслужить. Думаю, это тоже своего рода помощь во взрослении.

Школа была одна, но учителя менялись. Тем увереннее я могу сейчас сказать, что плохих учителей (как мы, дети, это понимали — злых, раздражительных, несправедливых, выделявших «любимчиков») не было. Разумеется, как всегда и везде, многие учителя имели прозвища, чаще не обидные, над многими мы подшучивали, иногда не очень изящно, что почти граничило с хулиганством. Еще раз напомню: это была мужская школа, обучение было раздельным и некоторого смягчающего влияния девочек не было. Я этим тоже грешил, имел соответствующие записи в дневнике. Но хорошо помню, что учителя как-то нас берегли, я не помню случаев исключения из школы за то, что, в общем, можно было назвать хулиганством. Примеров таких мог бы привести много, но рамки статьи этого не позволяют. Помню и то, что, когда у учителей что-то случалось в семье, мы немедленно превращались в самых послушных детей, что, впрочем, естественно.

Вернусь ненадолго к педагогике сотрудничества. Вспоминая свои школьные годы и нисколько не уменьшая роль наших педагогов, которые эту педагогику развивали, я не могу уйти от мысли, что по крайней мере в моей школе она уже была в те давние времена. Да и не только в моей. Понятно, что мне приходилось общаться с очень многими выпускниками тех лет (я школьник с 1944 по 1954 г.), и они в большинстве своем так же оценивали свои школы. Проводя опросы уже в близкие к нам дни, я получал такой же результат. Разумеется, были исключения, были разные учителя, обобщать всегда трудно. Но, по мнению многих моих однокашников и однолеток, «Чучело» (1983) — фильм не про нашу школу. «Доживем до понедельника» (1986) — ближе к ней, и это, конечно, не школа в сериале «Школа» (2010) В. И. Дудинской (Валерии Гай Германики). Разумеется, то, что происходило в учительской и показано в фильмах, мы не видели, но то, что было в классах и на разных мероприятиях, помним хорошо.

Время, конечно, было другое. И если как-то оценить воспитательную систему, то сразу надо сделать поправку на одно важное обстоятельство — это было время «административно-командной системы», время «культа личности». Разумеется, ни тот, ни другой термины не отражают той жизни во всем ее многообразии, именно поэтому беру их в кавычки. Но когда я слышу о «винтиках», о «казарме» и т. п., я не узнаю ни той жизни, ни людей того времени вокруг себя, ни моей школы. Понятно, что семилетнему ребенку в этом было и не разобраться, но в конце школы, лет в 16—17, я уже кое-что соображал.

Что мы видели и что нет? Отмечались все революционные праздники, отмечались школьными линейками, пионерскими и комсомольскими собрания-

ми, соответствующими выступлениями лидеров школьного, классного, отрядного и звеньевого масштаба. И конечно, пока шла война, уделялось внимание героизму советского народа, борьбе с фашизмом, продвижению наших войск. Помню, как мы гордились своей Родиной, ее силой и величием. Несомненно, мы все были патриотами, и вот по этому поводу не могу не привести очень важный эпизод в качестве примера воспитания в то время.

В 1944 г. я получил медаль «За оборону Ленинграда». Много позднее узнал, что этой медалью было награждено примерно 15 000 ленинградских детей. Конкретно автор этих строк много раз был на крыше дома, в котором жил, пытаясь помочь взрослым бороться с зажигательными бомбами. Именно пытаясь, в это время бомбежек практически уже не было, хотя дежурства сохранялись, и взрослые не мешали мне быть там, вооруженным огромными клещами для сбрасывания кусков горящего металла в песок. Мне ни разу не пришлось этого сделать, о чем я тогда по-детски сожалел, но как-то журналист меня сфотографировал в этой ситуации, и результат — медаль. И вот здесь — самое главное. В школе я так и не сказал о награде, и уже много позднее думал — почему. И, полагаю, нашел правильный ответ. Нас воспитали так, что патриотическим поведением не надо гордиться, оно естественно, противоположность (антипатриотизм) — просто противоестественна. Конечно, никаких школьных лекций на эту тему нам никто не читал, но к этой мысли детей (которые, как, наверное, и я, иногда не прочь прихвастнуть) подводила вся школьная и не только школьная жизнь того времени.

Не видели мы в большинстве случаев того, что реально было, но о чем не принято было говорить, — репрессий и всего, что с ними связано. Повторять того, что уже не раз обсуждалось и писалось в этой связи, не буду. Я делаю здесь акцент на том, что ни разу ни в классе, ни в школе не слышал разговоров на эту тему. Но это понятно. Сам я лишь позднее узнал, что дед был священником, был арестован и позднее расстрелян, еще позднее реабилитирован, что мама и ее сестры были (соответственно) «лишенками», т. е. пораженными в правах. Когда поступал в университет, с удивлением увидел, как мне тогда показалось, чересчур подробную анкету. Правда, анкеты, которые заполняются сейчас при поездке в некоторые зарубежные страны для их посольств, еще более подробны. Но никаких трудностей при поступлении в Ленинградский государственный университет имени А. А. Жданова (намеренно привожу название того времени — 1954 г.) не было; как медалист я поступил по результатам собеседования.

Не было и трудностей в общении в зависимости от «социального происхождения» и зарплат родителей. Вспоминая это все сейчас, сравнивая с современной ситуацией, не могу отделаться от мысли, что и тогда, конечно, было социальное расслоение. Мама растила меня одна (отец погиб на фронте), отец моего лучшего школьного приятеля был доцентом с зарплатой в 8 раз выше маминой. Но это никак не мешало нам общаться, бывать друг у друга дома. То есть дело не только в разнице зарплат и социального статуса, но в том настрое, который передается детям учителями, школой и всей системой социализации. Назвать ту систему «уравниловкой» как-то не могу. Заранее готов принять критику в том смысле, что тогда видел и мог сознательно оценивать

только небольшой отрезок реальной жизни. Сразу же вспоминается известная притча о трех слепцах, которые оценивали слона, ощупывая его с разных сторон, и каждый видел свое. Допускаю, что в какой-то мере мне просто повезло. Но то, что учителя на разных уроках затрагивали тему социального неравенства (разумеется, в других странах), подчеркивали, что в СССР это невозможно, что в России это преодолено в 1917 г., помню хорошо. Понятно, что не все школьники эти жизненные уроки сохранили, и, понятно, это была не вся правда, но взрослели мы именно на таких идеях.

В старших классах учителя уже относились к нам как ко взрослым. Помню, как обсуждали в девятом классе вопрос, надо ли учителям обращаться к ученикам на «Вы». Решили вопрос положительно: надо, но одновременно согласились и с тем, что обращение на «ты» есть своего рода похвала и поощрение, некоторый показатель дружеской близости.

Написанное выше — о школе, школьных учителях. Но, естественно, своими учителями люди имеют право и должны считать тех, кто учил их жить уже после школы, иногда даже не принадлежа к учительской профессии. Как говорят на Востоке, если человек научил тебя только одной букве, ты всю жизнь должен считать его своим учителем. Итак, немного о послешкольной жизни на некоторых примерах.

Филологический факультет Ленинградского университета, 1956 г., автор этих строк — студент 2-го курса. Один из преподавателей факультета — Аристид Иванович Доватур. Как я узнал много позднее, он тогда лишь год назад вернулся после десятилетнего заключения и запрещения жить в больших городах, а еще до заключения был выслан из Ленинграда, где преподавал в ЛГУ с 1924 г., «в порядке очистки города от социально чуждых элементов». Нас, студентов, которые ничего об этом не знали, изумляло и восхищало то, как Аристид Иванович иногда разговаривал со своим коллегой по факультету то на древнегреческом, то на латинском языке. Итак, А. И. подходит ко мне со словами «Николай Дмитриевич (а Николаю Дмитриевичу 20 лет!), у меня два билета в театр. Но так болит зуб, возьмите, мне не до того». Я посочувствовал, поблагодарил, взял билеты с некоторым чувством неудобства, но через десять минут случайно увидел, как профессор (простите, тогда еще доцент) заразительно смеялся, разговаривая со своим коллегой. Я понял — зубная боль была лишь уловкой, чтобы подарить мне билеты и не обидеть меня.

Почти через четверть века, уже сам будучи профессором, я побывал дома у А. И. Доватура. Он жил в коммуналке, в комнате были только книги, кровать аскета, а пол был заставлен бутылками из-под кефира. Он ничего не говорил о себе, расспрашивал о моей жизни и рассказывал много интересных историй из древнегреческих времен. Задать вопрос о его лагерной жизни, о причинах ареста я так и не осмелился... Человека воспитывает вся жизнь во всем ее многообразии и в течение всей этой самой жизни. Вспоминая А. И. Доватура и ту нашу первую и последнюю встречу в коммуналке, уверен: он многим студентам помог взрослеть, давая пример беззаветной преданности науке и абсолютной порядочности. И не только студентам в вузовской аудитории... Думая, почему он никогда не касался своих лагер-

ных дней и переживаний, причем тогда, когда это не представляло никакой опасности, а для некоторых было даже модой, не могу отделаться от мысли: он слишком любил свою Родину и, соответственно, не хотел ее критиковать. Помню, что и мне, читая лекции в разных странах и на разных языках, было всегда трудно высказывать критические замечания применительно к СССР и России, всегда хотелось их смягчить. Конечно, помню мысли П. Я. Чаадаева, который писал, что предпочитает бичевать свою Родину, предпочитает огорчать ее, предпочитает унижать ее — только бы ее не обманывать. К прямому обману мне прибегать не приходилось, но, выбирая тон критики, вспоминал не Чаадаева, а Доватура...

Примерно в то же время значимый для меня урок преподал мне, тогда уже профессору и заведующему кафедрой, ректор Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена (ныне — Российский госпедуниверситет), член-корреспондент Академии педагогических наук СССР А. Д. Боборыкин. Однажды приглашает меня в кабинет и говорит, что надо написать письмо с осуждением А. Д. Сахарова. Подобные письма тогда публиковались, но ни подписывать, ни тем более писать их я не был готов. И сразу же, без минимальной паузы на раздумья сказал ректору, что такого письма писать не буду. Александр Дмитриевич, в отличие от меня, ответил не сразу. Он почти минуту попеременно смотрел то на меня, то на стол перед собой и сказал: «Считайте, что этого разговора не было».

Разговор, однако, был, и я ждал последствий. В то время это уже не грозило уголовным преследованием, но вполне могло быть причиной «неприятностей на работе». Однако ничего подобного не произошло. Более того, вскоре А. Д. Боборыкин пригласил меня вместе с собой в зарубежную поездку в Югославию. Это, несомненно, был мужественный поступок и, готов признать откровенно, неожиданный и значимый для меня. Я тем более оценил его, когда, внимательно следя за газетами, так и не обнаружил ни коллективного, ни индивидуального «подметного» письма из ЛГПИ им. А. И. Герцена. И никогда не узнал, обращался ли ректор к другим моим коллегам с аналогичным поручением. Конечно, в данном случае уже нельзя говорить о помощи во взрослении, мне было уже под сорок. Но становление человека продолжается всю жизнь, и за подобную помощь — без всяких кавычек — я благодарен Александру Дмитриевичу и многим, многим другим.

Все сказанное выше касается советских времен, кроме одного вскользь упомянутого сериала «Школа», в котором речь идет уже о России. Все 69 серий, по сути, разгромная критика школы того времени, т. е. конца 90-х — первого десятилетия 2000-х гг. Обсуждение этого сериала, которое во время показа (январь — май 2010 г.) занимало огромное пространство Интернета и живого общения, не входит в мою задачу сейчас. Но сериал упомянут здесь не случайно. Он дал еще один повод мне, тогда заведующему кафедрой педагогики Московского педагогического государственного университета, обратиться к проблеме учителя как воспитателя и наставника взрослеющего человека, используя опыт своих коллег и, что не менее важно, недавний опыт студентов — вчерашних школьников.

Надо сказать, что этот опыт я использовал постоянно, бесконечно благодарен и коллегам-преподавателям, и студентам, которые делились со мной

этим бесценным опытом. Педагогический и психологический эксперимент, конечно, незаменимый метод исследования. Но анализ мнений и оценок сотен студентов, приехавших из разных городов и весей нашей огромной страны, тоже дает возможность представить себе, как современный школьник воспринимает современного учителя в его разных ипостасях. Такая возможность впервые появилась у меня 50 лет назад, когда я был назначен заведующим кафедрой педагогики высшей школы ЛГПИ им. А. И. Герцена, тогда первой кафедры с подобным названием в стране. Задача у кафедры была двоякой. Во-первых, повышение квалификации работающих учителей и преподавателей. Во-вторых, чтение лекций первокурсникам по тому, что тогда условно называлось техникой личной работы, т. е. помогать им в становлении своего «студенческого мастерства».

Понятно, что все это давало возможность, а по сути и требовало обращения к проблеме подготовки, становления, повышения квалификации учителя. Позднее это продолжалось и на других кафедрах, которыми я имел честь и удовольствие заведовать уже в Москве: в Московском областном педагогическом институте им. Н. К. Крупской (позднее Московский государственный областной университет) и Московском педагогическом государственном университете, в 2011 г. переставшем носить имя В. И. Ленина.

Надо сказать, что студенты в большинстве случаев не только охотно делились впечатлениями о своих школьных учителях, но и были готовы потратить время на небольшие эссе и анкеты, уточняющие нерегламентированные беседы. И упомянутый выше сериал «Школа» дал еще одну возможность вернуться к вопросу. Если проанализировать многочисленные обсуждения в Интернете, а таких постов (напомним, отдельных сообщений в социальных сетях и форумах) были многие тысячи, то при всем разнообразии, а часто и полярности высказываний большинство их можно свести к следующему: «Наверное, все бывает, но даже если и бывает, то не значит, что это типично, а сериал показан так, что создается впечатление, что это типично, хотя очень много школ, где ничего такого нет и близко, а где что-то такое и есть, то в большинстве случаев, по сравнению с тем адом, что показан в фильме, выглядит просто раем, так что сериал этот является клеветой на школу, школьников и учителей»[1]. Были и восторженные высказывания, в которых полностью поддерживался критический запал сериала, были и высказывания возмущенные, которые оценивали сериал как абсолютную клевету на нашу школу. И все же приведенный пост (не будем критиковать ужасный сугубо интернетный стиль) по содержанию близок к тому, что сложилось у меня за многие годы наблюдений, опросов, анализа тысяч оценок студентами, учителями и преподавателями советского и уже российского периодов развития нашей школы. Намеренно ограничиваясь только студенческими оценками, выводы можно кратко свести к следующим.

При всех многочисленных проблемах нашего образования, в частности школьного, однозначно отрицательно его оценивают менее 10 % опро-

[1] Это прямая цитата из обсуждения, сохранившая все содержание и стиль неизвестного мне человека. См.: Кино-театр.ru// https://www.kino- teatr.ru/kino/movie/ros/83378/forum/

шенных. При этом причины самых разных проблем студенты видят не в том, каков учитель, а в том, какова организация школьного дела. Особенно заметно отрицательное мнение многих студентов (напомню, это студенты педвузов, т. е. будущие учителя!) о частых реформах и изменениях в школьном образовании. Это отмечают и те студенты, которые в основном положительно оценивают школу, а их большинство.

Многие студенты либо сами участвовали в конфликтах с учителями, либо, что чаще, наблюдали их в своих классах и школах. При этом ретроспективная, уже с новой жизненной позиции студента, оценка сводится к тому, что примерно в трети случаев был виноват учитель, в остальных случаях — ученик. То, что виноваты оба, многие допускают, но однозначные выводы делать не берутся.

Очень осторожно студенты относятся к оценкам физического или психологического насилия учителей в школах [15]. Многие его сами не наблюдали, а лишь слышали от других или в СМИ. При этом большинство студентов отрицательно относятся к ювенальной юстиции и, кстати, возмущаются многими зарубежными и относительно немногими российскими случаями изъятия детей из семей. Кстати, только потому, что это уже не школьная проблематика.

Конечно, студенты педвузов следят за критикой в отношении учителей, которая содержится в СМИ. Но лишь очень немногие готовы согласиться с тем, что учителя плохо или «не так, как надо» подготовлены, не готовы к нужным реформам и т. п. Считают, что в современной школе учителю работать сложнее, чем было в советской, что современные школьники «труднее». Делают этот вывод, хотя вряд ли близко знакомы с психолого-педагогическими работами о профессиональном и эмоциональном выгорании педагогов [6], о безопасности в образовании [1; 4], о манипуляции сознанием [5; 7], о содержательной стороне современной социализации [3; 8] и тому подобной литературой. Однако понятно, что при этом они не могут полагаться на свой собственный опыт, а учителя в основном такие мнения разделяют. И мало кто из студентов готов оценивать свою школу в терминах «плохая — хорошая», понимая условность такой оценки, даже если мы предложим какую-то шкалу, например десятибалльную. Меня когда-то поразило, и поразило приятно, вполне «взрослое» суждение студентов о только что вышедшей тогда в ФРГ книге «Что такое хорошая школа?» [16], о которой я им рассказал: все школы разные, все хорошие — тоже, обобщать нельзя.

С помощью студентов автору этих строк в течение многих лет, начиная с 1983 г., довелось работать над проблемой «текст и воспитание». Основные результаты неоднократно докладывались на различных конференциях, публиковались в статьях и частично в книгах, в 2018 г. отражены в статье одноименного названия [10]. Смысл работы был в том, чтобы проанализировать бесконечный поток текстов, которыми мы окружены с самого своего рождения (отнюдь не только с тех пор, как научились читать), и оценить их влияние на становление человека. Понятно, что силами одного человека это просто невозможно, но студенты — еще раз им за это огромная бла-

годарность — и в свободной форме, и в форме регламентированных опросов обеспечивали первичный материал, который потом анализировался. В связи с обсуждаемой темой важно то, что можно было сравнить влияние текстов, порождаемых учителем и школой, и тех, что содержит жизнь во всем ее многообразии (семья, свободное общение, чтение, СМИ, Интернет и т. д.). И приходится признать, что ситуация достаточно серьезная, причем не только сейчас. Конечно, и в жизни, и в текстах много положительного, и это все мы с удовлетворением отмечаем. Но одновременно в течение многих лет человек окружен текстами, которые оказывают на него и своим содержанием, и формой отрицательное влияние в отношении его становления как человека и гражданина. Об этом есть достаточно богатая литература с анализом соответствующих фактов и техник манипулирования сознанием [2; 3; 5; 7; 14 и др.].

Как показано в статье [10] на основе очень большого первичного материала, эти тексты сводятся к следующим посылам, доносимым различными средствами:

1. **Негатив и зло в мире преобладают над добром. Средства — преобладание негатива в информационном потоке, особенно в кратких новостях.**
2. **Наш мир есть мир насилия (физического, военного, сексуального, психологического), противостояния и соперничества, и это естественно. Средства — натуралистический показ насилия с использованием словесных текстов, аудио- и видеосредств.**
3. **Основной (сексуальный) инстинкт действительно основа всего. Здесь трудно определиться с некоей разумной «нормой допустимости», но по многим данным мы сейчас в этом отношении практически «впереди планеты всей». Наш кинопрокат и телевидение полностью поглотили соответствующую зарубежную продукцию, к которой добавились уже российские поделки. Средства те же — натуралистический показ, а также реклама сексуальных услуг и реклама различных товаров на фоне сексуальных элементов видеоряда. Дополнительные, можно даже сказать бесконечные, «благоприятные» возможности здесь дает Интернет.**
4. **Культ «красивой жизни», богатства вообще и денег в частности естествен и необходим, «воспитание разумных потребностей» — пережиток коммунистических времен, высшие (духовные) потребности — либо от скудости, либо от глупости. Средства — соответствующие демонстрации в связных сюжетах и без сюжета.**
5. **Рынок правит миром, причем не только в экономике, но и во взаимоотношениях людей. Средства — вербальное и образное (аудиовидео) убеждение, что все продается и покупается, включая рыночный словарь применительно к человеку (например, покупка, аренда, обмен спортсменов, реклама сексуальных услуг).**
6. **Конкуренция и соревнование за выгоды и ресурсы естественны, взаимопомощь и тем более альтруизм — исключение, удел оригиналов и святых. Бери от жизни все! Средства — подбор и частое повторение соответствующих сюжетов, а также как в п. 5.**

   К этим посылам и средствам глобального плана (включая, конечно, Россию) необходимо добавить и то, что идет на Россию прежде всего извне. Причем в самые последние годы, особенно после событий на Украине и присоединения Крыма, интенсивность этой информационной войны резко усилилась. Нельзя, впрочем, сказать, что она когда-либо прекращалась вообще.
7. **Российские власти всех уровней не заботятся о народе и в высокой степени коррумпированы. Они были лучше в 90-е гг. (т. е. когда соглашались на все, чего требовал «вашингтонский обком». — *Н. Н.*). Средства — подчеркивание соответствующей новостной информации, более частое повторение таких новостей в программах, специальные передачи для «концентрации» негатива подобного рода, особенно с привлечением радиослушателей. Полезен для этого и жанр ток-шоу, жанр, несомненно, интересный, но из-за нынешней распространенности называемый иногда в народе «треп-шоу». Причем расчет, вполне правильный, делается на то, что особенно активно звонить будут люди, имеющие реальные проблемы на житейском, бытовом уровне, в то время как в целом удовлетворенные жизнью обычно относятся к «молчаливому большинству».**

8. **Российская армия, милиция, вообще все органы правопорядка антинародны, жестоки и коррумпированы. Средства — активный подбор соответствующих сюжетов, частый их повтор в новостных и специальных программах.**
9. **Гражданский патриотизм в России если и был возможен (например, во время Великой Отечественной войны), то сейчас характер отношения народа и власти делает его реально невозможным. Средства — соответствующее толкование реальных событий, выступления некоторых правозащитников, дегероизация (развенчивание героев прошлого), чужой патриотизм (сюжеты о маскулинности, героизме и мужестве представителей власти и правоохранительных органов избранных зарубежных стран, произвольно относимых к категории «цивилизованных»).**
10. **Права и свободы человека в России не защищены и сознательно нарушаются властью и людьми по отношению друг к другу; это происходит чаще, чем в «цивилизованных» странах. Средства как в пп. 8, 9.**
11. **Высшие иерархи православной церкви в России запятнали себя в советском прошлом сотрудничеством с КГБ, в последние годы — использованием рыночных механизмов для получения прибыли, при этом государство односторонне поддерживает именно православную церковь, нарушая тем самым Конституцию. Средства как в пп.7—9.**
12. **Уровень развития России крайне низок. Средства — подчеркивание реального или мнимого технического превосходства «цивилизованных», «развитых» стран, частое, вызываемое или не вызываемое сюжетной необходимостью использование этих терминов для характеристики стран при их сравнении с Россией, одностороннее, нередко явно искаженное толкование разного рода международных сравнений в образовании, науке, культуре. Так, часто подчеркивается «молодость» демократии в России, причем «забывается» о том, что в России крепостное право было отменено в 1861 г., а рабство в США — в 1867, что до середины 1950-х гг. расовое неравенство было в США реальным и жестким фактом, что вполне преодоленным его на бытовом уровне нельзя считать и сейчас.**
13. **Между бывшими республиками СССР, между странами СНГ имеются непреодолимые противоречия, обусловленные историей российской и советской империй, «имперскими замашками» современной России. Средства — односторонняя интерпретация исторических событий, «забывающая» об огромной помощи России в развитии многих бывших губерний и республик СССР и делающая акцент на других фактах с соответствующей интерпретацией (например, на «оккупации» Прибалтийских стран Советским Союзом).**
14. **Российская власть неэффективна еще и потому, что расколота. Имеются непреодолимые противоречия между центром и регионами и между ветвями власти. Средства — подбор сюжетов, допускающих интерпретацию в этом духе реальных событий, повторение соответствующих сюжетов в ток-шоу.**

Разумеется, это обобщенные посылы, и за исключением случаев специального анализа в таком виде их никто и никогда не транслирует. Но, имея соответствующим образом поставленную задачу или даже общую цель, опытный пропагандист, агитатор или пиарщик, часто совпадающие в одном лице, найдет возможность донести их до нужной аудитории, до сознания слушателя, зрителя, партнера по любому общению. И дело происходит в полном соответствии с латинским изречением: «Calumniare audacter, semper aliquid haeret» («Клевещи дерзко, что-то всегда прилепится»).

Длинный отрывок из ранее опубликованной статьи приведен здесь не случайно. Применительно ко всем четырнадцати посылам студентам (а мы помним — многие из них сами собирали первичный материал) задавались вопросы: 1) встречались ли Вам примеры трансляции этих посылов; 2) какие именно посылы транслировались в школе, какие за ее пределами и где именно; 3) обращались ли учителя в школе прямо или косвенно к этим посылам, комментируя их и излагая свое понимание проблемы.

Не приводя данные по всем посылам, отметим главное, прямо относящееся к проблеме роли учителя и преподавателя в воспитании взрослеющего человека. Ответы показали, что все опрошенные встречали

не менее семи посылов, чаще больше. Почти никто не указал на школу как источник этих посылов, в основном этим источником были СМИ и, особенно, Интернет. Очень различались ответы на вопрос о критическом обращении учителей к этой проблематике. Но различия касались количества, а не содержания. В этом последнем отношении было почти полное единство — в тех случаях, когда учителя прямо или попутно обращались к этим проблемам, они высказывали несогласие с этими посылами.

Полагаю, что эти данные вполне однозначно отвечают на вопрос о роли учителя и преподавателя в воспитании социально приемлемого и одобряемого большинством мировоззрения и поведения. Это, разумеется, не означает, что усилия школы и учителя всегда приводят к успеху. И, к сожалению, эти же данные показывают, что основные источники негативной информации, влияющей на растущего человека, как, впрочем, и на людей вполне взрослых, лежат вне организованной системы образования, в которую согласно действующему закону «Об образовании в Российской Федерации» входит и воспитание. Они находятся во всей системе управляемой и неуправляемой социализации, которая, увы, не столько помогает учителю, преподавателю, системе образования, сколько создает серьезные трудности.

Более подробный анализ полученного материала выходит за пределы тематики статьи, т. е. роли учителя как помощника человека в его взрослении и становлении. Но основной вывод однозначен. При всех индивидуальных различиях людей, при различии их восприятия школы и учителя, при очень разной степени успешности их работы *учитель незаменим для взрослеющего человека*. Сейчас много говорится о том, что из источников вне системы образования учащиеся получают больше информации, чем в самой системе, что в этом отношении учитель проигрывает СМИ, компьютеру, Интернету. Но как очень давно и правильно отмечал Н. Краудер, известный американский специалист по машинному обучению, которое тогда (1950—1960-е гг.) находилось на несравненно более низком уровне: если какой-то учитель может быть заменен машиной, он и должен быть ею заменен. Иными словами, роль учителя несравненно более важная, чем передача деловой информации, что действительно успешно сделает машина, его роль прежде всего формирующая и воспитательная.

Выпускник Московского университета, известный русский славянофил и публицист К. С. Аксаков, окончивший университет, правда, достаточно давно, в 1835 г., в воспоминаниях о времени своего «студентства» писал, что студенты мало вынесли из университетских лекций, но много вынесли из университетской жизни. О себе могу сказать, что школа и университет дали мне много и в том и в другом отношении. И не понимаю, когда люди, вспоминая свою школу, обсуждая школы вообще, даже критикуя их, вместо естественного и справедливого чувства благодарности выбирают отрицательное. Оно, конечно же, было у каждого. Трудно себе представить 10—11, а в некоторых странах 12—13 лет безоблачного школьного счастья или 4—5 лет вполне беззаботного «студентства». Но я своей школе, Ленинградскому университету бесконечно благодарен. Благодарен и своим учителям, которые сопровождали меня, сопутствовали мне в

школьной и университетской жизни, помогали взрослеть. Почти никого из них уже нет на свете, и я вспоминаю В. А. Жуковского:

О милых спутниках, которые наш свет
Своим присутствием животворили,
Не говори с тоской: их нет,
Но с благодарностию: были.

Russian school and university teachers are now often criticized for poor training, for being unprepared to change and necessary reforms. Recalling their former teachers, correspondents and researchers of today criticize their former school, the criticism being sometimes poorly backed up. The same happens with schools of today. The article deals with the situation in a specific aspect, that of teachers' participation in students' socialization, in their maturing. The author maintains against the background of his own memories of schooling in nineteen fifties and sixties as well as of today's research performed by students of teacher training universities that teachers' role in students' maturing is essential and cannot be substituted for by the IT. It is also shown that students' attitude towards today's school is mostly positive which is in contrast with some polls.

Keywords: teacher, teacher training, socialization, growing up.

Литература

1. *Баева, И. А.* Психологическая безопасность образовательной среды : Развитие личности / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова. — М. : Нестор-История, 2011. — 272 с.

Baeva, I. A. Psixologicheskaya bezopasnost` obrazovatel`noj sredy` : Razvitie lichnosti / I. A. Baeva, E. N. Volkova, E. B. Laktionova. — M. : Nestor-Istoriya, 2011. — 272 s.

2. *Богословская, В. Р.* Психология скрытого управления: теория и коммуникативные технологии / В. Р. Богословская, А. Н. Долгенко, Т. Б. Соломатина. — Тверь : Науч. книга, 2013. — 102 с.

Bogoslovskaya, V. R. Psixologiya skry`togo upravleniya: teoriya i kommunikativny`e texnologii / V. R. Bogoslovskaya, A. N. Dolgenko, T. B. Solomatina. — Tver` : Nauch. kniga, 2013. — 102 s.

3. *Запесоцкий, А. С.* Образование и средства массовой информации как факторы социализации современной молодежи / А. С. Запесоцкий. — СПб. : СПбГУП, 2008. — 464 с.

Zapesoczkij, A. S. Obrazovanie i sredstva massovoj informacii kak faktory` socializacii sovremennoj molodezhi / A. S. Zapesoczkij. — SPb. : SPbGUP, 2008. — 464 s.

4. *Зинченко, Ю. П.* Методологические проблемы психологии безопасности: личность, общество, государство / Ю. П. Зинченко. — М. : МГУ, 2011. — 952 с.

Zinchenko, Yu. P. Metodologicheskie problemy` psixologii bezopasnosti: lichnost`, obshhestvo, gosudarstvo / Yu. P. Zinchenko. — M. : MGU, 2011. — 952 s.

5. *Кара-Мурза, С. Г.* Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. — М. : Эксмо-Пресс, 2002. — 892 с.

Kara-Murza, S. G. Manipulyaciya soznaniem / S. G. Kara-Murza. — M. : E`ksmo-Press, 2002. — 892 s.

6. *Кустова, В. В.* Специфика эмоционального выгорания преподавателей вуза / В. В. Кустова, И. А. Сергеева // Высшее образование сегодня. — 2017. — № 9. — С. 41—46.

Kustova, V. V. Specifika e`mocional`nogo vy`goraniya prepodavatelej vuza / V. V. Kustova, I. A. Sergeeva // Vy`sshee obrazovanie segodnya. — 2017. — № 9. — S. 41—46.

7. *Лемиш, Д.* Жертвы экрана : Влияние телевидения на развитие детей / Д. Лемиш. — М. : Поколение, 2007. — 304 с.

Lemish, D. Zhertvy` e`krana : Vliyanie televideniya na razvitie detej / D. Lemish. — M. : Pokolenie, 2007. — 304 s.

8. *Молчанов, С. Г.* Методика отбора содержания социализации и оценивания социализованности мальчиков (юношей) и (или) девочек (девушек) : пособие для кл. руководителей / С. Г. Молчанов. — Челябинск : Энциклопедия, 2013. — 60 с.

Molchanov, S. G. Metodika otbora soderzhaniya socializacii i ocenivaniya socializovannosti mal`chikov (yunoshej) i (ili) devochek (devushek) : posobie dlya kl. rukovoditelej / S. G. Molchanov. — Chelyabinsk : E`nciklopediya, 2013. — 60 s.

9. *Никандров, Н. Д.* Моя школа / Н. Д. Никандров // Завуч : Управление современной школой. — 2007. — № 5. — С. 4—7.

Nikandrov, N. D. Moya shkola / N. D. Nikandrov // Zavuch : Upravlenie sovremennoj shkoloj. — 2007. — № 5. — S. 4—7.

10. *Никандров, Н. Д.* Текст и воспитание / Н. Д. Никандров // Педагогика. — 2018. — № 7. — С. 62—74.

Nikandrov, N. D. Tekst i vospitanie / N. D. Nikandrov // Pedagogika. — 2018. — № 7. — S. 62—74.

11. *Фельдштейн, Д. И.* «Взросление» и развитие взрослого человека / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 3—6.

Fel'dshtejn, D. I. «Vzroslenie» i razvitie vzroslogo cheloveka / D. I. Fel`dshtejn // Mir psixologii. — 1999. — № 2. — S. 3—6.

12. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1999. — 672 с.

*Fel`dshtejn, D. I.* Psixologiya vzrosleniya : Strukturno-soderzhatel`ny`e xarakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Mosk. psixol.-social. in-t : Flinta, 1999. — 672 s.

13. *Фельдштейн, Д. И.* События. Люди. Жизнь / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2009. — 304 с.

Fel'dshtejn, D. I. Soby`tiya. Lyudi. Zhizn` / D. I. Fel`dshtejn. — M. : Izd-vo Mosk. psixol.-social. in-ta ; Voronezh : MODE`K, 2009. — 304 s.

14. *Харрис, Р.* Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 448 с.

Xarris, R. Psixologiya massovy`x kommunikacij / R. Xarris. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2002. — 448 s.

15. *Хассен, С.* Освобождение от психологического насилия / С. Хансен. — М. : Олма-Пресс, 2002. — 400 с.

Xassen, S. Osvobozhdenie ot psixologicheskogo nasiliya / S. Xansen. — M. : Olma-Press, 2002. — 400 s.

16. Was ist eine gute Schule? / von Klaus Juergen Tillman (Her.). — Hamburg : Bergman : Helbig Verlag, 1989. — 203 s.

Они остаются с нами

90 лет со дня рождения Давида Иосифовича Фельдштейна

Д. И. Фельдштейн известен в нашей стране и за рубежом как специалист в области психологии развития, педагогической психологии и психологии личности. Его труды получили широкое признание как в России, так и во многих странах «дальнего» (США, Канада, Япония, КНР, ФРГ, Португалия, Франция, Англия, Финляндия, Словения, Чехия, Венгрия и др.) и «ближнего» зарубежья (Украина, Беларусь, Литва, Латвия, Грузия, Армения, Казахстан, Узбекистан, Таджикистан).

Давид Иосифович Фельдштейн родился 30 ноября 1929 г. в Воронеже. В начале Великой Отечественной войны еще мальчиком был эвакуирован вместе с матерью в Душанбе, где и начался новый период его взросления. Однако повзрослеть пришлось очень рано. В 15 лет он остался один на один с двумя глубокими и очень больными стариками: бабушкой и дедушкой.

Отец погиб на фронте, мать попала в аварию и погибла в 1944 г. Надо было зарабатывать на жизнь. К этому времени он был уже старшим пионервожатым, объективно выделившимся лидером. По ходатайству директора школы и райкома комсомола в 15 с половиной лет его перевели на ставку. Пионерская дружина школы занимала в городе первое место, разделяя его с первой женской школой, где лидером — начальником штаба дружины была Э. В. Сайко, с которой началась дружба, переросшая в любовь и при достижении совершеннолетия в брак. О школах писали в газетах, говорили на высоких собраниях. Поступив в педагогический институт, он со второго курса стал лектором горкома комсомола и читал успешные лекции в кинотеатрах перед фильмами и на рудниках (куда никто не хотел ехать, но где его очень хорошо встречали и любили слушать его лекции, например, о Симонове, Есенине и др., с чтением стихов с хорошей дикцией, или лекции о войне и ее малоизвестных героях и т. д.), которые помогали жить и продолжать учиться.

После окончания вуза через два года работы учителем в школе он был назначен директором (самым молодым, но с учетом практики пионервожатого и лектора) особой средней школы, где в первую смену учились девочки, во вторую мальчики, а вечером взрослые (вечерники), среди которых

были люди, прошедшие всю войну, — школы «тройной». Работать в этой школе никто не соглашался. Район был на окраине города. Рядом тюрьма и кирпичный завод. Часто затевались драки. Не все семьи были благополучными. Но в этой школе активно осуществлялись педагогические и психологические поиски. Здесь раньше всех в городе было введено самообслуживание, активно расширялась общественно полезная и общественно одобряемая деятельность детей при актуализации потребности в определении своего Я в обществе (начиная с подросткового возраста). Тщательно подбирались не только соответствующие мероприятия, но и соответствующая их аранжировка. Помогли установившиеся добрые отношения с директорами завода и тюрьмы, которые достаточно быстро сориентировались на реальную значимость предлагаемых школой (разрабатываемых Фельдштейном) мероприятий. Дети не только давали концерты на заводе, включались в посильную работу на воскресниках, но и приглашали родителей и рабочих на мероприятия в школе и т. д. Рабочие завода помогали в ремонте школы, учили ребят работать с инструментами и станками, приходили в гости. Концерты дети давали и в тюрьме. По «особым увольнительным» приходили помогать школе, в частности, опытные специалисты. Здесь активно и тонко подбирались возможные мероприятия и формы связей школьников с соответствующими людьми. Помогало то, что директор тюрьмы, бывший фронтовик, с первых дней после десятого класса добровольцем ушедший на фронт и прошедший всю войну до Берлина, увешенный орденами, сам оканчивал десятый класс в этой школе. Расширялись связи с рабочими кирпичного завода и других учреждений. Тщательно продумывались все проводимые мероприятия, не только школьные, но и контактные, обсуждались на педсоветах и в индивидуальных беседах.

Вскоре в городе заговорили о школе — о достижениях школьников не только в спорте, в учении, но и в различных полезных делах. Появились заметки в газетах.

Еще большее поле практической педагогической деятельности и растущих научных педагогических и психологических поисков открылось в деятельности по организации и руководству особой школой-интернатом в 1960 г. (тогда единственной, где воспитывались дети с рождения (оставленные родителями), взятые из роддомов, до окончания школы, практически до 17—18 лет). Школа расположилась на территории правительственного дома отдыха, отданного детям. Самые маленькие ребятишки были размещены в коттеджах, постарше — в двух корпусах. Начало было трудным. Но изначально было определено главное требование к воспитателям — *отношение*, доброе, уважительное отношение к детям, которым были нужны любовь и особое внимание. Здесь вырабатывались способности и потребности детей в активной действенности, полезной и нужной деятельности (в том числе специально придумываемой сотрудниками), в которой формировались отношение к себе, внимание и отношение к другому. Продумывалась каждая деталь: как одеть ребенка при индивидуальном подходе, научить его видеть себя собранным, нужным, способным, интересным и т. д. Формировалась известность интерната, который посещали многочисленные делегации не только российских граждан, но и

иностранных: из Египта и Англии, Чехословакии и Германии и др., оставляющих восторженные отклики в дневниках и журналах интерната.

Следующее пространство практической отработки психолого-педагогической практики — спецшкола для несовершеннолетних преступников (1966—1970).

Здесь также серьезно продумывался каждый шаг в отношении к контингенту — от характера приема детей первый день, когда каждого из них после бани измеряли и подгоняли не «общую робу», а индивидуально подобранную, пусть простую, но свою одежду и кормили за сервированным столом, до мелочей в отношении к каждому их поступку и проступку. Главным девизом в работе сотрудников было уважение и с трудом, но активно вырабатываемое реальное самоуважение у воспитанников и уважение к другому. При этом особое внимание уделялось формированию общественно полезной деятельности. Показательно, что уже через год наказанием был не труд, а запрет на общую и нужную всем деятельность.

Одним словом, в постоянной практической работе и научном поиске выстраивались важные психолого-педагогические конструкты воспитания растущего человека.

Практическую деятельность Д. И. Фельдштейн совмещал с научно-исследовательской.

В 1963 г. он защитил кандидатскую диссертацию, посвященную воспитательному значению общественно полезного труда. С 1963 по 1985 г. был заведующим сектором НИИ педагогических наук, а с 1965 по 1970 г. — заведующим проблемной лабораторией экспериментальной психологии и программированного обучения Таджикского государственного университета. В 1969 г. он защитил докторскую диссертацию на тему «Психологические основы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте» на психологическом факультете МГУ.

С 1970 по 1974 г. Фельдштейн возглавлял кафедру психологии и педагогики Таджикского государственного университета.

С 1974 г. при переезде в Москву начинается новый этап его деятельности: с 1974 по 1996 г. он руководит Лабораторией психологического развития и воспитания в подростковом и юношеском возрасте НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. С 1999 г. Фельдштейн стал академиком-секретарем Отделения психологии и возрастной физиологии РАО, а с 2001 г. — вице-президентом РАО.

Д. И. Фельдштейн проявил себя умелым организатором науки, учредителем и главным редактором многих исключительных по своей значимости изданий. С 1988 г. он является почетным членом Американской психологической ассоциации. Его талант организатора сказывается не только в умении выбрать значимую проблематику теоретико-прикладных исследований, но и в выборе людей, которые могут эти проблемы разрабатывать.

Огромный опыт практической и научной работы позволил ему выстроить и сформулировать ряд значимых в развитии растущего и взрослеющего человека научных концепций.

Одной из важнейших составляющих проблемного поля, разрабатываемого Д. И. Фельдштейном, является его фундаментальный вклад в разработ-

ку понятия «Детства» в качестве особого, объективно существующего социального явления, со своими характерными чертами и внутренними законами развития. В особенности значимой можно считать характеристику Детства как сложного самостоятельного организма, как неотъемлемой части социума, оно выступает в качестве особого субъекта многоплановых, разнохарактерных отношений не только между отдельными взрослыми и детьми, но и между миром Взрослых и миром Детей как субъектами взаимодействия — взаимоотношений, от характера которых напрямую зависят результаты процесса присвоения ребенком — подростком — юношей (девушкой) социальных норм и принципов жизнедеятельности. Деформированность этой сферы отношений, прежде всего относительно ее субъективного принципа как психолого-педагогической нормы, а также «второстепенность» воспитания сравнительно с обучением определяют существенные нарушения в важнейших областях развития личности.

Социальное рассматривается в свете концепции Д. И. Фельдштейна как особое состояние в эволюции биосферы, которое реализуется в развитии общества, когда социализация предполагает не только выведение ребенка на усвоение определенных социальных ролей, норм и позиций, но и на освоение социального как всеобщей характеристики общества. Таким образом, социализация — это устремленность в будущее, выход за пределы наличных социальных достижений на основе непрерывно развивающегося совместного творчества разных поколений. В сущности, Д. И. Фельдштейн подчеркивает роль Детства как психологического фактора, стимулирующего саму возможность появления нового мышления Взрослого мира.

Основываясь на положении А. Н. Леонтьева, показавшего, что личность представляет собой особое, системное и поэтому «сверхчувственное» качество, Д. И. Фельдштейн доказывал, что развитие личности есть процесс, который характеризуется степенью формирования и насыщения именно того системного качества индивида, в котором выражен уровень его социальной зрелости, интеграции и развертывания общественной сущности человека. Это положение стало основой для дальнейшего исследования специфики ведущей деятельности в подростково-юношеском возрасте и разработки новой периодизации психического развития.

На большом эмпирическом материале Д. И. Фельдштейном было показано, что, несмотря на большое значение когнитивной сферы и познавательной мотивации (в том числе и стремления отрефлексировать собственные переживания и мотивы), основное значение для подростков имеет именно социальное развитие, которое и определяет возможности перехода на следующую ступень онтогенеза. Таким образом, им была теоретически обоснована и эмпирически подтверждена концепция социально признаваемой и социально одобряемой деятельности как особого по своему психологическому содержанию типа деятельности, сензитивного подростковому возрасту. Это позволило ему не только установить особенности формирования мотивов, развития сознания, самосознания подростков, но и целенаправленно стимулировать социальную активность развивающейся личности в соответствии с внутренней логикой ее становления.

Еще одним важным вкладом Д. И. Фельдштейна в психологию развития стала методологическая и содержательная разработка концепции двух типов социальной позиции: «я в обществе» и «я и общество». Их чередующееся доминирование в процессе онтогенеза позволило ученому рассматривать их как интегративные системы, связанные не только с выделенными Д. Б. Элькониным сторонами ведущих деятельностей (предметной и мотивационной), но и с разными тенденциями развития — стремлением к индивидуализации и к социализации.

Таким образом, Д. И. Фельдштейном была разработана концепция поуровневого *социального развития* личности в онтогенезе, раскрывающая закономерности становления *социальной* зрелости детей, подростков, юношества. По сути, им создана *принципиально новая социально-нормативная периодизация психического развития личности*, раскрывающая закономерности и механизмы социализации — индивидуализации.

Большое значение для психолого-педагогической практики имеют выявленные в работах Д. И. Фельдштейна психологические условия, принципы и механизмы коррекции различных форм отклоняющегося поведения подростков, апробированные в опытно-экспериментальной работе и успешно внедренные в практику педагогической деятельности.

Когнитивному стилю Д. И. Фельдштейна присуще сочетание точности, скрупулезного анализа фактов с фантазией, необходимой для экстраполяции полученных данных, выхода на новые уровни обобщения и анализа. Его отличает обостренное понимание, скорее даже предчувствие социально-психологического состояния общества и тех проблем, которые являются насущными не только «здесь и теперь», но и в ближайшей перспективе. Можно сказать, что это человек, опережающий время и потому владеющий его перспективным видением. Не случайно именно Д. И. Фельдштейн одним из первых поднял вопрос о важности методологии новой неклассической психологии, которая стала бы адекватным фундаментом исследований психологии детей и подростков в условиях неопределенности, характерной для эпохи кардинальных трансформаций.

Перу Д. И. Фельдштейна принадлежат более 300 научных работ, в том числе 25 монографий и 20 учебников и учебных пособий. Разработанные ученым фундаментальные положения стали классикой отечественной психологии развития, вошли в учебники для педагогических университетов и институтов. В их числе: «Трудный подросток» (1972); «Психология воспитания подростка» (1978); «Психологические основы общественно полезной деятельности подростков» (1982); «Психология современного подростка» (1987); «Психология развития личности в онтогенезе» (1989); «Психология развивающейся личности» (1996), «Социальное развитие в пространстве-времени Детства» (1997), «Психология развития человека как личности» (2005), «Психология взаимодействия Взрослого Мира и Мира Детства» (2006).

Труды Д. И. Фельдштейна переведены на многие языки. Под его руководством и при его консультировании подготовлено и защищено 73 кандидатских и 12 докторских диссертаций.

Показательно, что аналитическая монография «Психологическая наука в России XX столетия», изданная Российской академией наук, оценила труды Д. И. Фельдштейна как «наиболее современное и полное, основанное на эмпирических исследованиях воссоздание личности».

Ученый неоднократно удостаивался высоких правительственных наград, среди которых: орден Трудового Красного Знамени (1960), медаль «За доблестный труд» (1970), медаль К. Д. Ушинского (1989), почетное звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации» (2000), орден Почета (2005). В 1998 г. за свою научную деятельность Д. И. Фельдштейн был удостоен премии Президента Российской Федерации в области образования, а его вклад в теорию психологии взросления удостоен в 2006 г. премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Редколлегия журнала «Мир психологии»
и коллеги по психолого-педагогической деятельности:
К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, С. В. Дармодехин, И. В. Дубровина,
И. Д. Егорычева, В. Г. Костомаров, Т. Д. Марцинковская, Е. И. Михайлова,
С. Д. Неверкович, Н. Д. Никандров, Ф. В. Повшедная, Э. В. Сайко, В. Д. Шадриков
и многие, многие другие

Наши авторы

Абраменкова Вера Васильевна — доктор психологических наук, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», действительный член Международной академии наук педагогического образования. E-mail: verabram@mail.ru

Анисимов Олег Сергеевич — доктор психологических наук, профессор, член исполкома Ассоциации «Аналитика». E-mail: humani12@mail.ru

Асмолов Александр Григорьевич — доктор психологических наук, профессор, директор Школы антропологии будущего Института общественных наук ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: agas@mail.ru

Байрамян Роксана Мамиконовна — стажер-исследователь, аспирант, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», заместитель главного редактора журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики». E-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Бондырева Светлана Константиновна — доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, президент ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», академик Российской академии образования, вице-президент Академии педагогических и социальных наук. E-mail: publish@col.ru

Волкова Елена Вениаминовна — доктор психологических наук, заведующая Лабораторией психологии способностей и ментальных ресурсов ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук». E-mail: volkovaev@mail.ru

Галлере Инна — аспирант ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: galler.inna@gmail.com

Гусельцева Марина Сергеевна — доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего Института общественных наук ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: mguseltseva@mail.ru

Дармодехин Сергей Владимирович — доктор социологических наук, профессор, академик Российской академии образования, лауреат премии Правительства РФ в области образования, почетный работник науки и техники Российской Федерации. E-mail: 79168399661@yandex.ru

Дубровина Ирина Владимировна — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт

Российской академии образования», академик Российской академии образования. E-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Егорычева Ирина Дмитриевна — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: irdmir@mail.ru

Исакова Махбуба Анварбековна — студент 2-го года обучения в магистратуре, филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова» в г. Ташкенте. E-mail: isakova.makhbuba@mail.ru

Кайгородов Борис Владиславович — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и когнитивной психологии, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет». E-mail: kai_bor@mail.ru

Карпов Анатолий Викторович — доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова», член-корреспондент Российской академии образования. E-mail: anvikar56@yandex.ru

Карпова Елена Викторовна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». E-mail: evkar55@yandex.ru

Ковалева Наталья Борисовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической антропологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: nkovaig@mail.ru

Коновалов Иван Александрович — аналитик Лаборатории профилактики асоциального поведения, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ikonovalov@hse.ru

Куваева Ирина Олеговна — старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». E-mail: kio.82@mail.ru

Лебедева Оксана Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет). E-mail: lebedeva-oksana.nn@ya.ru

Леонтьев Дмитрий Алексеевич — доктор психологических наук, профессор, заведующий Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: dleontiev@hse.ru

Марков Василий Николаевич — доктор психологических наук, кандидат социологических наук, доцент, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: v_n_markov@mail.ru

Менчук Татьяна Игоревна — психолог Лаборатории психологии общения факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». E-mail: tanaim@mail.ru

Миронова Екатерина Борисовна — соискатель Отдела диалектной лексикографии и лингвогеографии русского языка ФГБУН «Институт лингвистических исследований Российской академии наук». E-mail: keb1991@mail.ru

Митина Ольга Валентиновна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории психологии общения факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». E-mail: omitina@inbox.ru

Никандров Николай Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, почетный президент Российской академии образования. E-mail: nikandrov.n.d@gmail.com

Новикова Мария Александровна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Лаборатории профилактики асоциального поведения, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail mnovikova@hse.ru

Петренко Виктор Федорович — доктор психологических наук, профессор, заведующий Лабораторией психологии общения и психосемантики факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», член-корреспондент Российской академии наук. E-mail: viktor-petrenko@mail.ru

Повшедная Фаина Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет). E-mail: povshedfv@yandex.ru

Реан Артур Александрович — доктор психологических наук, профессор, руководитель Лаборатории профилактики асоциального поведения, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», председатель Научно-координационного совета Российской академии образования по вопросам семьи и детства, академик Российской академии образования. E-mail: arean@hse.ru

Розин Вадим Маркович — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт философии Российской академии наук». E-mail: rozinvm@gmail.com

Сайко Эди Викторовна — доктор исторических наук, профессор психологии по специальности «Психология развития, акмеология», главный редактор журнала «Мир психологии», член-корреспондент Российской академии образования, действительный член Академии педагогических и социальных наук. E-mail: saiko2003@mtu-net.ru

Селезнева Елена Владимировна — доктор психологических наук, профессор, заведующая научно-исследовательским сектором научно-исследовательской лаборатории «Диагностика и оценка руководителей» факультета оценки и развития управленческих кадров Института «Высшая школа государственного управления» ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

Семенов Игорь Никитович — доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», глав-

ный редактор журнала «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования», действительный член Академии педагогических и социальных наук, лауреат премии Президента РФ в области образования. E-mail: i_samenov@mail.ru

Сергиенко Елена Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук». E-mail: elenas13@mail.ru

Степанов Сергей Юрьевич — доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: stepa@mail.ru

Столяров Владислав Иванович — доктор философских наук, профессор, советник ректора ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма». E-mail: vstolyafov@mail.ru

Our authors

Abramenkova, Vera Vasilyevna — Dr. Sci. (Psychology), Chief Scientific Associate at the Institute for the Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Full Member of International Science Academy of Pedagogical Education. E-mail: verabram@mail.ru

Anisimov, Oleg Sergeevich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Member of the Executive Committee of the Association «Analytics». E-mail: humani12@mail.ru

Asmolov, Alexander Grigoryevich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief of Anthropology of Future School, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: agas@mail.ru

Bayramyan, Roksana Mamikonovna — Research Assistant, Post-graduate Student, Psychological Department, Faculty for Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Deputy Editor-in-Chief of Journal «Psychology. Journal of the Higher School of Economics». E-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Bondyreva, Svetlana Konstantinovna — Dr. Sci. (Psychology), Ph. D. (Pedagogics), Professor, President of Moscow Psychological and Social University, Full Member of the Russian Academy of Education, Vice-President of the Academy of Pedagogical and Social Sciences. E-mail: publish@col.ru

Darmodekhin, Sergey Vladimirovich — Dr. Sci. (Sociology), Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Laureate of the Government of the Russian Federation Prize in Education, Honorary Worker of Science and Technology of the Russian Federation. E-mail: 79168399661@yandex.ru

Dubrovina, Irina Vladimirovna — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Scientific Associate at the Psychological Institute, Russian Academy of Education, Full Member of the Russian Academy of Education. E-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Egorycheva, Irina Dmitrievna — Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department for Social Psychology, Moscow Psychological and Social University. E-mail: irdmir@mail.ru

Gallere, Inna — Post-graduate Student, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: galler.inna@gmail.com

Guseltseva, Marina Sergeevna — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Leading Scientific Associate at the Psychological Institute, Russian Academy of Education, Leading Scientific Associate at the Anthropology of Future School, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: mguseltseva@mail.ru

Isakova, Makhbuba Anvarbekovna — 2nd MA Student, Lomonosov Moscow State University (Branch in Tashkent). E-mail: isakova.makhbuba@mail.ru

Kaigorodov, Boris Vladislavovich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at the Department for General and Cognitive Psychology, Dean of the Faculty of Psychology, Astrakhan State University. E-mail: kai_bor@mail.ru

Karpov, Anatoly Viktorovich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head at the Department for Labor Psychology and Organizational Psychology, Demidov Yaroslavl State University, Corresponding Member of the Russian Academy of Education. E-mail: anvikar56@yandex.ru

Karpova, Elena Viktorovna — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Head at the Department for Pedagogy and Psychology of Primary Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. E-mail: evkar55@yandex.ru

Konovalov, Ivan Alexandrovich — Research Analyst, Laboratory for Prevention of Antisocial Behavior, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ikonovalov@hse.ru

Kovaleva, Natalia Borisovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor at the Department for Pedagogical Anthropology, Moscow Pedagogical State University. E-mail: nkovaig@mail.ru

Kuvaeva, Irina Olegovna — Senior Lecturer at the Department for Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. E-mail: kio.82@mail.ru

Lebedeva, Oksana Valeryevna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor at the Department for Practical Psychology, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Mininsky University). E-mail: lebedeva-oksana.nn@ya.ru

Leontiev, Dmitry Alexeevich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics. E-mail: dleontiev@hse.ru

Markov, Vasily Nikolaevich — Dr. Sci. (Psychology), Ph. D. (Sociology), Associate Professor, Professor at the Department for Acmeology and Psychology of Professional Activity, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: v_n_markov@mail.ru

Menchuk, Tatyana Igorevna — Psychologist at the Laboratory of Communication Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. E-mail: tanaim@mail.ru

Mironova, Ekaterina Borisovna — Applicant at the Department for Dialectic Lexicography and Linguogeography of the Russian Language, Institute of Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences. E-mail: keb1991@mail.ru

Mitina, Olga Valentinovna — Ph. D. (Psychology), Leading Scientific Fellow at the Laboratory of Communication Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University. E-mail: omitina@inbox.ru

Nikandrov, Nikolay Dmitrievich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Honorary President of the Russian Academy of Education. E-mail: nikandrov.n.d@gmail.com

Novikova, Maria Alexandrovna — Ph. D. (Psychology), Scientific Associate at the Laboratory for Prevention of Antisocial Behavior, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: mnovikova@hse.ru

Petrenko, Victor Fedorovich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head at the Laboratory for Psychology of Communication and Psychosemantics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences. E-mail: viktor-petrenko@mail.ru

Povshednaya, Faina Viktorovna — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor at the Department for General and Social Pedagogy, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Mininsky University). E-mail: povshedfv@yandex.ru

Rean, Artur Alexandrovich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head at the Laboratory for Prevention of Antisocial Behavior, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Chairman of Scientific council of the Russian Academy of Education Concerning Family and the Childhood, Full Member of the Russian Academy of Education. E-mail: arean@hse.ru

Rozin, Vadim Markovich — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Scientific Associate at the Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences. E-mail: rozinvm@gmail.com

Sayko, Edi Victorovna — Dr. Sci. (History), Professor of Psychology, Specialty «Developmental Psychology, Acmeology», Editor-in-chief of the World of Psychology Journal, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Full Member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences. E-mail: saiko2003@mtu-net.ru

Selezneva, Elena Vladimirovna — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Research and Development Sector of the Scientific Laboratory for Diagnostics and Assessment of Managers, High School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

Semenov, Igor Nikitovich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at the Psychological Department, Faculty for Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Editor-in-chief of the Journal Psychology. Historical and Critical Reviews and Current Research, Full Member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences (Moscow), Laureate of the President of the Russian Federation in the Field of Education. E-mail: i_samenov@mail.ru

Sergienko, Elena Alexeevna — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. E-mail: elenas13@mail.ru

Stepanov, Sergey Yuryevich —Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Professor at the Department for Psychology, Moscow Pedagogical State University. E-mail: stepa@mail.ru

Stolyarov, Vladislav Ivanovich — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Adviser to the Rector, Russian State University for Physical Culture, Sports, Youth and Tourism. E-mail: vstolyafov@mail.ru

Volkova, Elena Veniaminovna — Dr. Sci. (Psychology), Head at the Laboratory for Psychology of Abilities and Mental Resources, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. E-mail: volkovaev@mail.ru

Мир психологии **2019, № 4** (100)

Содержание

От редколлегии. Развитие и саморазвитие человека в пространстве-времени его взросления 3

Открытие себя и мира на вертикали взросления

Растущее поколение на пути в пространство-время будущего

Проблемное поле взросления

Гусельцева М. С., Асмолов А. Г. Растущий человек в антропологической перспективе: от депривации образов будущего к рождению свободы (к 90-летию со дня рождения академика РАО Д. И. Фельдштейна). 11

Розин В. М. Трансформация взросления под влиянием смены социально-культурной формации 25

На этапах взросления

Реан А. А., Новикова М. А., Коновалов И. А. Трудный мир взросления современного подростка 36

Анисимов О. С. Развитие в условиях подросткового возраста: особенности и условия обеспечения успешности 47

Сергиенко Е. А. Социализация: подходы и механизмы. 59

Кайгородов Б. В., Миронова Е. Б. Общественно полезная деятельность как основа построения нового взгляда на социализацию современных подростков 72

Дубровина И. В. Проблема психологической готовности современных старшеклассников к профессиональному самоопределению 79

Егорычева И. Д. Проблемы современного подростка в контексте решения инвариантных задач взросления 88

Повшедная Ф. В., Лебедева О. В. Проблема трудных подростков в психолого-педагогическом наследии Д. И. Фельдштейна 104

Селезнева Е. В., Галлере И. Образы молодежи в картине мира людей разного возраста 109

Неординарные ситуации в жизни растущего человека

Байрамян Р. М. Роль трудных жизненных ситуаций на разных уровнях соответствия правилам в младшем школьном возрасте 125

Волкова Е. В., Куваева И. О. Кросс-культурные особенности организации концепта «стресс» и совладания в период ранней взрослости. 137

Структурно-содержательные конструкты развития в онтогенезе

Леонтьев Д. А. Развитие мотивации в онтогенезе: векторная модель 151

Карпов А. В., Карпова Е. В. Детская игра как генетическая основа и этап онтогенеза деятельности 163

Петренко В. Ф., Митина О. В., Менчук Т. И., Исакова М. А. Сказочный семантический дифференциал: классический вариант и его модификация 184

Абраменкова В. В. Динамика представлений о времени и о себе у ребенка конца XX – начала XXI века 200

Столяров В. И. Социокультурное значение спорта в системе социализации детей (теоретические и прикладные аспекты проблемы) 215

Родители рядом с растущим человеком

Бондырева С. К. Семья как пространство жизни и среда взросления растущего человека 233

Марков В. Н. Семья как фактор становления самосознания 237

Принципы и методологические подходы в организации педагогической деятельности в современной ситуации

О подходах к проблеме

Дармодехин С. В. Действующая модель воспитания подрастающего поколения не соответствует актуальным требованиям общественного развития 250

Ковалева Н. Б. Рефлексивно-позиционные основания современной антропопрактики 264

Семенов И. Н., Ковалева Н. Б., Степанов С. Ю. Развитие рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала в контексте психолого-педагогической концепции Д. И. Фельдштейна (к 90-летнему юбилею) 273

О главной фигуре в образовании

Никандров Н. Д. Учителя, которые помогают нам взрослеть 289

Они остаются с нами

90 лет со дня рождения Давида Иосифовича Фельдштейна 302

Наши авторы 308

Table of contents

Editorial Note. Human development and self-development in space-time of his growing up 3

The discovery of oneself and the world on the vertical of growing up

A growing generation on the path to space-time of the future

A problematic field of growing up

Guseltseva M. S., Asmolov A. G. A growing human in anthropological perspective: from deprivation of future images кто the birth of freedom (on the occasion of the 90th birthday Academician of the Russian Academy of Education D. I. Feldstein) 11

Rozin V. M. Transformation of growing up under the influence of a change in socio-cultural formation 25

At the stages of growing up

Rean A. A., Novikova M. A., Konovalov I. A. The Difficult World of Growing Up a Modern Teenager 36

Anisimov O. S. Development in adolescence: features and conditions for ensuring success 47

Sergienko E. A. Socialization: approaches and mechanisms 59

Kaigorodov B. V., Mironova E. B. Socially useful activity as the basis for building a new look at the socialization of modern adolescents 72

Dubrovina I. V. The problem of psychological readiness of modern high school students for professional self-determination 79

Egorycheva I. D. Problems of modern teenagers in the context of solving of invariant problems of growing up. 88

Povshednaya F. V., Lebedeva O. V. The problem of difficult teenagers in D. I. Feldshtein's psychological and pedagogical heritage 104

Selezneva E. V., Gallere I. Images of youth in a picture of the world of people of different age 109

Extraordinary situations in the life of a growing person

Bayramyan R. M. The Role of Difficult Life Situations at Different Levels of Compliance to Rules in Primary School Age. 125

Volkova E. V., Kuvaeva I. O. Cross-cultural features of the concept «stress» and coping in 137

Structurally meaningful constructs of development in ontogenesis

Leontiev D. A. The ontogenetic development of motivation: a vectorial model 151

Karpov A. V., Karpova E. V. Children's Play as a Genetic Basis and Stage of Ontogenesis of Activity 163

Petrenko V. F., Mitina O. V., Menchuk T. I., Isakova M. A. Fairytale Semantic Differential: classical variant and modifications 184

Abramenkova V. V. The dynamics of ideas about the time and about the child late XX – early XXI centuries 200

Stolyarov V. I. Социокультурное значение спорта in the system of socialization of children (theoretical and applied aspects of the problem) 215

Parents next to a growing man

Bondyreva S. K. Family as the space of life and the environment of growing up of a growing person 233

Markov V. N. Family as a factor in the formation of self-consciousness 237

Principles and methodological approaches in the organization pedagogical activity in the modern situation

About aproaches to the problem

Darmodekhin S. V. The current model of education of the younger generation does not meet current requirements social development 250

Kovaleva N. B. Reflexive positional foundations of modern anthropopractice 264

Semenov I. N., Kovaleva N. B., Stepanov S. Yu. Development of reflexive-creative resources of human capital in the context of the psycho-pedagogical concept of D. I. Feldstein (to the 90th anniversary) 273

About the main figure in education

Nikandrov N. D. Teachers who help in our maturing 289

They remain with us

90 years since the birth of David Iosifovich Feldstein. 302

Our authors 312

В последующих номерах журнала «Мир психологии» будут обсуждаться психологические и социокультурные аспекты следующих проблем:

1. Мысль, смысл, значение, знак, действие в координатах познавательного пространства человека.
2. Смысл и сущность проблем современного образования.
3. Активность, поведение, действие, деятельность в культурно-историческом развитии человека.

Кроме того, будут постоянно рассматриваться проблемы сознания, мышления, самости, субъекта и субъективности, деятельности, восприятия, проблемы психологии этнических отношений, экологии, проблемы образования и воспитания растущих людей и др.

Одновременно мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

Правила оформления статей:

- объем до 1 п. л. с четкой нумерацией страниц (шрифт Times New Roman, 14; интервал 1,5);
- библиографический перечень приводится в конце текста в алфавитном порядке (в тексте в квадратных скобках дается порядковый номер и, при необходимости, страницы цитирования); при ссылке на электронный ресурс необходимо прилагать режим доступа и дату обращения;
- рисунки к статьям предоставляются отдельными файлами при размере 1:1 — разрешение 300, формат dpi tiff или jpg без сжатия;
- обязательно приводится аннотация объемом 9—12 строк и ключевые слова на русском и английском языках;
- статья принимается в двух экземплярах (распечатка и электронный вариант);
- в конце статьи обязательны подпись и подробные сведения об авторе (ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, контактный телефон, электронный адрес);
- к статье прилагается рецензия специалиста;
- редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке;
- принимаются только те статьи, которые направлены по нижеприведенному адресу редакции;
- плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается;
- в случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Редколлегия рукописи не возвращает.

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 47110

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а.
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301.
E-mail: esaiko@mpsu.ru

Мир психологии
2019, № 4 (100)

Подписано в печать 22.12.2019. Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 20. Тираж 1 000 экз. Заказ № 0000

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в Акционерном обществе
«Т8 Издательские Технологии»
г. Москва, Волгоградский проспект, дом 42, корп. 5.
Тел.: (499) 322-38-30
www.t8print.ru