

Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN
№ 2 (4)

Academic Journal

Series:
Psychology. Pedagogics. Education

Moscow
2016

ВЕСТНИК РГГУ
№ 2 (4)

Научный журнал

Серия
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва
2016

УДК 159.9(05)+37(05)

ББК 88я5+74я5

Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

Е.И. Пивовар, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (председатель)

Н.И. Архипова, д-р экон. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Е. Ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), Х. Варгас (Ун-т Валле, Колумбия), А.Д. Воскресенский, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), Е. Вятр (Варшавский ун-т, Польша), Дж. ДеБарделебен (Карлтонский ун-т, Канада), В.А. Дыбо, акад. РАН, д-р филол. н. (РГГУ), В.И. Заботкина, д-р филол. н., проф. (РГГУ), В.В. Иванов, акад. РАН, д-р филол. н., проф. (РГГУ; Калифорнийский ун-т Лос-Анджелеса, США), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Ш. Карнер (Ин-т по изучению последствий войн им. Л. Больцмана, Австрия), С.М. Каштанов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), В. Кейдан (Урбинский ун-т им. Карло Бо, Италия), Ш. Кечкемети (Национальная школа хартий, Франция), И. Клюканов (Восточный Вашингтонский ун-т, США), В.П. Козлов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Е.Е. Кравцова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), М. Крэмер (Гарвардский ун-т, США), А.П. Логунов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Д. Ломар (Ун-т Кёльна, Германия), Б. Луайер (Французский ин-т геополитики, Ун-т Париж-VIII, Франция), В.И. Молчанов, д-р филос. н., проф. (РГГУ), В.Н. Незамайкин, д-р экон. н., проф. (Финансовый ун-т при Правительстве РФ), П. Новак (Белостокский гос. ун-т, Польша), Ю.С. Пивоваров, акад. РАН, д-р полит. н., проф. (ИНИОН РАН), С. Рапич (Ун-т Вуппертала, Германия), М. Сасаки (Ун-т Чуо, Япония), И.С. Смирнов, канд. филол. н. (РГГУ), В.А. Тишков, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИЭА РАН), Ж.Т. Тощенко, чл.-кор. РАН, д-р филос. н., проф. (РГГУ), Д. Фоглесонг (Ратгерский ун-т, США), И. Фолтыс (Опольский политехнический ун-т, Польша), Т.И. Хорхордина, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.О. Чубарьян, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Т.А. Шахлеина, д-р полит. н., канд. ист. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), П.П. Шакарников, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Редакционная коллегия серии

Е.Е. Кравцова, гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Т. Кудрявцев, зам. гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), С.П. Лавлинский, зам. гл. ред., канд. пед. н., доц. (РГГУ), Ю.Л. Троицкий, зам. гл. ред., канд. ист. н., проф. (РГГУ), Е.С. Воля, отв. секретарь, канд. психол. н., доц. (РГГУ), М.К. Акимова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е. Ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), Н.Е. Веракса, д-р психол. н., проф. (РГГУ), А.Г. Жиляев, д-р мед. н., проф. (РГГУ), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Т.М. Ковалева, д-р пед. н. (МШГУ), А.В. Корчинский, канд. филол. н., доц. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Г.Г. Кравцов, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Т.М. Марютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.И. Тюпа, д-р филол. н., проф. (РГГУ), И.Д. Фрумин, д-р пед. н., проф. (НИУ ВШЭ), В.К. Шабельников, д-р психол. н., проф. (РГГУ)

Ответственные за выпуск: В.Т. Кудрявцев, д-р психол. н., проф. (РГГУ),
Е.С. Воля, канд. психол. н., доц. (РГГУ)

ISSN 2073-6398

© Российский государственный
гуманитарный университет, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Гуманитарные чтения РГГУ – 2016

Н.М. Смирнова

- От исследования массового сознания к методу
биографического нарратива: опыт реконструкции творческой
биографии и исследовательской программы Н.Н. Козловой 9

Междисциплинарные исследования

Т.Н. Резвых

- О душе: С.Л. Франк и Плотин 18

Л.С. Драгунская

- Между солипсизмом и сциентизмом,
или Несциентистская рациональность 29

Е.С. Воля

- Библиография. Биография. Метод: Триада научного поиска 39

Психология

Социальная психология

Е.Б. Петрушихина

- К вопросу об аутентичном лидерстве 45

К.С. Есаулова

- К определению социальной смелости:
в реальной жизни и интернет-коммуникации 53

А.Н. Якшина

- Психологические условия развития воображения
в младшем школьном возрасте 57

Юридическая психология

М.В. Оларь, О.Г. Кравцов

- Культурно-исторические основы социализации детей и подростков 69

<i>Н.П. Ячменёва, Н.Е. Симонович</i> К проблеме исправления и ресоциализации несовершеннолетних осужденных	82
--	----

Клиническая психология

<i>Д.Г. Литинская</i> Конструкт шизоидности и одиночество в мире постмодерна	93
---	----

Педагогика

<i>Е.Н. Моргачёва</i> Сравнительно-исторический метод: обзор подходов к классификации в общественных науках	102
---	-----

<i>Е.Е. Никитина</i> Способы иллюстрирования педагогических журналов для чтения второй половины XIX века	115
--	-----

Образование

<i>Ф.Г. Степанов, А.А. Бастрон</i> Особенности использования методов и технологий обучения в высшей школе в условиях инклюзивного образования	125
---	-----

Abstracts	141
-----------------	-----

Сведения об авторах	146
---------------------------	-----

CONTENTS

RSUH HUMANITARIAN CONFERENCE – 2016 (GUMANITARNYE CHTENIA RGGU)

N. Smirnova

- From the study of the mass consciousness to the method
of biographical narrative: the experience of the reconstruction
of N. Kozlova creative biography and research program 9

INTERDISCIPLINARY STUDIES

T. Rezvykh

- Frank's and Plotinus's doctrines about the soul 18

L. Dragunskaya

- Between the solipsism and scientism, or Non-scientific rationality 29

E. Volya

- Bibliography. Biography. Method. A triad of scientific research 39

PSYCHOLOGY

Social psychology

E. Petrushikhina

- The problem of authentic leadership 45

K. Esaulova

- Towards the definition of social courage.
In real life and web communication 53

A. Yakshina

- Psychological conditions for imagination development
in the early school years 57

Legal psychology

M. Olar, O. Kravtsov

- Cultural-historical basics of children and adolescent socialization 69

N. Yachmenyova, N. Simonovich
Towards an issue of rehabilitation and re-socialization
of convicted minors 82

Medicopsychology

J. Litinskaya
Schizoid construct and the loneliness in the postmodern world 93

Pedagogy

E. Morgachyova
Comparative historical method. A review of approaches
to the classification of the social sciences 102

C. Nikitina
Illustrating pedagogical literary journals in the latter half
of the 19th century 115

Education

F. Stepanov, A. Bastron
Special aspects of usage of methods and technologies
in higher education concerning the inclusive education 125

Abstracts 141

General data about the authors 148

От исследования массового сознания к методу биографического нарратива: опыт реконструкции творческой биографии и исследовательской программы Н.Н. Козловой

В статье рассмотрено становление социально-философского метода исследования советской повседневности Н.Н. Козловой. Показано, что его можно определить как методологический синтез социокультурной герменевтики, биографического нарратива и *case-studies*, **дополненный** социолингвистическим анализом языка повседневности – наивного письма.

Ключевые слова: Н.Н. Козлова, повседневность, биографический нарратив, наивное письмо, социолингвистика.

Настоящие заметки – дань памяти нашей замечательной исследовательницы и просто человека незаурядных достоинств – Н.Н. Козловой, доктора философских наук, профессора кафедры социальной философии РГГУ. Она создана на основе доклада, прочитанного в рамках Гуманитарных чтений РГГУ – 2016 28 марта 2016 г. В этом году Н.Н. Козловой исполнилось бы 70 лет. И вот уже 15 лет, как ее нет с нами. Мне довелось принять участие в первом мероприятии, посвященном памяти Н.Н. Козловой, которое состоялось здесь, ровно 13 лет назад – в 2003 г. И отрадно, что за прошедшие 13 лет ее труды не только не утратили научной значимости и жизненной правды, но и актуальности. Сегодня они еще более востребованы в контексте нынешней «духовной ситуации времени». Ибо назрел масштабный разговор о советской социальности как особом типе цивилизационного развития. В контексте современных реалий мы отчетливо понимаем, что интерпретация советского как сугубо «тоталитарного», репрессивно-политического явно недостаточна – необходимо глубокое социально-философское осмысление советской социальности во всей

полноте ее цивилизационных характеристик, включая, конечно же, и неполитическую сферу ее повседневности. И Н.Н. Козлова более 20 лет назад едва ли не первой в отечественной социальной философии откликнулась на эту ныне назревшую духовную потребность, обратившись к изучению рукописного наследия советской повседневности. Ее исследования не только внесли неоценимый вклад в исследование этой исторической формы социальных связей, она также завещала нам блестящие образцы анализа повседневных практик в социальных низах советского общества – «теплую человеческую возню» по ту сторону политического тоталитаризма. Не менее актуально сегодня и ее алармистское прозрение о незавершенности советского прошлого и открытости советской истории, которая, по ее словам «неизвестно, чем и когда закончится». Ибо на страницах современных изданий советское прошлое предстает как воплощенная множественность ракурсов интерпретации, отражающая многообразие возможных социальных сценариев нашего *возможного будущего*. Для выражения предствлений об открытости истории и негарантированности ее результата Н.Н. Козлова использовала удачный термин «незапланированное социальное изобретение», т. е. социальная инновация, не поддающаяся предсказанию в рамках классической социальной методологии.

Секрет непостижимой эффективности ее исследовательской эвристики еще долго будет будоражить умы ее исследователей и последователей. Сама же она на презентации издания в авторской редакции дневника Евгении Григорьевны Киселевой¹ в Институте философии РАН сразу по выходу этой книги отметила, что, читая строчки киселевского «наивного письма», ощущала себя сопричастной *процессу седиментации социальных значений*. И эта «сопричастность», особого рода эмпатия, питалась ее нравственной установкой, согласно которой «бессубъектные» носители социальных ролей – не менее, а быть может, и более важный предмет социального анализа, нежели элитарное сознание интеллектуалов. Именно повседневное, массовое сознание, утверждала Н.Н. Козлова, цитируя Ф. Броделя, – тест на глубину и устойчивость социальных преобразований. И если масштабные социальные трансформации не изменяют структур массового сознания, они – всего лишь буря в стакане воды. Ибо если все меняется, кроме повседневности, – значит, *ничего* не меняется.

В сдвиге ее исследовательской оптики от монологичности легитимирующего дискурса советского марксизма в пользу плюралистичности «мягких», герменевтических методов социального анализа, направленных, как сказал бы Г. Риккерт, на постижение

ценности единичного, нашло свое отражение дальнейшее развитие «понимающей социологии», ориентированной на исследование культурно-антропологического измерения социальных процессов. Подобный сдвиг позволил ей придать глубокий смысл «голосам их хора»² простых и даже полуграмотных людей на больших дорогах советской истории – дорогах войны и индустриальной модернизации. Развивая способы и приемы реконструкции субъективных смыслов «голосов из хора», она внесла свой собственный весомый вклад в развитие линии М. Вебера–А. Шюца в «понимающей» теоретической социологии, ориентированной на постижение субъективных смыслов социального бытия.

А теперь немного биографии. Н.Н. Козлова получила высшее образование на романо-германском отделении филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, который закончила по специальности «инженер-переводчик». И эта двойная ее профессиональная идентичность в области языкознания и философии впоследствии отразилась в своеобразии ее исследовательского метода, сочетавшего европейскую образованность и тончайшее языковое чутье с глубоким проникновением в смыслы нашей отечественной культуры и повседневности.

Собственно философская биография Н.Н. Козловой началась в 1976 г. в ИФ РАН (тогда АН СССР) с защиты диссертации о *массовой культуре* в концепции М. Маклюэна. Интерес к массовому сознанию как конститутивному фактору социальных практик воплотился в небольшой монографии, изданной в академическом издательстве «Наука»³. Отмечу, что уже в те годы Н.Н. Козлова была далека от идеализации массового сознания советского общества как самого передового и прогрессивного, каким его провозглашала официальная идеология.

Научная непредвзятость побуждала ее квалифицировать массовое сознание советского общества как сознание «*бинарное и неидеологичное*», что по тем временам было вызывающе-смелой позицией – жестом духовной свободы. И не правы те ее критики, которые рисуют траекторию ее творческой эволюции как движение от советского марксизма к постсоветскому постмодернизму. Подобная установка не учитывают ее изначально критического отношения как социального ученого к господствующим тогда официальным идеологическим клише, не говоря уж о том, что атрибутировать ее как приверженца постмодернизма и вовсе некорректно. Но интерес к «массовым» характеристикам (фреймам) общественного сознания она сохраняла на всем протяжении всей своей исследовательской биографии. И в своих «поздних» трудах она признавала, что в самом утонченном и рафинированном сознании

интеллектуала всегда есть толика массового сознания: «масса» есть в каждом из нас. Интеллектуал никак не свободен от предпосылок массового сознания, впечатанных в его габитус и повседневность. Хочет он того или нет, но они явно или неявно оказывают влияние на его «предпонимание», исходную интуицию в отношении своего объекта. И экспликация подобных предпосылок, их «вынесение за скобки», как выразился бы Э. Гуссерль, – весьма непростая методологическая процедура. Я полагаю, что именно интерес к массовому сознанию как базису социальности стал истоком развития ее представлений о *бессубъектной социальности как социальности не от первого лица*.

Показательно, что в своих трудах она часто прибегала к использованию эвристического потенциала понятий, претендующих на теоретическое выражение связи, или, как она выражалась, взаимопроникновения, социального и индивидуального. Понятие социального габитуса П. Бурдье как воплощения инкорпорированной социальности – письма истории на человеческой телесности – было одним из наиболее ею любимых. Так, описывая образцы короткой социальной связи традиционной крестьянской общины, она преобразует народническое восхваление природной крестьянской нравственности, альтруизма и самопожертвования в социально-философский тезис о встроенности в крестьянский габитус тактик выживания общности. Она нередко использовала понятие «фигурации» Н. Элиаса⁴ как локуса встречи социального и индивидуально-психологического, воплощенного в социопсихогенетических исследованиях.

На заре перестройки мы в отделе актуальных проблем исторического материализма, а позднее – социальной философии Института философии РАН активно обсуждали текущую социальную ситуацию. Еще в 90-е годы стало совершенно ясно, что официальная концепция советского марксизма, олицетворявшая мышление в категориях континентов и чувствование в веках, не в состоянии схватить и теоретически отобразить глубину и суть происходящих социальных преобразований. Советский марксизм был по-гегелевски завершенной конструкцией социальной метафизики. Более того, как социетальная макротеория он не имел культурно-антропологической размерности и не снисходил до проблем социального самочувствия отдельного человека – колесика и винтика советского социального механизма. В методологическом отношении советскому марксизму, основанному на гегельянских философских презумпциях, свойственна онтологизация идеальных теоретических объектов, придание теоретическим конструкциям статуса подлинного бытия (от чего столь прозорливо предостерегал М. Вебер).

На практике это означало, что если реальность расходится с теорией, – тем хуже для реальности. Она подлежит «подгонке» под теорию – подчас посредством жестких социальных технологий. Цена «теоретической дальности» советского марксизма состояла в том, что человек оставался в «слепом пятне» социальной макротерии.

Когнитивные пределы концептуально-жесткого схематизирующего подхода к изучению наличной социальной ситуации были очевидны еще в 80-х гг. прошлого века. Мы начали поиск «мягких», смысло-реконструирующих и интерпретирующих методологий. Я обратилась к феноменологической социологии с заимствованным ею у Э. Гуссерля понятием *жизненного мира человека*, Н.Н. Козлова – к эвристическому потенциалу школы «Анналов» с ее базовым концептом *повседневности*. И значение ее докторской диссертации, озаглавленной «Повседневность и социальные изменения», в те годы мало кем осознавалось.

Повседневность, как она ее понимала, – это не только привычки, обычаи и набор востребованных жизнью предметов домашнего обихода. Повседневность – это горизонт нормальности человеческого существования и тест на глубину социальных перемен. Действительно радикальные социальные преобразования затрагивают наиболее глубокие пласты социального опыта, отлагаемого в повседневных социальных значениях. Повседневность – фабрика социальных значений. И – повторяюсь – если все меняется, кроме повседневности, значит, *ничего* не меняется.

Замечу, что интерес к повседневности как к объекту социально-философского исследования вызрел у нее как раз на излете современной ей советской повседневности. Н.Н. Козлова стремилась схватить и социологически зафиксировать характеристики «исчезающего бытия» советской повседневности. И не только средствами научно-социологического анализа. На протяжении многих лет она вела свой собственный дневник повседневной жизни, а в дополнение к нему собирала и ее артефакты: поздравительные открытки, талоны на сахар, билеты в кино, номерки к врачу и квитанчки на оплату коммунальных услуг.

Подобный интерес к повседневности и ее артефактам обусловлен – не в последнюю очередь – нравственными соображениями, выраженными в разделяемой ею «экологии повседневности». Она полагала недопустимым бесцеремонное вмешательство власти и бизнеса в сферу повседневной жизни человека, категорически осуждала репрессивность экономического и политического разума. *Непрерывность повседневности*, профилактику разрывов и «штопку» социальной ткани советского общества Н.Н. Козлова

полагала главным и основным императивом экологии социальности. А штопка – женская работа. Возможно, именно здесь исток ее интереса к гендерным проблемам советского общества.

Наконец, о методологии – сфере, где более всего сходились наши с Н.Н. Козловой исследовательские интересы. Конечно же, рамки одного доклада никак не могут вместить реконструкции всего богатства ее исследовательской программы изучения советской повседневности и творческое своеобразие ее метода. Я бы определила ее метод как *уникальный методологический синтез социокультурной герменевтики, биографического нарратива и case-studies, дополненный социолингвистическим анализом языка повседневности – наивного письма*. И уникален этот синтез творческой авторской увязкой этих различных подходов в каждом отдельном случае. А это, повторю, исключительно творческая задача.

У известного философа науки М. Полани в работе «Личностное знание» есть рассуждения о научном познании как творчестве, основанном на интеллектуальной страсти и персональной вовлеченности в объект исследования⁵. Именно эти качества и были присущи Н.Н. Козловой в высшей мере. Ее интеллектуальная страсть питалась нравственной установкой, что люди, плывущие по течению истории и не являющиеся ее субъектами («актерами»), имеют не меньшее, чем интеллектуалы, право на собственную выраженность в культуре. Ибо безвкусица масс глубже укоренена в реальности, нежели рафинированный вкус интеллектуалов. Персональная же вовлеченность в объект ее исследования советской повседневности питалась ее осознанием себя не как абсолютного наблюдателя, вознесенного над повседневной жизнью. Напротив, она осознавала себя невыделенной точкой того социального пространства, откуда социальный ученый говорит о повседневности. Она четко артикулировала свой собственный локус социологического взгляда и теоретической речи. Себя же считала носителем советской повседневности, запечатленной в ее собственном габитусе. И на лестные предложения из-за рубежа неизменно отвечала: «Мой объект здесь, и я являюсь его частью». Это установка неклассической социальной методологии. Но Н.Н. Козлова одной из первых воплотила в своих исследованиях базовые принципы и (пост)неклассической социальной методологии, реализовав в исследовательской практике принцип относительности результатов социологического анализа не только к операциям и средствам деятельности, но и к ценностно-смысловым установкам самого исследователя. Такой установкой стало для нее убеждение в полноправности и полновесности бессубъектной социальности перед судом большой истории.

Для реконструкции субъективных значений маленького человека на больших дорогах истории Н.Н. Козлова широко использовала метод биографического нарратива, методологические основания которого тогда еще не были вполне разработаны. Реконструкция субъективных значений, понятая как главная задача социологического анализа, является продолжением линии понимающей социологии М. Вебера–А. Шюца в исследовании смысловых характеристик социального действия.

Феноменологическая социология трактует повседневность как сферу седиментации интерсубъективных социальных значений – «плави́льный тигель рациональности»⁶. Понятно, что она требует особой когнитивной эвристики, отличной от подведения единичных социальных явлений под базовые постулаты универсальной социальной концепции. Это работа с субъективными смыслами во имя реконструкции интерсубъективной смысловой структуры социального сообщества.

Эмпирическим базисом, *case-studies* исследования Н.Н. Козловой базисных структур советской повседневности стали смысловые характеристики человеческого мышления и деятельности, почерпнутые из писем трудящихся в газету «Правда», чудом сохранившиеся в одном из подвалов-архивов этого издательства. Трудно переоценить ее научный и человеческий подвиг по отбору и расшифровке этих бесценных человеческих документов советской эпохи – живых образцов «наивного письма», переписанных ею «от руки» с сохранением авторской орфографии и пунктуации. Исследуя его (письма) грамматические и стилистические особенности («ставит точку там, где надо дух перевести» – о дневнике Е.Г. Киселевой), Н.Н. Козлова «читала между строк», выговаривая «фигуры умолчания»: реконструировала характеры и человеческие судьбы своих малых героев на больших дорогах истории. Она на практике не только применяла, но и развивала методы лингвокоммуникативного социального анализа применительно к российской повседневности. Это было несомненным прорывом как в развитии метода биографического нарратива, так и «мягких» методов социального анализа в целом.

Хотелось бы выразить свое отношение к одному из мифов, бытующих в кругу читателей и почитателей Н.Н. Козловой. Ее нередко изображают как ниспровергателя нормы. Критика «тирании нормы» подается как эстетический жест социального протеста против интеллектуальной гегемонии, выраженный эзоповским языком. Отчасти она сама подала повод к подобной интерпретации в своем замечательном предисловии к публикации дневника Евгении Григорьевны Киселевой «Я так хочу назвать кино». Она заме-

чает, что монологичность господствующего бюрократического новояза не дает проявиться мыслям и чувствам простых полуграмотных людей – «листьев травы», олицетворяющих шевелящийся хаос до-культуры. Это и дало основание отдельным исследователям характеризовать ее идейную трансформацию как переход от советского марксизма к постсоветскому постмодернизму. На мой взгляд, это неверно. Как исследователь с филологическим образованием, Н.Н. Козлова была далека от народнического идолопоклонства и умиления каждой грамматической ошибкой «наивного письма». Но как глубокий исследователь с развитым языковым чутьем она понимала неслучайность, таинственную и трудноуловимую онтологическую связь слов и вещей – того, что за каждым словом, подобно хвосту кометы, тянется длинный шлейф повседневных («житейских») образов и ассоциаций, составляющих неотъемлемую часть его смысловых коннотаций. Именно поэтому она добивалась аутентичного воспроизведения «наивного письма» для лингвистически-образованных читателей, схватывания оригинальной связки слов и вещей в жизненном мире простого советского человека. И по ее собственному признанию, тексты представленного образованной публике наивного письма «круче любого детектива».

И последнее, о чем хотелось бы упомянуть. На вечере памяти Н.Н. Козловой 14 января с. г. Ж.Т. Тощенко выразил пожелание сравнить ее подход к изучению повседневности с теоретическими наработками А. Шюца⁷. Это, конечно же, столь же важная, сколь и непростая задача. Намечу свое отношение к ней. В феноменологической социологии повседневность представлена как твердая порода всех форм социальности и конечная область интересубъективных социальных значений: научных, религиозных, художественных, игровых и всех прочих. Сознание возвращается из них, как из экскурсии, назад, в повседневность. Сознание живет в повседневности. Повседневность есть *дом бытия*. И изучать ее социологически следует, по А. Шюцу, в ее типологических характеристиках, позволяющих *объективным* образом исследовать *субъективные* значения.

Подход Н.Н. Козловой можно рассматривать как продолжение и в то же время как развитие собственно социально-феноменологического метода. Ее социолингвистический проект ориентирован не на поиск типизаций, которые, мобилизуя социальное воображение, социологический глаз должен «усмотреть» (выявить, нащупать) в реальности. Она исходит из типизаций, уже зафиксированных в естественном языке, и идет далее, изучая их коммуникативно-ситуативные смысловые коннотации. Так, она показывает, что в сознании автора наивного письма судьбоносные битвы Великой

Отечественной войны «на равных» соседствуют с борьбой за кусок (придомовой) территории общего двора для посадки столь необходимой в голодную военную годину картошки. Это пример отражения событий большой истории в сознании маленького человека. И этот интерес связывает ее не только с линией понимающей социологии М. Вебера—А. Шюца, но и с гоголевско-некрасовскими традициями великой русской литературы.

Примечания

- ¹ *Киселева Е.Г.* «Я так хочу назвать кино» // Козлова Н.Н., Сандомирская И.И. «Я так хочу назвать кино»: «Наивное письмо»: Опыт лингво-социологического чтения. М.: Гнозис, 1996.
- ² *Козлова Н.Н.* Горизонты повседневности советской эпохи: Голоса из хора. М.: ИФ РАН, 1996.
- ³ *Козлова Н.Н.* Социализм и сознание масс: Социально-философские проблемы. М.: Наука, 1989.
- ⁴ *Элиас Н.* О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. Т. 1. М.; СПб., 2001. С. 12.
- ⁵ *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии: Пер. с англ. / Общ. ред. В.А. Лекторского, В.И. Аршинова; Предисл. В.А. Лекторского. М.: Прогресс, 1985. С. 193–251.
- ⁶ *Вальденфельдс Б.* Повседневность как плавильный тигель рациональности / Пер. с нем. М.В. Воронцова // Социологос. Вып. 1: Социология. Антропология. Метафизика. М.: Прогресс, 1991. С. 32.
- ⁷ *Шюц А.* Избранное: мир, светящийся смыслом: Сб. ст. / Общ. ред., послесл. Н.М. Смирновой. М.: Росспэн, 2004.

О душе: С.Л. Франк и Плотин

В статье сравниваются учения о душе Франка и Плотина. Обе модели содержат концепцию мистического экстаза: погружение в глубины души открывает в ней само Абсолютное. Концепция души Франка в книге «Душа человека» имеет два описания. В одной уровень тождества с Абсолютным достигается путем погружения в хаотические состояния, не предполагающие преодоления телесного. В другой – высшим уровнем души называется «идеально-разумное начало», предполагающее преодоление телесного. Это противоречие разрешается в книге «Непостижимое», где первое описывается как уровень хаотической свободы, а второе – как подлинная свобода преодоления всего земного. Таким образом, у Франка глубинный уровень души, отражающий ее тождество с Абсолютным, описывается как двуединая свобода. Следовательно, связь души с телом не мешает ей быть формой откровения Абсолютного. В этом состоит важное различие концепций души Франка и Плотина.

Ключевые слова: Абсолютное, душа, тело, сознание, непосредственное самобытие, свобода, антиномия.

Определяющее влияние Плотина на С.Л. Франка – общее место ряда исследований творчества русского философа¹. Действительно, в книге «Предмет знания» (1915) Абсолютное описано как сверхбытийственный принцип, Единое. В «Душе человека» (1917) трактовка индивидуальной души предельно близка к платиновской. Для того чтобы постичь Бога, необходимо погрузиться в глубины души, которая по своей онтологической природе и есть само Абсолютное, всеединство. Тем не менее франковская модель души имеет существенные отличия от платиновской.

Одна из важнейших идей Плотина – разграничение уровней психики. В Девятом трактате Шестой эннеады Плотин говорит, что, когда душа пытается направить себя не на конкретное, чувственное, вечное, а на то, что не имеет формы, т. е. на идею, она стал-

квивается с трудностями. Поэтому она «с удовольствием направляется вниз и удаляется от них все дальше и дальше, пока не ниспадет и не направит свое внимание на что-либо твердое, телесное»². Этот уровень души связан с телом и пребывает среди обыденных плотских вещей. На нем жизнь человека обусловлена телесностью, а потому обуреваема желаниями и страстями. Между тем тому, кто хочет философствовать, нужно отрешиться от чувственного, нужно «самому из многого стать единым, – другими словами, ставши всецело умом, вверивши всецело уму душу свою и утвердивши ее в нем для того, чтобы она была деятельно восприимчивою ко всему тому, что мыслит ум, он должен созерцать Первоединого только умственными очами, не пользуясь при этом ни одним из внешних чувств, не допуская в это созерцание никаких чувственных представлений, должен созерцать чистейшее существо лишь одним чистым умом, самую высшую часть ума»³.

Душа должна освободиться от других предметов и сосредоточиться на себе. Нужно освободиться от всего, что тянет вниз. Бог близок для тех, кто подготовил себя к принятию Его. Есть глубинный уровень сознания, проистекающий из Единого, который открывается на пути самопознания. Для того чтоб обнаружить в себе этот новый уровень, нужно встать на путь очищения от страстей, от телесного. Мудрец начинает видеть себя отрешенным от тела «чистым умопостигаемым светом», в полном безмолвии стоящим в Боге. Душа приходит из этого источника жизни и должна вернуться к нему. Следовательно, душе, чтобы соединиться с Богом, нужно сосредоточиться на самой себе, отрешиться от всего земного, осуществить метанойю. На этом пути она и найдет Единое. Нужно переживать Первоединое родственной ему частью себя, т. е. умом, духом. Постигать Первоединого можно единственно от «присущия Его к нам»⁴, его нельзя постичь путем размышления.

Сначала необходимо освободиться от всего телесного и перейти на уровень очищенной от страстей души.

Каждый из нас по телу, конечно, далек от сущности, но по душе, которая составляет главную основу нашей природы, каждый участвует в сущности, и даже представляет собою своего рода сущность, или точнее – некоторый синтез сущности и (специфического) различия⁵.

Чтобы узреть первоединого, нужно войти в самую глубь собственной души, как бы во внутреннее святилище храма и, отрешившись от всего, вознесшись превыше всего [*ἑπέκεινα πάντων*], в полнейшем покое молчаливо ожидать, пока не предстанут созерцанию сперва образы как бы внешние или отраженные, т. е. душа и ум, а за

ними и образ внутреннейший, первичный, первосветящий – Первоединое [т. е. единый, абсолютно первый]⁶.

Душа обнаруживает в себе уровень ума, а еще глубже – самого Единого.

Вот этим-то путем (отрешения от всего внешнего) только и достигается нами свобода и самопроизвольность, благодаря действию (на нашу душу) благоподобного света, даже самого блага, превосходящего самый ум, благодаря действию, в котором нет ничего внешнего, побочного, прошлого, потому что оно выше, властнее самого мышления. Иногда нам удается возвыситься до такого состояния, когда, отрешившись от всего прочего, мы превращаемся в одно это (чистое единство блага), не чувствуем ли мы тогда, что мы даже более чем свободны, более чем самовластны?!⁷

Философ постепенно продвигается в своем самопознании от тела к душе, от души к уму и дальше, к Единому. В сущности, платиновская триада Единое, Ум и Душа устроена по образцу уровней жизни в самом человеке. Итак, человек должен расстаться с обычным самоощущением и достичь состояния тождества с Единым. Это путь освобождения от страстей и, одновременно, постепенного восхождения по иерархии ипостасей. При переходе к высшему уровню достигается тождество созерцания и созерцаемого, «созерцатель тут собственно не созерцает, ибо сам становится тем, что есть созерцаемое, он не усматривает, не различает, не воображает никакого двойства, ставши (в этом состоянии) совсем иным, переставши быть тем, чем был, ничего не сохранивши от прежнего себя»⁸. Высшее состояние Я оказывается полностью бессознательным. Мы замечаем лишь то, что вызывает ощущение, Единое же не дает нам никакого ощущения, поэтому наше пребывание в единстве с ним бессознательно.

Принимая в целом описанный Платином путь обнаружения Единого в человеческой душе, Франк в своей докторской диссертации «Душа человека» идет по пути детализации, стремясь выяснить, что же конкретно обнаруживает в себе душа, когда отрешается от всего земного и остается наедине с собой. Описание того, что есть в опыте (а всякий психолог к этому стремится), должно было, прежде всего, оставить в этом опыте саму душу. Все версии психологии без души, всякую экспериментальную психологию, Франк отвергал. Меньше всего ему хотелось, чтобы это описание было похоже на вундтовское, у которого опыт состоит из элементов, соединяемых во все более сложные группы: психические эле-

менты, психические образования, сочетания психических образований и т. д. Душа есть целое. С другой стороны, как в теории познания и онтологии главной задачей Франка было преодолеть противоположность субъекта и объекта в понятии всеобъемлющего бытия, так и в области психологии ему нужно было показать, что душа – бытие, а не бессодержательный субъект познания. С самого начала Франк борется со сведением души к мыслящему сознанию, к интеллектуальности. Для этого необходимо было описать те «психические элементы», что есть в душе, но при этом понять душу не как их конгломерат, а как единство. В результате этого анализа выявляется бессознательный характер душевной жизни. Обнаруживаемый на этом пути уровень души Франк называет «потенцией душевной жизни».

Франк исследует все, что есть в опыте, и относит сюда состояния, совсем непохожие на тот мистический опыт, что был описан Плотиним. Сущность души лучше всего видна в тех ее состояниях, когда она не направлена ни на какой предмет, находится наедине с собой. Душа безвольно отдается самой себе, и тогда, «на фоне общего душевного состояния, неопределимым и неразличным образом слагающегося из ощущений нашего тела – ощущений дыхания, кровообращения, пищеварения, положения нашего тела... в нас начинается особая жизнь; мы теряем различие между нашим “я” и внешним миром»⁹. Какие-то предметы предстоят нам, однако вся периферия «принадлежит области неопознанного»¹⁰, душа растворена в окружающем. Эти состояния, по Франку, можно разделить на два типа: с одной стороны, это различные сумеречные состояния (полудремота, выход из обморока или сна, греза, рассеянность), а с другой – состояния страсти – восторг, любовь, яростный гнев. Что может быть общего между полудремотой и гневом? То, что во всех перечисленных состояниях душа сама себя не знает и не помнит. Она погружена во что-то, находится «не в себе». Это выхождение из себя тождественно погружению в хаос, это «слепая, иррациональная, хаотическая “душевная жизнь”, которую в чистом виде мы старались раньше уловить в ее более редких проявлениях»¹¹. Именно такие состояния отражают самую суть душевной жизни. На этом уровне потенции сознание не отделено от бытия, а растворено в нем. Этот уровень души по своему статусу совпадает с самим бытием, это состояние полного тождества между Я и не-Я. Это сознание-переживание, растворение в чем-то ином, в сущности, подсознательное, и есть «самодовлеющее внутреннее бытие»¹². «Душевная жизнь есть, коротко говоря, зародыш и субстрат всякого сознания вообще»¹³. Поскольку эти состояния абсолютно спонтанны, неосознанны, то в них нет разделения на

субъект и объект, нет и отделения души от тела. Более того, в них отражаются импульсы тела.

Субстрат всякого сознания, «момент жизни или непосредственного бытия именно и есть *реальный носитель* сознания как особой потенции»¹⁴. Это было высказано еще Ф.В.Й. Шеллингом в его ранней работе «О Я как принципе философии». Первично не «Я мыслю», но «Я есмь»¹⁵. Но у Франка бытие выражается в бессознательном состоянии растворения, фактически в состоянии отказа от Я. Чистое бытие душевной жизни есть бессознательное. «В подсознательных душевных явлениях, с нашей точки зрения, дано чистое переживание как таковое, т. е. сама сущность душевной жизни, изолированная от высших форм бытия или от высших своих проявлений»¹⁶. Это «сознание-переживание» абсолютно непосредственно. Именно это – уровень подлинного бытия душевной жизни. В ней есть ядро – эмпирическое Я – «продукт некоторого уплотнения или интеграции душевной жизни, некое центральное ее ядро весьма сложного и изменчивого состава, по характеру своему близкое к душевной жизни как таковой»¹⁷. Но и оно описывается Франком как нечто стихийное. Тем самым в книге «Душа человека» дается феноменологическое описание того, что в рациональной форме представлено онтологическим аргументом. Однако онтологический аргумент понимается не как способ из анализа признаков, содержащихся в *понятии* Бога, доказать, что из этих признаков следует и само *существование* Бога; не как выведение бытия из мышления, а в том, что сознание и бытие представляют непосредственное онтологическое единство, слитны. Очевидно, что сам термин «сознание» здесь оказывается неадекватным.

Отталкиваясь от этой первичной формы, Франк переходит к другим формам души. Как только душа выходит из этого состояния, скажем, выходит из состояния полудремоты, она начинает различать Я и не-Я, себя и объект. Тем самым обнаруживается «предметное сознание». Душевная жизнь, таким образом, есть потенция высшего по отношению к ней предметного сознания. Кроме того, душа способна направляться и на саму себя, и в этой направленности открывается еще одна, третья форма реальности – самосознание. Таким образом, если расположить эти сферы начиная с самой широкой, получится три круга: душевная жизнь – предметное сознание – самосознание. Душа ни на что не направлена, предметное сознание направлено на конкретный предмет и, наконец, самосознание направлено на Я. Все эти три области – эмпирическое ядро нашей личности. Предметное сознание и самосознание невозможны без идеальной сферы, сферы духовного бытия, поэтому они выражают уже не саму душевную жизнь, а

явления, «выражающие взаимодействие душевной жизни с областью, лежащей за ее пределами»¹⁸. Но только первая форма, форма стихийности, есть собственно душевная жизнь. Итак, душевная жизнь разворачивается в трех формах: она пребывает в себе, она направлена на мир, она может быть направлена на себя. Но ее пребывание в себе уже означает ее бытие, а бытие есть всеединство, само Абсолютное. Именно эта «подземная глубь», этот «подземный мир», ограниченный от того, что носит «печать сознания и сознательности», суть стихия душевной жизни¹⁹.

Однако эту иерархию Франк дополняет другой, очевидно противоречащей ей, вертикалью. Он вновь говорит о трех частях души, причем почти дословно следует в своем анализе диалогу «Федр», но располагает платонова возницу и его доброго и дурного коней иерархически. Самый поверхностный уровень души – «растительно-животная душа», «низменно-вождедеющая», тесно связанная со стихией душевной жизни. «Это есть единство низшей, чувственно-эмоциональной сферы, через область ощущений связанной с человеческим телом»²⁰. Отметим, что именно она и связана с телом, равно как и описанная выше «потенция душевной жизни». В лице этого уровня «человеческая душа обнаруживается как прикрепленная к единичному телу энтелехия психической особи»²¹. Следом обнаруживается более глубокая сфера. Этот высший порядок преодолевает стихию душевной жизни. Поскольку человек может и должен бороться с плотью, наше элементарное Я побеждается высшим Я. Но эта победа высшей инстанции имеет, по Франку, главным образом не этический, а онтологический смысл. Речь идет о сознании власти более глубокой, духовной инстанции в нас самих. У Платона этот уровень связан с добродетелью мужества. Следующий по глубине уровень – идеально-разумное начало. Это дух, противостоящий душе: нравственность, долг. По Платону – это разумная часть души. Итак, Франк следует Платону, у которого душа состоит из разумного, яростного и вождедеющего начал. Высшая часть – это единство нашего Я, связывающее нас с Абсолютным. Это инстанция сверхиндивидуального бытия и света знания.

Низшее единство нашего «я», как было указано, через чувственный материал душевной жизни связано с единичным телом и переживается лишь как направляющая и охраняющая сила психофизической животной особи. Сверхчувственно-волевое единство есть уже некоторая свободная, внутренняя сила самопреодоления, некое высшее «я», которое, однако, переживается все же как стихийная сила высшего «побуждения», как относительная центральная власть *субъективного* порядка. Напротив, духовное, или иде-

ально-разумное «я» непосредственно выступает как *объективная и сверхиндивидуальная* инстанция в нас и вместе с тем как последний, абсолютный корень нашей личности²².

Тем самым от поверхностного полуживотного слоя мы опускаемся в самый глубокий слой, где в нас живет сам дух.

Итак, в первой «троице» (потенция душевной жизни – предметное сознание – самосознание) сфера, связанная с телом, объявляется самой глубокой, а во второй – область, также неотделимая от тела – самой поверхностной. Очевидно, что первая троика «частей души» никак не соотносима со второй, поскольку в первой самым глубоким уровнем называется стихийная душевная жизнь, а во втором – «идеально-разумное начало». Корень душевной жизни как ее основа – бессознательное и стихийное, и корень же душевной жизни – «идеально-разумное начало».

Как ни удивительно, но приоритет Франк отдает «потенции душевной жизни», он изображает ее вовсе не как нечто отрицательное, а как реальную основу, на которой возникают другие уровни, потому что она является подлинным бытием, и не вопреки хаотичности, а благодаря ей. Импульсивное, спонтанное, телесное, физиологичное у Франка выступает той предпосылкой, на которой только и можно строить учение о душе. Состояния сосредоточенности, преодоления хаоса, также описаны Франком, но переход к ним невозможен без потенции хаоса, шевелящегося в нашей душе. Основная идея статьи «Космическое чувство в поэзии Тютчева» (1913) также состоит в том, что именно слияние человека со всеединством ощущается как погружение в темный хаос²³. Всеединство изображается Франком как темная бездна, как стихия. В 1931 г. Франк пишет то же самое о главном, с его точки зрения, открытия Достоевского:

Сущностное раскрытие Достоевским в области духовной сферы состоит в том, что не только зло есть не отрицаемое господствующее качество человека, но, что эта темная основа, из которой проистекает зло, в определенном смысле образует основополагающее, сущностно определяющее измерение, как бы субстанцию человеческого духа. Эта субстанция человеческого духа видится Достоевскому в *первичной свободе*, которую он истолковывает не как разумную, осмысленную свободу выбора, но как элементарную неопределенность, произвольность, бесосновность человека: именно в темном, иррациональном, слепом, демоническом, что постоянно созревает, разрушая конвенциональный мир господствующей нравственности и предполагаемой разумности, высказывается для Достоевского, с ее элементарной силой, глубинная сущность человека²⁴.

Итак, что же такое корень души, обнаруживающий ее связь с бытием? Стихийная потенция или «идеально-разумное начало»? Ответ на вопрос мы находим в книге «Непостижимое», где философ опять возвращается к теме «Души человека». Окончательно осознав нерелевантность понятия «сознание», Франк вводит новый термин: непосредственное самобытие (калька с немецкого *unmittelbares Selbstsein*; сначала книга была написана по-немецки). Здесь он вновь отстаивает идею, что душа обнаруживается вовсе не в самовосприятии, не в самопознании, не в самоанализе, а в самой ее непосредственности. Всякая рефлексия уже отдаляет нас от души самой по себе. Душа в своем первичном, непосредственном состоянии сама себя не знает, не постигает саму себя. Мы и можем ее зафиксировать как таковую только в состоянии непосредственности. Душа это и не «со», и не «знание». Она есть, прежде всего, бытие, и в этом качестве – темнота и хаос. Непосредственное самобытие у Франка обнаруживается не путем трансценденции; чтобы его знать, вовсе не нужно что-то преодолевать. Именно в этом неопределимом, непосредственном бытии дано нам само Непостижимое, сам сверхбытийственный принцип в его непосредственности. Непосредственное самобытие описывается как свобода, потенциальность, творимость, мочь, начало необузданности.

Истинное существо непосредственного самобытия как глубинной подпочвы человеческого существования, как оно дано самому себе, состоит именно в чистой иррациональности, в неразумии, безосновности и необоснованности – и притом в качестве динамической жизненной силы. Все *бессмысленное*, проистекающее из глубины непосредственности, всякий каприз и всякая дикая страсть, всякое «самодурство»... есть выражение этой первичной свободы²⁵.

Непосредственное самобытие как таковое соответствует тому, что в «Предмете знания» называлось «потенцией душевной жизни».

Но на том же уровне, что и «потенция душевной жизни», обнаруживается «идеально-разумное начало», которое Франк называет истинной свободой:

...этой первичной свободе, в которой мы гонимы силами нашего собственного внутреннего бытия и попадаем в рабство к ним, противостоит другая, высшая свобода, которая исходит из нашей «самости». «Самость» в качестве направляющей и формирующей инстанции непосредственного самобытия добивается или по крайней мере стремится добиться истинной свободы и спонтанности

нашего внутреннего самобытия в борьбе против слепой первобытной силы влечений²⁶.

Следовательно, «формирующая инстанция» «потенции душевной жизни», состоящей в том, чтобы отдаваться чувствам и страстям, хаотическая свобода, находится близко к «идеально-разумному началу», истинной свободе.

Противостоя друг другу, эти две свободы немислимы друг без друга, утверждает Франк. Более того, в конце концов, оказывается, что это *одна* свобода, потому что первая свобода есть выражение первой составляющей непосредственного самобытия, непосредственности, а вторая – второй составляющей, т. е. самобытия. Мы переживаем себя в полном единстве со всеединством бытия и с тем сверхбытийственным Непостижимым, из которого проистекает всякое бытие, в этой двуединой свободе. Именно эти состояния философ отождествляет с экстазом, описанным в мистике, и, прежде всего, с мистическим экстазом Плотина²⁷.

«Самость» не может вообще иначе обнаружиться и прийти в действие иначе как *в самом субстрате* первичной свободы и силами его самого. Всякая попытка оставить в стороне, покинуть этот субстрат, одолеть его только *извне, не использовать* его как медиум всяческой нашей действительности... приводит к уничтожению *подлинной* – именно подлинно-непосредственной – “самости” и, в сущности, даже совершенно невозможна, так как непосредственность, в качестве первичной свободы, есть предпосылка *всякого* внутреннего самобытия²⁸.

В дальнейшем Франк развивает диалектику двух других форм единства с Богом: трансцендирования непосредственного самобытия во-вне в единство «мы» и во-внутрь, к духу. Но эти формы равны первой, непосредственному самобытию, в котором мы уже едины с Богом.

Итак, антиномия разрешается: непосредственное самобытие двуедино, «потенция душевной жизни» и «идеально-разумное начало» выражают одно, хотя и двуединое, начало. Франк не считает, что потенциальный уровень душевной жизни отвлекает нас от Бога на внешние чувственные предметы, как об этом постоянно пишет Плотин. Напротив, он уверен, что уже этот слой душевной жизни указывает на божественный корень человеческой личности. Связь души с телом не мешает ей быть формой открывения Непостижимого. В книге «Непостижимое» речь идет о том, что к Богу можно прийти как через любовь к ближнему, так и через погружение в глубины духа, однако оба эти пути проходят через сферу

непосредственного самобытия, т. е. души как сферы, обнимающей собой бесконечность, погруженной в хаотическую свободу. Хаотическое, импульсивное непосредственное самобытие, колеблемый тростник – форма откровения, точнее, самооткровения Непостижимого. Единое же Плотина – это абсолютное единство и простота, в нем нет никакого хаоса. Кроме того, у Плотина движение к Единому – восхождение, у Франка речь идет о почве, о спускании в глубину. В этой глубине и обнаруживается Непостижимое, в котором всегда есть хаотический момент. Плотин всегда говорит о Едином как о бесконечной, вечной жизни, однако Франк изображает эту жизнь как нечто спонтанное, хаотическое, вечно становящееся, выходящее через край. Эта спонтанность и хлопотливость в мире тварном оказывается причиной греха. У Франка, когда он говорит о Непостижимом, всегда подразумевается хаос, потенциальность, динамизм. В записках «Мысли в страшные дни» (1942) идея свободы становится у Франка на первое место. Творение мира приобретает у Франка характер борьбы творческой божественной силы с силами хаоса и зла, направленными к определенной цели. Бытие оказывается непрерывным стремлением к осуществлению высшего достижения – человеческого духа. Оно приобретает характер целестремления от неорганического бытия к высшим формам духа, в конечном счете к святости, однако творчество это носит характер космо-, антропо- и теологической драмы, борьбы. В этих набросках Франк в поэтической форме стремится отразить свое понимание бытия как жизненного потока, сквозь кошмар голгофских мук Творца и человека текущего к цели, замысленной Богом²⁹.

Примечания

-
- ¹ Аляев Г.Є. Філософський універсум С.Л. Франка. Персоналістична метафізика всеєдності в горизонтах нової онтології ХХ століття. Київ, 2002. С. 133–156;
 - Элен П. Семен Франк: философ христианского гуманизма. М., 2012. С. 122–123.
 - ² Плотин. Сочинения. Плотин в русских переводах / Сост. М. Солоповой. СПб., 1995. С. 297.
 - ³ Там же.
 - ⁴ Там же. С. 281.
 - ⁵ Там же. С. 261–262.
 - ⁶ Там же. С. 59.
 - ⁷ Там же. С. 267.
 - ⁸ Там же. С. 291.
 - ⁹ Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. СПб., 1995. С. 455.
 - ¹⁰ Там же. С. 457.
 - ¹¹ Там же. С. 462.

¹² Там же. С. 491.

¹³ Там же. С. 478.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Шеллинг Ф.В.Й. Ранние философские сочинения / Пер., вступ. статья, примеч. И.Л. Фокина. СПб., 2000. С. 43–44.

¹⁶ Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. СПб., 1995. С. 490.

¹⁷ Там же. С. 532.

¹⁸ Там же. С. 478.

¹⁹ Там же. С. 468.

²⁰ Там же. С. 543.

²¹ Там же.

²² Там же. С. 551.

²³ Франк С.Л. Русское мировоззрение. СПб., 1996. С. 327–340.

²⁴ Frank Simon L. Werke in acht Bänden. München, 2012. B. 7. S. 299.

²⁵ Франк С.Л. Сочинения. М., 1990. С. 337.

²⁶ Там же. С. 338.

²⁷ Там же.

²⁸ Там же. С. 339–340.

²⁹ Франк С.Л. Непрочитанное... Статьи, письма, воспоминания. М., 2001. С. 347–393.

Л.С. Драгунская

Между солипсизмом и сциентизмом, или Несциентистская рациональность

Голос разума не громок, но он заставляет себя слушать...
Царство разума далеко, но не недостижимо далеко...

З. Фрейд. Будущее одной иллюзии

В статье речь идет о развитии научного познания в сторону расширения возможностей рациональности. Психология может развиваться по тем же законам, что и все современное познание, т. е. от science (наука) к studies (исследование). В большой мере такое развитие может помочь в решении многих кризисных тенденций, существующих в современной психологии.

Ключевые слова: преодоление сциентизма, психологическое философствование, самооценочность дискурса.

Пятилетний мальчик, отвечая на вопрос, восклицает: «Это не факт, это действительно так!»

В размышлениях о методологических проблемах психологии приходит на ум афоризм Ландау: «Науки делятся на естественные, неестественные и противоестественные»¹. К первым он относил классическое естествознание, ко вторым – математику и логику, а к «противоестественным наукам» – гуманитарные, включая философию и психологию. Такой подход свойствен не только физикам. Фрейд, считая себя представителем позитивного знания (т. е., по существу, тем же «естественником»), с сомнением относился к философии и к социальным наукам.

Так или иначе, вопрос «является ли психология наукой», остается актуальным. Пространство психологии разделено размытой границей на зону, в которой преобладает естественно-научный эксперимент, и на ту часть, где господствует психологическое философствование. Интересно, что эти две методологически противоположные точки зрения заняли два ученика Льва Выготского – основатель нейропсихологии А.Р. Лурия и создатель пара-

марксистской «теории деятельности» А.Н. Леонтьев. Но карта психологии не исчерпывается экспериментальной и философской областями: заметную ее часть занимает глубинная психология, работающая с переживанием.

Методология глубинной психологии связана с преодолением сциентизма, с отдалением от него, с выходом на иной уровень фактичности и доказательности.

Сциентизм как мировоззрение сложился в первой половине XIX в. в трудах и практической деятельности сен-симонистов (особенно Анфантэна). Наука, согласно данному воззрению, является главным преобразователем и конструктором действительности. В книге Фридриха Августа фон Хайека «Этюды о злоупотреблении разумом»² показана связь между обожествлением науки и культом рациональности и доказательности.

Солипсизм возник как методологическая проблема в рамках рационализма. Декарт утверждал, что достоверно только сознание («Первоначала философии», 1644)³. Очень скоро солипсизм превратился в обоснование чистейшего мира иллюзий. Французский мыслитель Фенелон (конец XVII – начало XVIII в.) говорит: «Не только все эти тела, которые, как мне кажется, я воспринимаю, но и все духи, которые, как мне кажется, находятся в общении со мною, могут не быть реальными, могут быть чистейшею иллюзией, которая всецело совершается лишь во мне; быть может, я единственное существо в мире»⁴. Шопенгауэр писал, что солипсизм принимается всерьез только в сумасшедшем доме.

З. Фрейд поставил проблему создания той философской антропологии, которая включала бы взаимоотношения сознательного и бессознательного, безотносительно к проблеме объективного и субъективного. Возникает ряд вопросов. Частные, относящиеся к рефлексии переживания субъекта (способен ли человек одновременно на здравомыслие и безрассудство). Более общие, но существующие в границах психологии (как взаимодействуют рациональное мышление и импульсы бессознательного; какова роль мышления, которое перестало быть центром сознания). Наконец, весьма общие, касающиеся методологии гуманитарных наук в целом (какова состоятельность и ответственность человека; при каком мировосприятии возможен пересмотр понятия сознания).

Зигмунд Фрейд утверждал⁵, что другие сознания (англ. *other minds*) неизвестны, но только умозаключают свое существование. Он заявил, что сознание заставляет каждого из нас осведомить только его собственные душевные состояния, что другие люди тоже обладают сознанием, представляющим собой заключение, которое мы рисуем аналогично их наблюдаемым высказываниям

и действиям, для того чтобы сделать их поведение понятным для нас. Несомненно, было бы психологически более правильно выразиться, что без специального размышления мы приписываем всем остальным нашу конституцию и, следовательно, наше сознание тоже, и что это отождествление является «непременным условием» (лат. *sine qua non*) понимания.

Сознание, пишет Поль Рикер, столь же темно, как и бессознательное. Означает ли это, что теперь мы ничего не можем знать о сознании? Проблема, вероятно, содержится в следующей формулировке: сознание является не источником, а задачей. В самом общем плане мы можем сказать: сознание стоит в конце пути, бессознательное – в его начале, однако границы между ними не существует, как не существует и конечного пункта становления сознания.

Здесь возникает ключевой вопрос всякой науки – вопрос об истине и доказательности. Если в естественных науках истина есть результат, добытый в ходе статистического эксперимента, а в «неестественных» (по Ландау, то есть в математике и логике) – результат операций над символами по заданным правилам, то в глубинной психологии истина равна психоаналитической реальности. Истина – это то, что истинно для субъекта. Эта субъективная истина, формируемая желанием субъекта, для психоанализа бесспорна так же, как физическая реальность для естественных наук. Поэтому, как утверждает Мелани Кляйн, все человеческие смыслы индивидуальны.

Для Барта именно «множественный смысл» образует уровень произведения, который он и называет уровнем текста⁶.

Наука и культура в течение столетий воспринимались как нечто несовместимое. В классической науке господствовало то, что вкратце можно назвать «объективностью», существовавшей во всеоружии методов для ее достижения: отбор, эксперимент, анализ, верификация результатов путем повторения эксперимента, математический аппарат, идея причинности и тщательно простроенная система причинно-следственных связей.

Рациональная философия, берущая начало от Галилея и Декарта и нашедшая свое завершение и разрушение в диалектической системе Гегеля, строилась (во многом, как ни парадоксально, наследуя архаичной мифологии) на строгих оппозициях. Но если древние противопоставляли сырое вареному и горячее холодному, то рационалисты выстраивали свои схемы вокруг осей «истинное – ложное», «реальное – вымышленное», «главное – второстепенное» и т. п.

Реальность культуры, даже существовавшей во времена господства сциентизма, куда более изменчива, безбрежна, индивидуальна, фантастична и, во всяком случае, не организована вокруг названных оппозиций.

Научная и вместе с тем культурная революция XX в. заключается в настойчивых попытках преодолеть противоречие между богатой бесформенностью жизни и обедненной структурностью науки. Современная наука пытается исследовать реальность как таковую, в полноте ее хаотичных вариаций, в ее индивидуальной специфике. Культурно-историческая концепция Выготского является важным этапом на этом пути. Как пишет В.Т. Кудрявцев: «Культурно-историческая психология Выготского – это *философская, теоретическая психология*. В отличие от привычной “психологической теории”, благополучно сосуществующей наряду с экспериментом и практикой»⁷.

Начиная с Галилея и Декарта к объекту научного познания предъявлялись весьма жесткие требования, определяемые, прежде всего, методом этого познания. Сциентизм рисовал четкий, но весьма уплощенный мир. Все, что невозможно было измерить существовавшими инструментами научного анализа, отвергалось и оставалось объектом философствования и художественного творчества.

Глубинная психология и, прежде всего, пересмотр проблемы сознания, вызвавший пересмотр проблемы реальности и проблемы метода, постепенно – иногда медленнее, чем требует современность – преодолевает этот разрыв. «Впрочем, относительно медленного продвижения нашего научного познания пусть утешит нас поэт Рюккерт: “Чего не достигнуть полетом, достичь можно, хромая. Как писание говорит: хромота не грех”»⁸.

Хромота не грех и в другом смысле. Историк и методолог Г.С. Кнабе пишет: «Если мы принимаем как данность несовершенство проводимых исследований, то уязвимым становится сам критерий научной строгости, уступая место так называемой толерантности: работа выполнена, и если в ней, как говорится, “что-то есть”, то что же еще нужно?»⁹.

Британский исследователь Ричард Шведер в работе «Романтическое восстание антропологии против Просвещения, или Есть о чем поразмыслить кроме рассудка и доказательства» (1984) пишет:

Существует много точек в когнитивной структуре, которые находятся за пределами научных стандартов, где вопрос об истинности или ложности, валидности или ошибочности, практичности и эффективности просто отсутствуют. В этих точках нет правил логики и законов, диктующих, во что необходимо верить. Это реальность, где человек свободен создавать свой собственный особый символический мир. Язык, мысль и общество выстраиваются на идеях, которые стоят вне компетенции логической научной оценки, идеях, которые не обладают

универсальным оценочным критерием. Одна из линий исследования так называемых внереальных идей фокусирует свое внимание на принципах и предположениях, валидность которых не может быть ни подтверждена, ни опровергнута. Эти принципы не нарушают принципов логики, но и не следуют им¹⁰.

Впрочем, еще в 20-е годы XX в. Курт Гёдель показал, что в любой теории существуют истинные недоказуемые утверждения.

Само по себе доказательство как таковое является в принципе нерешаемой методологической проблемой. Это справедливо как для экспериментальной науки (о чем писал Людвик Флек в «Возникновении и развитии научного факта»¹¹), так и для математики и логики. «Хотя термин “доказательство” является едва ли не самым главным в математике, он не имеет точного определения и во всей его полноте принадлежит математике не более, чем психологии: ведь доказательство – это просто рассуждение, убеждающее нас настолько, что с его помощью мы готовы убеждать других»¹².

Сказанное позволяет сделать попытку очертить границы приемлемости сциентизма. Итальянский историк и методолог Карло Гинзбург сформулировал тезис о слабом и сильном статусах науки. Наука с сильным научным статусом (во всеоружии эксперимента и статистики) дает результаты точные, но ограниченные. И наоборот, наука со слабым научным статусом дает результаты не столь точные, но позволяющие делать широкие обобщения. Стремление к крайним формам сциентизма привело Ганса Айзенка к известному определению интеллекта («интеллект – это то, что измеряют интеллектуальные тесты»)¹³. По существу, это манифест солипсизма.

Гегельянство начинается с концепции Духа, некоей самореализующейся идеи, которая превращается во все и содержится во всем. Фрейдовская концепция начинается с влечения. «Теория влечений – это, так сказать, наша мифология. Влечения – это мифические существа, величественные в своей неопределенности»¹⁴.

Но, начиная с таких мифологизированных концептов, как Дух и влечение, Гегель и Фрейд приходят к несциентистской рациональности.

Поль Рикёр говорит, что видение сознания, приносимого в жертву трем властелинам – «Оно», «Сверх-Я» и «Реальность» – неудачно. Критикуя Фрейда, Рикёр пишет, что человек становится взрослым, только обретая способность к созданию новых ключевых означающих. Новые человеческие чувства рождаются не биологически, не проистекая из жизни, но только от рефлексии, от новых качеств объекта, с какими сталкивается человеческое чувство.

Сознание – это движение, которое постоянно отвергает собственную исходную точку, иными словами, сознание – это то, что получает свой смысл только в последующих образах. Интеллибельность всегда вытекает из предшествующих образов, и это предшествование следует понимать в смысле временном, событийном, символическом, т. е. знаковым. Бессознательное есть некая упорядоченная совокупность ключевых означающих. Освоение полноты и множественности означающих бессознательного определяет генез и становление сознания.

Злоупотребление сциентизмом в исследовании этого безграничного и трудноопределяемого процесса приводит к солипсизму в духе цитированного утверждения Айзенка, т. е. к господству формальной теории над реальностью переживания и осмысления.

Место самоценной для сциентизма верифицируемости в современной гуманитарной науке занимает «интенция истины и вера в возможность ее доказать»¹⁵.

Дискурс становится самоценным.

Наиболее информативной метафорой такого процесса можно считать эпизод из Фауста Гёте, части второй «Темные аллеи».

Мефистофель говорит: «Ситуация образования и преобразования, о вечном смысле вечный разговор». Если эту фразу перевести с немецкого дословно, то получится: образование (в смысле «формирования») и преобразование (в смысле «переформирования»), о вечном смысле вечный разговор. Дящаяся беседа – это путь из посредника в собеседники.

Итак, ситуация формирования и переформирования и вечная беседа об этом. Когда возможно появление нового смысла или нового дискурса, или если кто-то оказался неспособен к символическому обмену мнениями, мнениями живыми, т. е. не только с одним из многочисленных сокровищ их содержаний, но и с его живым субъектом, его презентующим, то развитие, а значит и формирование интрапсихического и интерпсихического пространств прекращается.

В переводе Пастернака это звучит так: «Так вечный смысл стремится в вечной смене / От воплощенья к перевоплощенью».

Мы стремимся преодолеть гордыню разума. Упоение сциентизмом и есть солипсизм. К сциентизму применимы слова Фрейда: «Было бы ошибкой предполагать, что наука состоит только из строго доказанных положений, да и неправильно от нее этого требовать. Такие требования к науке может предъявлять только тот, кто ищет авторитетов, и ощущает потребность заменить свой религиозный катехизис на другой, хотя бы и научный»¹⁶.

Это роль Бога, приписанная науке, она невозможна без высокомерия ученого, приближенного к такому таинству.

Говоря о проблеме достоверности и доказательности, надо сказать, что в 3-й лекции «Введения в психоанализ» Фрейд пишет: «Наука насчитывает в своем катехизисе мало аподиктических положений, в ней больше утверждений, имеющих определенную степень вероятности. Признаком научного мышления как раз и является способность довольствоваться лишь приближением к истине и продолжать творческую работу, несмотря на отсутствие окончательных подтверждений»¹⁷ (даже напрашивается предположение, может быть, благодаря им).

Аподиктическое положение может базироваться преимущественно на основании аксиоматических фактов (сумма углов треугольника равна 180 градусам). Аподиктические суждения в психологии менее валидны, чем асерторические. Можно даже сказать, что в психологии трудно представить себе аподиктические суждения.

Асерторические суждения содержат некоторую констатацию происходящего.

И наконец, о культурных, мировоззренческих предпосылках выбора методологии познания. Речь идет об эпохах, востребующих ту или иную научную методологию, делающую ее наиболее органичной.

В этом смысле весьма важна показанная Соссюром отсутствующая жесткая граница между гносеологией и эпистемологией. Поэтому целесообразно говорить о соотношении онтологии и эпистемологии. Итак, бытие и структура знания. По Марксу, все ценности, смыслы, оценки, величины опосредуются человеческой личностью. В этом основной смысл концепции Маркса.

Идя дальше, можно сказать, что, что бы мы ни познавали, мы познаем человека или идя назад по пути филогенетического развития бога и его различных ликов, или отсутствия божественных и человеческих репрезентаций.

Все дело в привнесении примордиальных процессов или протосистем в понимание субъекта. Это позднее привнесение. Оно определяет сущностное (способность увидеть человека) и потом уже структуру знания.

В преמודерне вера (мнение и религиозная вера) и знание не противопоставлялись, они дополняли друг друга. Это были две стороны одного и того же процесса, их разделение не проблематизировалось.

У Платона «Человек сидит спиной ко входу в пещеру...». Это объективный идеализм. Он считает, что существует мир идей (божественный мир), который и есть реальность, а мир чувственно воспринимаемый – это порождение этого мира идей. Человек ничему не научается, он лишь вспоминает то, что заложено богом.

Но уже в модерне человек ищет только собственные, практически неограниченные, способности только правильного познания абсолютно отделенной от него внешней реальности.

Ленин был сторонником модернистской единой правильной теории, т. е. объяснение может быть правильным или неправильным. Вера и познание были разведены. Были противопоставлены наука и религия. Ленин говорил, что если электроны и атомы не могут быть описаны просто, ясно и однозначно, то это ставит под сомнение само существование материального мира.

Модерн в научной области оказался чрезвычайно продуктивным: Дарвин, Эйнштейн, Маркс, Тойнби, Соссюр и Трубецкой, современная социология, биология, современная медицина.

Модерн – это прежде всего материализм. Модерн связан с драмой познания. В модерне большие достижения сосуществуют с драмой ученого. Возможно, модернистское познание стало возможно тогда, когда «бог умер». Может быть, смерть бога – это просто переадресация всемогущества: оно было приписано человеку.

Переход от модерна к постмодерну это прежде всего отказ от ригоризма, т. е. отказ от целостности, полноты, непротиворечивости.

Появился структурализм (Гёдель, Флек, Трубецкой, Леви-Стросс, ранний Лакан). Структурализм – это неудачная попытка создания исчерпывающих описаний. Это была последняя судорога модерна. Это умозрение показало, что не может быть целостной непротиворечивой теории.

Главные открытия в этой области были сделаны Гёделем и Флеком. Они сняли драму познания – вот в чем была великая заслуга этих имен. Можно стремиться либо к непротиворечивой, либо к полной теории (Гёдель): «Всякая система математических аксиом, начиная с определенного уровня сложности, либо внутренне противоречива, либо неполна». Карло Гинзбург в работе «Уликовая парадигма» говорит о науках с сильным и слабым статусом. Слабый научный статус обуславливает большой результат. А Флек показал, что научный факт является продуктом деятельности научных коллективов.

В постмодерне устраняется не столько драма познания, сколько драма познающего субъекта. Субъект перестает претендовать на свою особую роль в этом процессе. Происходит то, что К. Апель называет разгерметизацией дискурсивного пространства.

Практически все ветви психоаналитического знания требуют серьезного гуманитарного образования, позволяющего создавать самоценный дискурс, движение внутри которого самоценно и неостановимо. Это продолжающееся движение и есть познание.

Возможно, «уликовая парадигма» (К. Гинзбург) раннего фрейдовского психоанализа может быть похожа на модернистское знание. Это часто «врачебная», естественно-научная его версия.

Как пишет Гумбрехт¹⁸, единственным ценным способом «точно-го» мышления в рамках гуманитарных наук может стать безоговорочное стремление к определенным интуитивным представлениям, вовсе не имеющим надежного институционального подкрепления.

В психологии В.П. Зинченко¹⁹ предложил термин «поэтическая антропология», чтобы обозначить им философские идеи о сущности человека, о его развитии и других особенностях, созданные поэтами. В.П. Зинченко проделал огромную по объему, тщательную работу по изучению поэтической антропологии О. Мандельштама и многих других русских поэтов.

Если психолог понимает человека как существо, психическая жизнь которого — это реакция на стимулы, он десубъективирован, а исследователь, также десубъективированный, знает ясное, однозначное постижение объективного мира, если возможны исчерпывающие списки эмоций, личностных реакций, тогда, наверное, сциентистское исследование возможно, однако привязка к тоталитарным моделям понимания человека неизбежна.

Психология может развиваться по тем же законам, что и все современное познание, т. е. от science (наука) к studies (исследования). В большой мере такое развитие может помочь в решении многих кризисных проблем, существующих в современной психологии.

Примечания

- ¹ *Ландау Л.Д.* О релятивистских поправках к уравнению Шрёдингера в задаче многих тел // *Phys. Ztschr. Sowjet.* 1935. Bd. 8. S. 487.
- ² *Хайек Ф.А. фон.* Контрреволюция науки: Этюды о злоупотреблении разумом. М.: ОГИ, 2003.
- ³ *Декарт Р.* Соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. С. 297–422.
- ⁴ *Fenelon.* Traité de l'existence de Dieu. Paris, 1713. P. 119.
- ⁵ *Gay P.* The Freud Reader. N.Y.: WW Norton, 1995. P. 575.
- ⁶ *Барт Р.* Семиотика. Поэтика. М., 1994.
- ⁷ *Кудрявцев В.Т.* Практика – методологическая проблема культурно-исторической психологии // *Вестник РГГУ.* 2010. № 17. Серия «Психология». С. 13.
- ⁸ *Фрейд З.* По ту сторону принципа наслаждения. Харьков, 2009. С. 136.
- ⁹ *Кнабе Г.С.* Избранные труды: Теория и история культуры. Харьков: Права человека, 2014. С. 30.
- ¹⁰ *Shweder R.* Anthropology's Romantic Rebellion against the Enlightenment, or There's more to Thinking than Reason and Evidence // *Shweder R.A., LeVine R. (eds.) Cul-*

- ture Theory. Essays on Mind, self. and Emotion. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 40.
- ¹¹ Флек Л. Возникновение и развитие научного факта: 1935. М.: Идея-Пресс, 1999.
- ¹² Успенский В.А. Теорема Геделя о неполноте. М.: Наука, 1982.
- ¹³ Айзенк Г. Новые IQ тесты. М.: ЭКСМО, 2003.
- ¹⁴ Апель К.-О. Трансформация философии. М.: Логос, 2001.
- ¹⁵ Киабе Г.С. Строгость науки и безбрежность жизни // Достоверность и доказательность исследованиях по теории и истории культуры. М.: РГГУ, 2002.
- ¹⁶ Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1991. С. 29.
- ¹⁷ Там же.
- ¹⁸ См.: Гумбрехт Х.У. Ледяные объятия «научности», или Почему гуманитарным наукам предпочтительнее быть “Humanities and Arts” // НЛЮ. 2006. № 81. С. 14.
- ¹⁹ Зинченко В.П. Возможна ли поэтическая антропология? М.: Росс. открытый ун-т, 1994.

Библиография. Биография. Метод: Триада научного поиска

Уникальное исследовательское направление Иосифа Львовича Беленького имеет значение для перспективных исследований в гуманитарной науке.

Ключевые слова: Беленький Иосиф Львович, научная культура, историография, библиография, биография, метод, образовательная биография.

«Открыто засвидетельствовать, насколько я обязан своим моральным и интеллектуальным развитием» (цель, которую ставит Джон Стюарт Милль в автобиографии), существенна для понимания и воспроизводства научной культуры, что и является целью нашей статьи: обратить внимание на уникальное историографическое направление, разрабатываемое Иосифом Львовичем Беленьким¹, в перспективе дальнейших исследований.

«Научная культура» – одно из понятий человеческого знания, широкого объема и глубокого содержания, относится к таким понятиям, по отношению к которым уместно замечание Виктора Константиновича Финна о том, что «инкорпорация их смысла не может быть представлена точным определением².

Так, по его мнению, с семиотической точки зрения о смысле понятий можно говорить в двух смыслах: 1) объективный – «понятие есть охват (понимание) знания, релевантного рассматриваемому термину – «все, что потенциально может быть известно о предмете (“умственное” знание предмета рассмотрения с точки зрения Вечности)»³; 2) субъективный – «знание о предмете, которое способен охватить индивид (группа индивидов или сообщество, объединенное общими установками, образовательными характеристиками, информированностью и т. д.»⁴.

Путь настоящего ученого – это всегда поиск истины. Результаты такого поиска ценны самоочевидно и представляют интерес для изучения воспроизводства научного знания.

Научные труды И.Л. Беленького посвящены концептуализации отечественной истории, ее историографическому и методологическому осмыслению, среди них:

1) *вопросы становления отечественной исторической науки и историографии (аналитические обзоры):*

«Разработка проблем, теоретического источниковедения в советской исторической науке (1960–1984 гг.)»⁵, «Русская история в XIX – начале XX в.: трансформация историографических представлений в советскую и постсоветскую эпохи»⁶;

2) *направления в изучении истории отечественной мысли:*

«Морфология российского пространства у евразийцев (к проблеме истоков и генезиса теоретических построений)»⁷, «Евразийство. Материалы к библиографии...»⁸, «Консерватизм в России XVIII – начала XX в. (библиографический обзор отечественных исследований и публикаций второй половины XX в.)»⁹, «Либерализм в России XIX – начала XX в. (библиографический обзор отечественных публикаций и исследований второй половины XX в.)»¹⁰, «Розановедение. Конец 1980-х – 2006 гг.»¹¹, «Город. Урбанистика: материалы к библиографии отечественной и переводной литературы (1960–1990)»¹², «Русское зарубежье крупным планом: “Большие” публикации, фундаментальные исследования и справочные издания последних лет»¹³, «Интеллигенция и ее судьбы в России: из литературы 1993–2007 гг. (библиографические материалы)»¹⁴, «Институт смертной казни: Материалы к библиографии отечественной и переводной литературы, изданной во второй половине XX – начале XXI в.»¹⁵;

3) *постановка проблемы сущности библиографии как общенаучного метода:*

Библиографический указатель как проект междисциплинарного исследования¹⁶;

4) *теоретические, методологические и библиографические аспекты биографоведения:*

«Генеалогия и биографика»¹⁷, «Биографика»¹⁸, «Библиографический указатель как проект междисциплинарного исследования»¹⁹, «Биография и биографический миф в отечественном сознании XIX–XX вв.: Бытие культурно-исторических форм (предварительные соображения)»²⁰, «Биографика в системе наук о человеке: становление, этапы развития и междисциплинарный контекст отечественного биографоведения»²¹, «Отечественные биографические справочные издания в XX веке: материалы к библиографии»²²;

5) *научно-творческое наследие ученых и научных школ:*

«Биобиблиографические материалы об отечественных ученых-гуманитариях XX столетия, опубликованные в 1960–2000 гг.

отдельными изданиями²³, «Борис Иванович Сыромятников (1874–1947)»²⁴, «Научно-исторические школы в отечественной историографии: материалы к библиографии»²⁵, «Наследие отечественных ученых XIX–XX вв. историков России (книги 1950–2004 гг.)»²⁶, «Историческая наука в социально-политическом и идеологическом контекстах советской и постсоветской эпох: исследования и публикации второй половины 1980-х – 2005 гг. (материалы к библиографии)»²⁷, «Российское научно-историческое сообщество в конце XIX – начале XXI в.: публикации и исследования 1940-х – 2010-х гг.»²⁸.

При многообразии тем научного поиска и форм изложения явно ощущается их связанность общей идеей/научным стилем И.Л. Беленького, которую можно определить как стремление к максимальной объективации исторического знания.

В трудах по изучению отечественной истории ученый проблематизирует неразработанность до сих пор «методологии историографического анализа, которая бы, в полной мере «осознавая» и характер своей зависимости от более общих культурных и духовных оснований, и диалектику своей собственной свободы в пространстве культуры, искала бы пути к объективации своих аналитических процедур»²⁹.

Стремление к предельной объективации историографического описания реально воплощается, прежде всего, в библиографической форме³⁰. Библиографическая информация, по мнению ученого, «не только отображает процессы развития и современное состояние социального и гуманитарного знания», но и является «важнейшим механизмом внутринаучной рефлексии, самосознания науки»³¹.

Органическая связанность философско-методологических и историографических построений выявляется в особом внимании к вопросу «о соотношении изучения школ и направлений и исследования научно-творческих биографий крупнейших русских историков – их основателей»³².

По И.Л. Беленькому, «именно в пространстве исторического знания особенно рельефно выявляются историко-познавательные возможности биографии...»³³.

Обращение к персональной проблематике в историографии имеет как историко-научный смысл и цель сохранения традиции, так и смысл глубоко личностный: собственное самоопределение, «поиски координат своего социального и научного бытия в условиях изменившейся действительности»³⁴.

Иосифом Львовичем Беленьким поставлена проблема о «сущности библиографии как общенаучного метода»³⁵, в частности указывается на значение указателей конструктивно/фундаменталь-

ных исследований³⁶, очерчивающих междисциплинарный характер соответствующей проблемы/предметной области, не только как инструмент текущего и ретроспективного, итогового слежения, но и как «инструмент проспекции, предложения, новых конфигураций научного знания»³⁷.

В работе «Морфология российского пространства у евразийцев (к проблеме истоков и генезиса теоретических построений)» ученый делает вывод о том, что «импульс пространственного видения – России имел несравненную мощь»³⁸. Пространственное видение – несомненная способность самого Иосифа Львовича Беленького, даровитого историка и достойного человека, посвятившего свою жизнь служению отечественной науке.

Примечания

¹ *Беленький Иосиф Львович* – старший научный сотрудник ИНИОН РАН.

² *Финн В.К.* О назначении культуры в посттоталитарном обществе // Интеллектуальные системы и общество. М.: РГГУ, 2001. С. 9.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 10.

⁵ *Беленький И.Л.* Разработка проблем теоретического источниковедения в советской исторической науке (1960–1984 гг.): Аналитический обзор. М., 1985.

⁶ *Беленький И.Л.* Русская история в XIX – начале XX в.: Трансформация историографических представлений в советскую и постсоветскую эпохи (обзор) // Россия XX столетия в исторической науке: Взгляды, концепции, ценностные подходы: Проблемно-тематический сборник / Под ред. В.М. Шевырина. М., 2000. С. 22–57. (Серия «Социальные и гуманитарные науки в XX в.»)

⁷ *Беленький И.Л.* Морфология российского пространства у евразийцев (к проблеме истоков и генезиса теоретических построений) // Россия и современный мир. 2001. № 2. С. 148–164.

⁸ *Беленький И.Л.* Евразийство. Материалы к библиографии (окончание). Евразийство в отечественной социально-философской и исторической мысли 1980–1990-х годов // Там же. 2000. № 3. С. 150–166.

⁹ *Беленький И.Л.* Консерватизм в России XVIII – начала XX в.: (библиографический обзор отечественных исследований и публикаций второй половины XX в.) // Там же. 2001. № 2. С. 148–164; 2001. № 4. С. 1; 2002. № 1 (34). С. 283–313; 2002. № 2 (35). С. 295–304; 2002. № 3 (36). С. 257–299; 2002. № 4 (37). С. 230–251; 2003. № 2 (39). С. 267–279; 2003. № 3 (40). С. 249–264; . 2004. № 1 (42). С. 226–242.

¹⁰ *Беленький И.Л.* Либерализм в России XIX – начала XX в. (библиографический обзор отечественных публикаций и исследований второй половины XX в. // Там же. 2004. № 2 (43). С. 225–243; 2004. № 3 (44). С. 202–213.

¹¹ *Беленький И.Л.* Розановедение: Конец 1980-х – 2006 гг. // Розановская энциклопедия / Российская академия наук, Институт научной информации по общественным наукам. М., 2008. С. 1975–1992.

- ¹² *Беленький И.Л.* Город. Урбанистика: Материалы к библиографии отечественной и переводной литературы (1960–1990) // Россия и современный мир. 2000. № 1. С. 82–91.
- ¹³ *Беленький И.Л.* Русское зарубежье крупным планом: «Большие» публикации, фундаментальные исследования и справочные издания последних лет // История Российского зарубежья: Проблемы историографии (конец XIX–XX в.): Сб. статей / Под ред. Ю.А. Полякова, Г.Я. Тарле; Российская академия наук; Институт Российской истории. М., 2004. С. 4–29.
- ¹⁴ *Беленький И.Л.* Интеллигенция и ее судьбы в России: Из литературы 1993–2007 гг. (библиографические материалы) // Россия и современный мир. 2007. № 4 (57). С. 233–253.
- ¹⁵ *Беленький И.Л., Филатова Е.О.* Институт смертной казни: Материалы к библиографии отечественной и переводной литературы, изданной во второй половине XX – начале XXI в. // Там же. 2008. № 2 (59). С. 264–281.
- ¹⁶ *Беленький И.Л.* Библиографический указатель как проект междисциплинарного исследования // Теория и практика общественно-научной информации. М., 1997. Вып. 13. С. 162–171.
- ¹⁷ *Беленький И.Л.* Генеалогия и биографика // Генеалогия. Методы исследования. М., 1989. С. 120–122.
- ¹⁸ *Беленький И.Л.* Биографика // Отечественная история: История России с древнейших времен до 1917 г.: Энциклопедия: В 5 т. Т. 1. М., 1994. С. 233–234.
- ¹⁹ *Беленький И.Л.* Библиографический указатель как проект... С. 162–171.
- ²⁰ *Беленький И.Л.* Биография и биографический миф в отечественном сознании XIX–XX вв.: Бытие культурно-исторических форм (предварительные соображения) // Историческая антропология: Место в системе социальных наук, источники и методы интерпретации. М., 1998. С. 62–65.
- ²¹ *Беленький И.Л.* Биографика в системе наук о человеке: становление, этапы развития и междисциплинарный контекст отечественного биографоведения: Указатель литературы / РАН ИНИОН, фундаментальная библиотека / Отв. ред. С.О. Шмидт; Отв. за вып. Л.Э. Глухова, Л.Б. Ким. М., 1999. 220 с.
- ²² *Беленький И.Л.* Отечественные биографические справочные издания в XX веке: Материалы к библиографии // Россия и современный мир. 2000. № 4. С. 167–194; 2001. № 1. С. 234–249; 2001. № 2. С. 213–224.
- ²³ *Беленький И.Л.* Библиографические материалы об отечественных ученых-гуманитариях XX столетия, опубликованные в 1960–2000 гг. отдельными изданиями (предварительный список) // Там же. 2001. № 3. С. 229–238.
- ²⁴ *Беленький И.Л.* Борис Иванович Сыромятников (1874–1947) // Россия и современный мир. 2002. № 4 (37). С. 204–213.
- ²⁵ *Беленький И.Л.* Научно-исторические школы в отечественной историографии: материалы к библиографии // Там же. 2003. № 1 (38). С. 270–277.
- ²⁶ *Беленький И.Л.* Наследие отечественных ученых XIX–XX вв. – историков России (книги 1950–2004 гг.) // Там же. 2004. № 4 (45). С. 213–238; 2005. № 1 (46). С. 270–282; 2005. № 2 (47). С. 248–257.
- ²⁷ *Беленький И.Л.* Историческая наука в социально-политическом и идеологическом контекстах советской и постсоветской эпох: исследования и публикации второй половины 1980-х – 2005 гг. (материалы к библиографии) //

- Там же. 2005. № 4 (49). С. 236–254; 2006. №1 (50). С. 231–239; 2007. № 2 (55). С. 239–248.
- ²⁸ *Беленький И.Л.* Российское научно-историческое сообщество в конце XIX – начале XXI в.: Публикации и исследования 1940–2010-х гг. // Научное сообщество историков России: 20 лет перемен / Под ред. Г. Бордюгова. М.: АИРО-XXI, 2011. С. 344–478.
- ²⁹ *Беленький И.Л.* Русская история в XIX – начале XX в. С. 46.
- ³⁰ «У В.С. Иконникова мы видим стремление к предельной объективации историографического описания, реально воплощаемой в изданных томах прежде всего в библиографической форме, что позволило исторической библиографии XX столетия числить этот труд по своему ведомству». Цит. по: *Беленький И.Л.* Русская история в XIX – начале XX в. ... С. 24.
- ³¹ *Беленький И.Л.* Библиографический указатель как проект...
- ³² *Беленький И.Л.* Русская история в XIX – начале XX в. С. 25.
- ³³ *Беленький И.Л.* Биографика в системе наук о человеке... С. 211.
- ³⁴ *Беленький И.Л.* Русская история в XIX – начале XX в. С. 27.
- ³⁵ *Беленький И.Л.* Библиографический указатель как проект...
- ³⁶ И.Л. Беленьким выделяются следующие критерии оценки «конструктивности» / «фундаментальности»: «1. Формальные методы, объективированно выясняющие значимость отдельных научных публикаций (наукометрические и библиометрические методики; анализ систем цитирования и установление ранжированности отдельных публикаций; кумуляция и измерение экспертных оценок). 2. Содержательные методы: 1. Научное имя автора (авторов). “Генеалогия” (принадлежность к определенной научной школе или традиции). 2. Проблемный характер исследования. Значимость изучаемой проблемы. 3. Цели и задачи исследования. Его итоговые содержательные результаты. Степень их взаимного соответствия (обобщение уже достигнутых в изучении проблемы результатов; извлечение “из небытия” забытых/неизвестных фрагментов научного наследия, связанных с изучением проблемы; ввод в актуализированный информационный потенциал отечественной науки еще не включенных в него работ зарубежных исследователей проблемы и ее контекста, применяемых ими методов и подходов – в содержательно-аналитической форме представления знаний; разработка и обогащение методологического и методического аппарата изучения проблемы). 4. Междисциплинарное видение проблемы. Нетрадиционный подход к проблеме. 5. Содержательная разработка проблемы. Получение нового концептуального и фактуального знания. 6. Возможность вывода проблемы из сферы маргинального и нахождение ее места в развивающейся дисциплинарной структуре науки». Цит. по: *Беленький И.Л.* Библиографический указатель как проект...
- ³⁷ *Беленький И.Л.* Библиографический указатель как проект...
- ³⁸ *Беленький И.Л.* Морфология российского пространства...

Психология

Социальная психология

Е.Б. Петрушихина

К вопросу об аутентичном лидерстве

Статья посвящена анализу современных представлений об аутентичном лидерстве. Подчеркивается многопараметрический и многоуровневый характер аутентичного лидерства. Обозначены основные характеристики аутентичного лидера. Рассмотрены особенности аутентичных отношений лидера с последователями. Описаны предпосылки и последствия аутентичного лидерства.

Ключевые слова: аутентичность, аутентичное лидерство, развитие аутентичного лидерства, самосознание, доверие, моральное развитие.

Проблема аутентичного лидерства начинает активно обсуждаться в англоязычной литературе на рубеже XX–XXI вв. Интерес к ней связывают с кризисом лидерства в различных сферах – политической, государственной, в бизнесе, образовании и религии. Доверие к лидерам постоянно снижается, в особенности это касается политических и бизнес-руководителей. По данным опроса института Гэллапа, только 22 процента американцев доверяют бизнес-лидерам, уровень доверия политическим лидерам еще ниже. Утрата доверия является собой риск всей политической и социально-экономической системе и выступает вызовом для исследователей лидерства в психологии и организационных науках¹.

Восстановить позитивное отношение к лидерам, по мнению ученых и практиков, возможно путем формирования аутентичного лидерства.

Аутентичное лидерство рассматривают как реакцию на критику теории трансформационного лидерства, а именно такого его компонента, как идеализированное влияние. Идеализированное влияние (руководство на основе харизмы) предполагает, что лидер

становится настолько привлекательным для последователей, что они стремятся подражать ему. Поощрение подражания может формировать зависимость от лидера и неэтичными руководителями использоваться для манипуляции сотрудниками².

В XXI в. харизматическое лидерство уже не может быть эффективным. Люди изменяются, весьма часто они обладают более высокой квалификацией, чем их руководители; члены организации заинтересованы в осмысленной и значимой работе, и их больше не устраивают лидеры, рассматривающие сотрудников как инструмент извлечения прибылей. Члены организации ожидают признания своей ценности, доверия и уважения, что и призвано обеспечить аутентичное лидерство³.

Обращение к концепции аутентичного лидерства требует уточнения понятий аутентичности, аутентичного лидера, аутентичного лидерства и развития аутентичного лидерства.

Понятие *аутентичности* разработано в гуманистической психологии и психотерапии. Аутентичность трактуется как степень соответствия собственным ценностям, своему характеру и духу, несмотря на давление внешних обстоятельств, вынуждающих действовать вопреки себе. Аутентичную личность характеризует согласованное, целостное, взаимосвязанное проявление основных психологических процессов и механизмов, способность отказываться в общении от социальных ролей и демонстрировать свои подлинные эмоции и поведение. Синонимами аутентичности могут служить такие понятия, как полноценно функционирующая личность, свобода, самоактуализация, самость, конгруэнтность⁴.

В отношении лидерства понятие аутентичности вначале было применено в социологии и образовании, причем в фокусе исследователей были негативные аспекты отсутствия аутентичности. Социологом М. Симаном отсутствие аутентичности рассматривалось как исключительная пластичность лидера, подстраивающегося под требования социальных ролей. Дж. Хендерсон и У. Хой характеризовали как неаутентичных лидеров в образовании, демонстрирующих чрезмерную приверженность стереотипам и требованиям лидерской роли⁵.

В настоящее время исследователи ориентируются на более позитивный подход в понимании лидерской аутентичности. Б. Джордж описывает *аутентичных лидеров* как имеющих ясное представление о себе, осознающих свои достоинства и недостатки, ценности и принципы. Они последовательны в реализации своих принципов, несмотря на давление внешних обстоятельств, и подобная последовательность делает аутентичных лидеров привлекательными для других людей⁶.

Б. Джордж выделяет в лидерской аутентичности шесть изменений⁷:

- *рост самосознания*. Для совершенствования знаний о себе необходима достоверная обратная связь от других людей;
- *следование своим ценностям*. Свои истинные ценности мы узнаем только тогда, когда нам препятствуют обстоятельства;
- *баланс экстринсивной и интринсивной мотивации*. Преобладание в структуре мотивации внешнего вознаграждения рано или поздно чревато личностными деформациями. Стремление к признанию и материальным достижениям должно сочетаться с желанием помогать другим и изменять мир к лучшему;
- *создание команды поддержки*. Для начала достаточно хотя бы одного человека, с кем бы лидер мог быть полностью открытым и честным – это может быть лучший друг, наставник или психотерапевт;
- *сохранение целостности личности*. Необходимо оставаться самим собой в разных ситуациях, включая исполнение лидерских ролей – они не могут быть противопоставлены семье, дружеским привязанностям и социальным обязательствам;
- *понимание своих стремлений и целей лидерства*. Понимание своих устремлений, вытекающих из истории собственной жизни, проясняет цели лидерства.

Таким образом, аутентичность лидера – многопараметрический конструкт. При этом, как отмечают многие авторы, аутентичное лидерство – не только многопараметрический, но и многоуровневый феномен, который может рассмотрен на индивидуальном, групповом и организационном уровне. Собственно **аутентичное лидерство** предполагает существование особых отношений лидера с подчиненными – открытых, честных, доверительных⁸.

Концептуализация аутентичного лидерства представлена в работах Б. Аволио с сотрудниками⁹. Ими предложена модель, включающая четыре переменных:

- внутренний (интернализированный) моральный подход;
- самосознание;
- транспарентность в отношениях;
- сбалансированная обработка информации.

Внутренний моральный подход означает, что лидер в процессе принятия решений и в своих действиях руководствуется своими собственными моральными нормами и ценностями. Аутентичный лидер знает, какие идеи он отстаивает, в чем заключается его мораль, чего является желательным, а что приемлемым, что он будет делать, а чего не будет делать никогда. Предполагается, что аутентичный лидер по сравнению с неаутентичным имеет более

высокий уровень морального развития, ему свойственно более ясное понимание того, что правильно или ошибочно в любой ситуации. Данный моральный подход будет доминировать даже в тех ситуациях, когда имеется давление высшего руководства и коллег или возникает противоречие с организационными и профессиональными нормами.

Очевидно, что подобный моральный подход связан с *самосознанием* лидера, в котором авторы выделяют два элемента. Первый характеризуется объемом точных знаний лидера о самом себе, второй – осознанием своего влияния на других. Таким образом, могут существовать разные уровни самосознания. Первый уровень самосознания связан с пониманием своих сильных сторон и ограничений. Более высокий уровень предполагает понимание своих целей, ценностей, морали и убеждений. Конечно, самосознание дает весьма важную информацию о самом себе, но аутентичный лидер использует ее в своих размышлениях о насущных проблемах лидерства и организации и в своей повседневной деятельности.

Эта повседневная деятельность определенным образом влияет на следующий параметр аутентичного лидерства – *транспарентность в отношениях*. Аутентичный лидер реализует поведение, имеющее следствием развитие отношений доверия с коллегами. В этом случае лидер может делиться информацией о себе и организации, демонстрировать честность и открытость. Исследователи подчеркивают важность аутентичности и в отношении сознания, и в отношении поведения лидера, и в плане построения аутентичных отношений с персоналом. Аутентичные отношения трактуются как открытые, транспарентные, со взаимным доверием, ориентированные на развитие подчиненных, направленные на достижение важных целей организации. Аутентичные лидеры также обладают развитыми механизмами саморегуляции, посредством которых лидер постоянно оценивает верность самому себе. Высокий уровень саморегуляции обуславливает восприятие лидера как носителя позитивной ролевой модели, что ведет к развитию подлинного доверия, вовлеченности и благополучия подчиненных.

Одна из характеристик позитивной ролевой модели, реализуемой аутентичным лидером – *сбалансированная обработка информации*. Предполагается, что лидер берет время для принятия решения, ищет необходимую информацию, рассматривает возможные последствия. Это процесс исследования проблемы, который позволяет глубже ее понять, а также привлечь подчиненных к ее решению. Авторы связывают данный процесс с возможностью применения этических норм при оценке решений.

Аутентичное лидерство имеет ярко выраженный динамический аспект: развитие аутентичного лидера, его отношений с последователями и развитие последователей представляют собой взаимосвязанный процесс, в котором формирование аутентичного лидерства приводит к формированию аутентичных последователей и определенных организационных результатов. Чтобы подчеркнуть динамический, процессуальный характер обсуждаемого феномена, исследователи используют понятие *развития аутентичного лидерства*¹⁰. Примером подобного подхода, в котором обсуждается сущность, факторы и последствия аутентичного лидерства, является модель У. Гарднера с сотрудниками¹¹. Схематически она представлена на рисунке.



Рис. Модель развития аутентичного лидерства У. Гарднера, Б. Аволио, Ф. Лютенса, Д. Мэя, Ф. Валулмбы

Авторы полагают, что на аутентичность лидера значительное влияние оказывает интерпретация своего опыта, в особенности если в истории его жизни присутствовал человек, выступавший в качестве ролевой модели для усвоения норм морали и честного поведения. Исследователи указывают на значение критических моментов, называемых событиями-триггерами, выполняющих роль толчка, спускового механизма в дальнейшем развитии индивида. Осознание таких событий способствует развитию аутентичного лидера.

На формирование аутентичного лидерства оказывает влияние организационный климат, предоставляющий возможности для развития аутентичного лидерства и аутентичного следования. Подобный климат имеет место, если лидеры в организациях свободно делятся информацией и ресурсами и способствуют постоянному обучению и росту всех сотрудников.

А. Кейза и Б. Джексон обобщили условия, влияющие на развитие аутентичного лидерства. Они включают организационные и личностные факторы¹².

Организационные переменные: поддерживающий и позитивный организационный контекст.

Личностные факторы: наличие ролевых моделей, обучение, личная история, интерпретация прошедших событий, высокий уровень морального развития, развитые психологические способности, доверие другим, эмоциональный интеллект, позитивное самовосприятие, честность, низкий уровень самомониторинга.

Многие авторы высказывают предположения о воздействии аутентичного лидерства на последователей. У. Гарднер полагает, что аутентичное лидерство формирует более благоприятный организационный климат, стимулирующий развитие аутентичных лидеров и последователей. В частности, ожидается множество позитивных последствий для подчиненных, в том числе увеличение рабочих усилий, рост вовлеченности, улучшение выполнения работы, формирование более позитивного мышления, установок, усиление положительных эмоций на рабочем месте, моральное развитие сотрудников, рост благополучия и чувства расширения прав и возможностей¹³.

Все же можно констатировать, что большинство работ пока посвящено определению понятия аутентичного лидерства, и не так много эмпирических исследований, доказывающих влияние аутентичного лидерства на улучшение организационного климата и благополучие сотрудников. Как правило, основу исследования составляют данные индивидуальных самоотчетов лидеров (по опросникам аутентичного лидерства) или оценки их непосредствен-

ных руководителей. Подобные исследования фиксируют связь между практикой аутентичного лидерства и повышением уровня позитивных эмоций, удовлетворенности и приверженности организации, гражданственного поведения и выполнением работы¹⁴. Есть данные о позитивном влиянии аутентичного лидерства на креативность сотрудников, развитие их психологического капитала и субъективное благополучие. Кроме того, аутентичное лидерство снижает уровень абсентеизма, неудовлетворенности и враждебности¹⁵.

Столь важные для организации последствия аутентичного лидерства являются основанием для разработки практических методов его развития. Так, например, Институт аутентичного лидерства в сотрудничестве с Гарвардской школой бизнеса реализует разнообразные программы, направленные на формирование аутентичных лидеров, аутентичных команд, аутентичных организаций. Команда консультантов, объединяющая экспертов из разных стран, начиная от США и до Австралии, работает более чем с 4000 руководителей высшего звена глобальных транснациональных корпораций и крупных некоммерческих организаций¹⁶.

В целом, характеризуя имеющиеся исследования, можно сказать, что понятие аутентичного лидерства скорее отражает суть самого лидерства, нежели новую идею в его толковании. Как было отмечено, большинство описаний аутентичного лидерства прежде всего предполагает высокий моральный уровень целей и намерений. Аутентичный лидер имеет ясные представления об этике и морали и действует в соответствии с ними. Этичность аутентичного лидерства имеет позитивные последствия для организации, исполнителей и самого лидера.

Примечания

¹ *George B.* True North: Discover Your Authentic Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

² *Izatt M., Saunders C.* Leadership. Oxford: Oxford Univ. Press, 2014. P. 214–221.

³ *George B.* Op. cit.

⁴ Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 1999. С. 40–41.

⁵ *Avolio B.J., Gardner W.L.* Authentic leadership: Getting to the root of positive form of leadership // *The Leadership Quarterly*. 2005. № 16. P. 315–338.

⁶ *George B.* Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

⁷ *George B.* True North...

- ⁸ *Avolio B.J., Gardner W.L.* Op. cit.
- ⁹ *Iszatt M., Saunders C.* Op. cit. P. 214–221.
- ¹⁰ *Avolio B.J., Gardner W.L.* Op. cit.
- ¹¹ *Gardner W.L., Avolio B.J., Luthans F., May D.R., Walumbwa F.* Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development // *The Leadership Quarterly*. 2005. № 16. P. 343–372.
- ¹² *Caza A., Jackson B.* Authentic leadership // *The SAGE handbook of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage 2011. P. 352–364.
- ¹³ *Gardner W.L., Avolio B.J., Luthans F., May D.R., Walumbwa F.* Op. cit.
- ¹⁴ *Iszatt M., Saunders C.* Op. cit.
- ¹⁵ *Datta B.* Assessing the effectiveness of authentic leadership // *International Journal of Leadership Studies*. 2015. Vol. 9. Iss. 1. P. 62–75.
- ¹⁶ <http://www.authleadership.com/>

К определению социальной смелости: в реальной жизни и интернет-коммуникации

В статье ставится проблема определения и пересмотра социально-психологического феномена социальной смелости с позиции реальной жизни и интернет-коммуникации.

Ключевые слова: социальная смелость, Интернет, интернет-коммуникация, общение, социально-психологический феномен, современный мир, реальная жизнь, социальная жизнь, информация.

В современном мире, в связи с развивающимися в геометрической прогрессии технологиями, интернет-коммуникация стала не только важным элементом социальной жизни человека, но и фактически неизбежной. Рост популярности электронного взаимодействия обусловил необходимость пересмотра различных социально-психологических феноменов с учетом новых технологических возможностей, а также влияние их на социальную жизнь. Работа, обмен информацией – все это сложно представить без использования интернет-технологий.

Канадский профессор Маршалл Маклюэн писал: «Духовный и материальный прогресс человечества определяют не орудия труда или освоение природы, не экономика, политика или культура, а технология социальной коммуникации, т. е. коммуникационные каналы, которыми располагают люди». Электрические и электронные средства связи, по словам М. Маклюэна, это «коммуникационная революция» в истории человечества. «Характерная особенность современных коммуникационных средств в том, что они оказывают воздействие не на отдельные органы чувств, а на всю нервную систему человека. Окружающая реальность снова предстает в своей живой конкретности, а человек получает иллюзию соучастия в текущих событиях. К людям возвращается “сенсорный баланс” эпохи дописьменной коммуникации. Электронные технологии общения способствуют слиянию мифологического

(непосредственного) и рационалистического (опосредованного) способов восприятия мира, создают предпосылки для целостного развития личности»¹.

Главными отличительными чертами интернет-коммуникации являются: массовость; равенство возможностей наряду с относительной анонимностью; психологическая раскрепощенность; поддержка стремления к самовыражению, взаимодействию; объединение пользователей по интересам и ценностям; добровольность и желательность контактов; оперативность; анонимность; стереотипизация других и себя; потеря значения невербальных средств общения; стремление к нетипичному, ненормативному поведению и т. д.

Интернет, кроме того, выполняет социальную роль. Во-первых, он позволяет устанавливать горизонтальные связи в общении между людьми, когда люди могут общаться на равных. Во-вторых, что немаловажно для организационной коммуникации, в интернете невозможно навязать информацию, она может быть только предложена добровольному восприятию².

Остановимся на стремлении к нетипичному, ненормативному поведению. В большинстве случаев в процессе интернет-коммуникации человек презентует себя с другой стороны, чем в условиях реальной социальной жизни, можно сказать, что примеряет на себя роли, проигрывает сценарии, которые не может реализовать вне сети. Мнимая раскрепощенность, некоторая безответственность приводит к тому, что человек может проявлять и чаще всего и проявляет свободу мыслей и нетипичных поступков, так как риск и отрицательная оценка окружающими минимальны.

Можно говорить, что человек в такие «наигранные минуты» проявляет социальную смелость, так как он управляет собой, своими действиями и поступками, т. е. сопротивляется страху и контролирует его, не боится высказывать свое мнение.

В реальной жизни человека, который «проигрывает роли», трудно назвать смелым.

Как уже было сказано, современный мир обуславливает необходимость пересмотра различных социально-психологических феноменов, здесь мы попробуем выявить представления о феномене социальной смелости в реальной жизни и интернет-коммуникации.

Феномен «социальная смелость» как научная проблема исследуется в некоторых публикациях³ и диссертационных исследованиях (Т.В. Грязнова⁴, Л.В. Мильченко⁵, В.Г. Ремек⁶), однако нет единого понимания сути феномена и определения, которое бы отражало эту суть⁷.

Для нас представляется социальная смелость в следующем определении: социальная смелость – это смелость в социальных контактах, ориентация на свои действия и самого себя, неконформность в социальных ситуациях.

Получается, что человек в конкретных социальных ситуациях может проявлять определенную *социальную смелость*, т. е. не бояться совершить определенное действие, направленное на общество, и способен вступить в контакт с другими людьми, при этом испытывая определенное чувство страха. Смелость как волевое проявление состоит не в отсутствии страха, а в способности управлять собой, своими действиями и поступками при наличии страха. Если у человека достаточно нацеленности на определенное действие, несмотря на наличие страха, он будет совершать это действие. Также высокий уровень социальной смелости приводит к реализации действия, низкий уровень может привести к отсутствию действия как такового.

В современном обществе одним из основных каналов коммуникации является Интернет, именно интернет-коммуникация позволяет человеку не только получить информацию, но и высказать свое мнение, поделиться своими знаниями, повлиять на принятие решений. Как раз в Интернете человеку проще всего взаимодействовать с обществом, так как он может общаться сразу с большим количеством людей и получать от них оперативно обратную реакцию.

К тому же Интернет (в отличие от СМИ) раскрепощает человека и расширяет сферу его сознания. Немаловажно отметить, что в Интернете человек всегда оставляет выбор за собой. Интернет также называют «пространством свободы», так как способы поведения в нем не регулируются.

Также как положительную характеристику интернет-коммуникации можно выделить и большое количество друзей у интернет-пользователя. Каждый человек имеет около двухсот друзей и знакомых, что в десять раз больше, чем в реальной жизни. По этой причине многие современные психологи видят в интернет-коммуникации перспективу исчезновения конфликтов между людьми: уменьшение личных контактов ведет к социальному спокойствию.

Не стоит и забывать о том, что с помощью Интернета можно заявить о себе или организации на весь мир, создав элементарно личную страничку в социальных сетях или сайт.

К сожалению в реальной жизни из-за страха быть непонятым человек всячески скрывает свое отношение к той или иной ситуации, не проявляет смелость показать себя. Во многом это связано не только с внешними обстоятельствами, но и с различными соци-

ально-психологическими особенностями самого человека, например, с его темпераментом. Холерик относится более легкомысленно и поверхностно к событиям и людьми, и будет проявлять смелость чаще. Флегматик, привыкший все обдумывать и делать все последовательно, будет проявлять смелость реже, ему сложнее приспособиться к новой ситуации и людям, поэтому его поведение будет более сдержанным.

Из этого можно сделать вывод, что человек в рамках интернет-коммуникации получает возможность выстраивать общение сразу с большим количеством людей, что повышает его социальную смелость и позволяет более успешно строить коммуникацию в реальной жизни. Но часто бывает, что смелость человек готов проявлять только в интернет-коммуникации, так как она анонимна, в Интернете человек может спорить с другими, оскорблять их, но в реальном общении не демонстрирует такое поведение. Можно говорить о том, что на проявление социальной смелости у человека оказывают влияние как внешние факторы, так и социально-психологические особенности самой личности, хотя определенные закономерности проявления социальной смелости все же существуют.

На данный момент представления о социальной смелости в целом, в интернете и в реальной жизни различны, так как риск и возможная отрицательная оценка окружающими значительно снижают уровень проявления социальной смелости и делают ее практически незаметной в реальной жизни.

Примечания

- ¹ Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие. СПб., 2002. С. 103.
- ² Адорно Т.В. Философия новой музыки: Пер. с нем. М.: Логос. 2001. С. 11–45.
- ³ Кошкарова Л.С., Ярулина Л.П. Студент РБИУ: Путь к социальной смелости // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2013. № 1. С. 55.
- ⁴ Грязнова Т.В. Психологические механизмы готовности к социальному риску в профессиональной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007. С. 197.
- ⁵ Мильченко Л.В. Индивидуально-психологические особенности старшеклассников с разным уровнем успеваемости: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., С. 204.
- ⁶ Ремек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1997. С. 242.
- ⁷ Там же.

Психологические условия развития воображения в младшем школьном возрасте

В статье рассматривается роль воображения в младшем школьном возрасте, исследуются роль семьи и психологические условия развития воображения в этом возрасте. Представлены результаты исследования воображения младших школьников с разными сиблинговыми позициями в семье.

Ключевые слова: воображение, развитие, сиблинговые позиции, младший школьный возраст, семья.

Младшие школьники и особенности их развития всегда привлекали к себе внимание исследователей и практиков. Одним из результатов этого являются многочисленные развивающие образовательные программы для начальной школы. Вместе с тем, есть одна проблема, которую до конца нельзя назвать решенной. Эта проблема преемственности дошкольного и начального школьного образования.

Более 80 лет назад Л.С. Выготский предупреждал, что нельзя ни в коем случае превращать возникшие в то время школы для маленьких в маленькие школы. Иными словами, автор культурно-исторической теории предостерегал против того, чтобы детей дошкольного возраста учили, исходя из особенностей школьного обучения.

Однако все существовавшие до сегодняшнего дня и большинство вновь возникающих программ дошкольного образования по своей структуре и специфике напоминают обучение детей в школе. В настоящее время появляется большое количество центров и детских клубов, реализующих специальную подготовку детей к школе, процент детей, испытывающих трудности в школьном обучении и психологически не готовых к школьному обучению, остается тревожно высоким.

Анализ психологической литературы показывает, что в настоящее время имеет место большое рассогласование психологического

и паспортного возраста у детей, поступающих в школу. Так, например, в одном из наших исследований¹, посвященном психологическому развитию детей дошкольного возраста, мы установили, что среди детей дошкольного возраста 95% детей младшего и среднего дошкольного возраста и только у 5% детей паспортный возраст соответствует психологическому возрасту.

Есть основания говорить, что во многом эта ситуация обусловлена отсутствием четких психологических оснований образовательных программ.

Согласно периодизации, предложенной Л.С. Выготским², ключевую роль в специфике психологического возраста играют центральные психологические новообразования. В этой логике для обеспечения преемственности дошкольного и начального школьного образования программы для детей дошкольного возраста должны быть ориентированы на целенаправленное развитие воображения, как центрального новообразования дошкольного возраста. Программы обучения младших школьников в свою очередь должны, с одной стороны, обеспечивать логику развития воображения в младшем школьном периоде развития, а с другой стороны, создавать условия для развития произвольного внимания как центрального новообразования младшего школьного периода развития.

В нашей работе мы предприняли попытку выявить психологические условия развития воображения в младшем школьном возрасте. При этом мы ориентировались на два важных обстоятельства.

1. Анализ психологической литературы позволяет говорить, что целенаправленное развитие воображения непосредственно связано с общением ребенка с окружающими его людьми (В.Т. Кудрявцев, Г.Б. Яскевич и др.). По мнению Г.Г. Кравцова³, воображение наряду с другими центральными психологическими новообразованиями (речью, рефлексией и т. п.) с самого начала имеет культурный характер. Это, в первую очередь, означает, что воображение привносится в развитие ребенка взрослым через общение и взаимодействие с ним.

2. Обнаружилось, что на развитие воображения сильно влияют семейные отношения (Е.Е. Кравцова, О.Г. Кулиш и др.). Это можно объяснить тем, что воображение возникает на определенной ступени психического развития и непосредственно связано со смысловой сферой, развитие которой, в свою очередь, обусловлено близкими отношениями с ребенком, знанием особенностей его жизнедеятельности, пониманием специфики его опыта и т. п.

Таким образом, особенности общения и взаимодействия ребенка с окружающими определяют качество развития воображения.

С одной стороны, они могут оказывать благотворное влияние на развитие воображения и способствовать его становлению и развитию. Одновременно, с другой стороны, эти факторы могут существенно препятствовать развитию центрального психологического новообразования дошкольного возраста.

Особая роль в становлении и развитии общения и взаимодействия ребенка с окружающими принадлежит его семье. Так, например, Е.Е. Кравцова подчеркивает, что «...анализ психологических особенностей семьи в контексте развития ребенка позволяет, с одной стороны, понять причины проблем и трудностей в обучении и развитии детей и, с другой стороны, сконструировать те семейные отношения, которые обеспечат малышу полноценное развитие или в случае необходимости коррекцию и реабилитацию. <...> ...внутренняя структура этих отношений предполагает создание условий для “парной педагогики”, где один или несколько членов семьи будут обеспечивать “предметную” помощь в выполнении разных заданий, а другие члены семьи будут способствовать принятию и использованию этой помощи в решении проблемных ситуаций»⁴.

Что касается воображения, то для его развития, согласно исследованиям Ю. Бронфенбренера⁵, существенным оказывается активное участие обоих родителей, реализующих различные позиции в общении с ребенком. Так, один родитель задает нормы и правила, а другой помогает ребенку принимать их и выстраивать свое поведение в соответствии с ними.

Однако семейные отношения, в которые включен ребенок, не исчерпываются только детско-родительскими отношениями. Исследования Е.Е. Кравцовой показали, что и в развитии воображения детей дошкольного возраста и в формировании у них психологической готовности к школьному обучению особое место принадлежит общению со сверстниками. Применительно к семье, которая, как уже указывалось, играет важную роль в развитии воображения, это означает, что важную роль в развитии воображения играет наличие сиблингов. Это совпадает с мнением основателя структурного подхода в системной семейной психотерапии С. Минухина, который подчеркивал важность отношений между сиблингами в семье, а также указывал на уникальный, специфический характер этих отношений, влияющих на развитие личности ребенка. С. Минухин подчеркивал, что дети, имеющие сиблингов, получают особый опыт.

Сиблинги образуют первую группу равных, в которую вступает ребенок. В этом контексте дети оказывают друг другу поддержку, получают удовольствие, нападают, избирают «козлов отпущения»

и вообще обучаются друг от друга. Они вырабатывают собственные стереотипы взаимодействий – ведения переговоров, сотрудничества и соперничества. <...> Эти стереотипы приобретут большое значение впоследствии, когда дети будут переходить во внесемейные группы равных, в систему школы и позже – в мир работы⁶.

В предыдущих исследованиях мы получили результаты, согласно которым дети дошкольного возраста, имеющие сиблингов, обладают более высоким уровнем развития воображения. В настоящем исследовании мы, с одной стороны, попытались выявить особенности развития воображения у детей младшего школьного возраста, а, с другой стороны, определить условия, способствующие развитию воображения в этом возрастном периоде. В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 79 учащихся лица № 1113 г. Москвы в возрасте от 7 до 10 лет.

Для изучения особенностей развития воображения у младших школьников мы использовали методику «Слово», разработанную Г.Б. Яскевич⁷. Дети должны были высказывать свободные ассоциации на предложенные им слова-стимулы. Всего предъявлялось 10 слов-стимулов.

Для оценки уровня развития воображения анализировалось количество ассоциаций и их характер (связь со стимулом).

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что у 64,56% детей второй уровень развития воображения, а у 35,44% – третий уровень развития воображения. Сопоставление полученных результатов с данными других авторов (Г.Б. Яскевич, О.А. Пчелинцева и др.) позволяет сделать вывод о том, что более половины детей младшего школьного возраста являются психологическими дошкольниками.

Для уточнения полученных результатов мы предложили младшим школьникам, принимавшим участие в первой части нашего исследования, методику Э. Торренса в модификации О.М. Дьяченко. Дети должны были дорисовать предложенные им фигуры⁸. Всего детям предлагалось 10 фигур. Уровень развития воображения по данной методике определялся характером дорисовки (опредмечивает ли ребенок или включает предложенное изображение).

Анализ полученных результатов позволяет заключить, что у 35,44% принимавших участие в исследовании детей высокий уровень воображения. Они включают предложенное им изображение в свой рисунок. Например, Саша И. превратил кружок в солнце, которое светит над полянкой, на которой стоит домик. А Лиза Н. превратила фигуру каплевидной формы в крыло птицы, которая сидит на ветке дерева, на рисунке Лиза изобразила также других птиц и солнце.

Любопытно, что дети, включающие предложенное изображение в свой рисунок, имеют третий уровень развития воображения по методике «Слово». Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети с высоким уровнем развития, с одной стороны, имеют развитую надситуативную позицию (Е.Е. Кравцова), а с другой стороны, способны включить изображение, в том числе и бессмысленное, в свой замысел.

Остальные дети (64,56%) выполнили рисунки по типу «опредмечивания», что характерно для второго уровня развития воображения. Например, Вера З. превратила прямоугольник в дом и не стала дорисовывать дополнительные детали, а кружок с палочкой – в леденец на палочке.

Обращает на себя внимание тот факт, что среди участвовавших в исследовании младших школьников не нашлось детей с самым низким (первым) уровнем развития воображения по классификации Е.Е. Кравцовой.

С одной стороны, это можно объяснить возрастом детей, которые, согласно возрастным нормам, должны иметь более высокие уровни развития воображения, нежели дети дошкольного возраста. С другой стороны, это также можно объяснить и тем, что предлагаемые младшим школьникам методики были специально разработаны для дошкольников. Иными словами, можно предположить, что методики оказались слишком легкими для детей младшего школьного возраста. С целью проверки этого предположения мы использовали методику Э. Торренса в модификации Е.Е. Кравцовой.

Помимо того что дети должны были дорисовать фигуру, они должны были придумать сказку (2-й этап) и сочинить про нее задачу (3-й этап).

Анализ полученных результатов позволил нам условно поделить детей на три группы.

Дети первой группы справились только с заданием по дорисовыванию фигур. При этом их рисунки были выполнены по типу «опредмечивание» и были достаточно стереотипными. Придумать сказку и задачу эти дети не могли.

Дети второй группы могли дорисовать фигуру (рисунки по типу «опредмечивание») и придумать простую сказку про свой рисунок. При этом эти дети или не изображали других героев сказки и различные детали сюжета, или изображали их частично по ходу рассказа. Дети этой группы не могли придумать задачу про свой рисунок.

Дети третьей группы успешно справлялись со всеми заданиями, причем их рисунки были выполнены по типу «включение»,

они или сразу, или по мере рассказа дорисовывали героев сказки и детали сюжета, могли придумать задачу.

Таким образом, методика Э. Торренса в модификации Е.Е. Кравцовой позволила нам выделить три уровня развития воображения: низкий, средний и высокий.

Полученные на всех этапах результаты позволили нам составить психологический портрет младших школьников с различными уровнями воображения.

Так, младшие школьники с высоким (третьим) уровнем развития воображения, придумывая ассоциации к слову-стимулу, сочиняют историю. Например, Лиза Н. на слово «альбом» ответила следующее: «альбом... листки бумаги, рисовать, писать, краски, стаканчик с водой, открытка, день рождения, цветы и солнце, девочка как будто рисует открытку на день рождения, и еще радугу, ее в гости пригласили...».

Для таких детей характерны рисунки по типу «включения», когда фигура становится частью общей картины. Так, Лиза Н., дорисовывая кружок с палочкой, превратила его в мороженое, которое держит девочка, гуляющая с собакой.

Дети с третьим уровнем воображения могут сочинить историю по своему рисунку и придумать задачу. Например, Максим С. рассказал такую историю: «Это собака, она гуляет с хозяином в парке. Вдруг она куда-то побежала и стала рыть под деревом. И нашла клад. Там был большой сундук с монетами. И хозяин ее похвалил и дал ей косточку». А Маша В. сочинила такую задачу: «На столе стояла тарелка с пирожками. В ней было три пирожка. Пришла девочка и съела один и взяла еще один для подружки. Сколько осталось пирожков? Ответ: один пирожок».

Дети со вторым уровнем развития воображения (с опорой на прошлый опыт) на слово-стимул дают набор слов-ассоциаций, не связанных в единый сюжет, часто обращаясь к собственному опыту. Например, Аня И. на слово «лес» дала такой ряд ассоциаций: «деревья, кустики, береза, дуб, елки, медведи, волки, а еще белки (мы с мамой видели, когда гулять ходили), лиса, сова».

Для этих детей характерны рисунки по типу «опредмечивания». Так, Аня И. превратила два кружка в снеговика, а Андрей С. превратил прямоугольник в автобус.

Такие дети составляют истории по рисункам, опираясь на собственный опыт, не могут составить задачу. Например, Лена А. рассказала такую историю: «Мы с мамой гуляем с нашей собакой. Она бегаёт и лает, ей очень нравится гулять. Мы кидаем ей мячик».

Дети с переходным между первым и вторым уровнем развития воображения на слово-стимул давали небольшой набор простых

и стереотипных ассоциаций. Например, для сравнения приведем ассоциации на слово «лес» двух детей из этой группы. Маша И.: деревья, дуб, береза, волк, белки. Антон С.: деревья, березы, волки, лисы, белки.

Рисунки детей из этой группы были выполнены по типу «определения». Например, Маша И. превратила кружок в солнце, а кружок с палочкой – в леденец. Историй по рисунку и задачу эти дети придумать не могли.

Далее для того, чтобы выяснить, связана ли сиблинговая позиция с уровнем развития воображения, мы поделили всех детей на группы согласно их сиблинговым позициям: единственные дети (20 детей), старшие в двухдетной семье (20 детей), младшие в двухдетной семье (19 детей), старшие в трехдетной семье (10 детей), младшие в трехдетной семье (10 детей). По уровню развития воображения дети в этих группах распределились следующим образом:

Таблица 1

Уровень развития воображения у детей
с разными сиблинговыми позициями, %

	Низкий	Средний	Высокий
Единственные	20	30	50
Младшие в двухдетной семье	–	63,15	39,1
Старшие в двухдетной семье	–	10	90
Старшие в трехдетной семье	–	20	80
Младшие в трехдетной семье	10	40	50

Из таблицы видно, что низкий уровень развития воображения характерен только для единственных детей и младших в трехдетных семьях.

Высокий уровень развития воображения больше всего характерен для старших детей из двух- и трехдетных семей.

Средний уровень развития воображения более характерен для младших детей из двухдетных семей.

По результатам статистической обработки (U-критерий Манна–Уитни) выявлены статистически значимые различия между единственными и старшими в двухдетных семьях ($p=0,016$), между единственными и старшими в трехдетных семьях ($p=0,036$). Значимых различий в уровне развития воображения между единственными и младшими детьми не выявлено.

Таким образом, получается, что уровень развития воображения старших детей выше, чем у младших и единственных детей, причем уровень развития воображения у единственных и младших детей качественно не отличается.

Это может указывать на то, что с уровнем развития воображения связан не сам факт наличия или отсутствия сиблинга, а именно позиция старшего ребенка в семье. Таким образом, психологическое содержание позиции старшего ребенка в семье (и возможность ее занимать) может выступать условием развития воображения в младшем школьном возрасте.

Мы полагаем, что у старшего ребенка в семье есть условия для **наглядной рефлексии**. Он, например, говорит, что, когда был маленьким, как его брат, то тоже не умел придумывать сказку, а теперь умеет.

Мы полагаем, что условием такой наглядной рефлексии является **разнопозиционное общение**. Так, старший ребенок одновременно имеет возможность реализовать позицию старшего по отношению к младшему брату/сестре, и позицию младшего по отношению к взрослому.

С нашей точки зрения, и возможность разнопозиционного общения, и наглядной рефлексии появляется у старших детей в семье не спонтанно, но требует особых условий. Мы разделяем мнение Н.М. Манухиной⁹, которая подчеркивает, что эта позиция может сознательно задаваться или не задаваться взрослыми. Иными словами, взрослые в семье могут способствовать формированию разновозрастного и разнопозиционного общения между детьми, и тем самым создавать условия для становления наглядной рефлексии, или, наоборот, препятствовать их формированию, не выстраивая отношения в подсистеме сиблингов.

Для экспериментальной проверки этого предположения мы сконструировали специальный опросник для родителей старших в семье детей. Опросник состоял из 13 проблемных ситуаций, отражающих различные стороны взаимодействия старших и младших детей в семье.

Родителям предлагалось описать свое поведение в разных бытовых и конфликтных ситуациях (например, в ситуации подготовки к празднику, сборов на прогулку, спора из-за игрушек и т. п.) и описать образ идеальных, на их взгляд, отношений между детьми. Мы оценивали каждую проблемную ситуацию, исходя из того, есть ли в ней взаимодействие между сиблингами (старшие и младшие сами могут договариваться и решать конфликты, старший ребенок участвует в делах младшего и наоборот, старший ребенок выступает в качестве организатора и помощника по отношению к млад-

шему), или отношения между братьями и сестрами в этой семье строятся через посредничество взрослого (взрослый сам решает конфликтные ситуации, не подчеркивает позицию старшего ребенка, не выстраивает совместную деятельность старшего и младшего, а часто и препятствует ей).

Также родителям предлагалось оценить, насколько в ситуациях совместной деятельности выражено стремление ребенка занять позицию старшего или равного по отношению к сиблингу, т. е. выступает ли он в роли организатора совместной деятельности, помощника и учителя по отношению к младшему, или же стремится к равной позиции с младшим ребенком. Иными словами, он стремится «быть как мама или папа» в отношениях с младшим или старается быть для него партнером.

По результатам опросников мы можем условно разделить семьи на две группы. Так, в первую группу вошли 16 родителей, которые более чем в 9 проблемных ситуациях способствовали формированию отношений между сиблингами и их совместной деятельности.

Так, например, мама Оли Л. отмечает, что дети в их семье часто играют вместе; собираясь на прогулку, старшая дочь одевается быстрее и помогает одевать младшую, а в ситуации конфликта предоставляет детям возможность самим договориться и уладить его («пусть сначала сами договариваются, если сами позовут на помощь, то помогу»), также родители в этой семье вводят определенные правила взаимодействия, и старший ребенок выступает в качестве носителя этих правил по отношению к младшему и помогает ему их соблюдать («если не могут поделить игрушку, то играют по времени, старшая следит за ним по часам, или могут посчитаться, ко мне с этим редко обращаются»).

Причем родители стремятся организовать совместную деятельность детей и указывают, что дети чаще играют вместе, чем отдельно. Так, мама Вари П. пишет, что в лагере она бы предпочла разновозрастный отряд («так и мне спокойней, и детям веселее»), дети часто устраивают сюрпризы для родителей и показывают детские спектакли, в домашних делах также принимают участие вместе.

Мама Феде П. даже в ситуации конфликта стремится к тому, чтобы дети сами договорились и решили спор («Попробуйте договориться. Если не получается, игрушку отдайте мне, пока не договоритесь, как в нее играть, вместе или по очереди и так, чтобы оба были согласны и довольны»).

Когда младший ребенок шумит и мешает старшему, эта же мама поступает следующим образом: «Предложу на выбор: остаться со старшим и играть тихо, пойти поиграть в другую комнату». В целом эти родители в конфликтах не склонны принимать

чью-либо сторону и при необходимости учат детей договариваться и идти на уступки, а в бытовых ситуациях стремятся организовать совместную деятельность.

Описывая идеальные отношения между детьми, родители говорят о ценности уважения, дружбы, доверия и неприемлемости ссор, конфликтов. Например, мама Сережи Н. отмечает: «Любовь и взаимное уважение. Потому что детей любят такими, какие они есть, уважают интересы и особенности каждого, при этом призывают к взаимному уважению остальных, не стремятся сделать их одинаковыми, удобными себе».

Или мама Лены К. радуется, «когда они поддерживают друг друга, помогают друг другу, имеют некоторые общие интересы».

Причем описание проблемных ситуаций у родителей этой группы не вступает в противоречие с образом идеальных отношений. А старшие дети из этой группы, как отмечают их родители, стремятся занять позицию старшего по отношению к младшему (так, 12 из 16 родителей этой подгруппы отметили максимальную выраженность стремления ребенка занимать позицию старшего во всех предложенных ситуациях, и 4 из 16 родителей отметили такое стремление более чем в половине ситуаций).

Таким образом, мы видим, что при таких стратегиях семейного воспитания старший ребенок имеет много возможностей реализовать свою позицию старшего.

Любопытно, что все дети из этой группы имели третий уровень развития воображения.

Во вторую группу вошли 4 семьи, в которых родители специально не организуют совместную деятельность и не выстраивают отношения между сиблингами, предпочитая самостоятельно решать конфликты детей. Так, только менее чем в половине проблемных ситуаций родители отмечали взаимодействие между сиблингами.

Например, мама Толи Г. предпочла бы одновозрастной отряд в лагере, и, тем самым, дети оказались в разных отрядах. Мама считает, что вместе детям было бы скучно. В этой семье только старший ребенок участвует в подготовке к празднику.

Интересно, что в таких семьях старшие дети даже не помогают младшим: «Когда старшему становится жарко, отправляю его на площадку, а младшего сама быстро одеваю».

Родители из этой группы более склонны разграничивать деятельность детей, и считают, что вместе им неинтересно и скучно. Например, мама Оли С. отмечает: «Уведу младшего, старшему же с ним неинтересно, и он только мешается».

В конфликтах детей в семьях второй группы родители часто принимают сторону младшего ребенка. Это, по нашему мнению,

не способствует формированию благоприятных отношений между детьми. Например, мама Максима Р. рассказывает: «Скажу старшему отдать игрушку. Он же старший, старший должен всегда уступить».

Аналогичной позиции придерживается мама Кирилла А.: «Наругаю старшего, если не будет делиться, маленьким надо уступить».

Родители, которых мы отнесли ко второй группе, характеризуя идеальные отношения между детьми, также указывали на важность доверия, уважения и дружелюбия и неприемлемости ссор и конфликтов. Выраженность стремления ребенка занимать позицию старшего родители в целом оценивали как среднюю.

Любопытно, что среди детей этой группы только половина имела высокий уровень воображения. Можно предположить, что при такой стратегии семейного воспитания старшие дети имеют меньше возможностей реализации позиции старшего в семье, по сравнению с детьми родителей первой группы.

Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты позволяют говорить о том, что важным условием развития воображения в младшем школьном возрасте является реализация ребенком позиции старшего. Иными словами, согласно полученным данным, для младших школьников очень значимы ситуации, где бы они могли выступить в позиции старшего по отношению к другим детям.

Такое разнопозиционное общение позволяет решить еще одну задачу, связанную с особенностями воображения в младшем школьном возрасте. Так, как отмечает Е.Е. Кравцова, если у дошкольников воображение носит смысловой характер («я хочу, чтобы баба-яга была доброй» и т. п.), то у младших школьников оно становится «объективным». Иными словами, содержание воображения младших школьников связано с реальностью. Именно этот характер воображения обеспечивает то, что ребенок, например, прочитав условия задачи, сможет увидеть и даже изобразить ситуацию, описанную в задаче.

Позиция старшего по отношению к ребенку младшему или занимающему позицию младшего предполагает уход от смыслового воображения к воображению «объективному».

Возвращаясь к интересующей нас проблеме преемственности дошкольного и начального школьного обучения, можно сказать, что образование младших школьников нуждается в качественных изменениях. Не ставя перед собой задачи в данной статье говорить обо всех изменениях в системе начального обучения, отметим только один момент, который, с нашей точки зрения, является ключе-

вым для обеспечения психического и личностного развития учащихся начальной школы. Необходимо создавать условия для того, чтобы эти дети учили других детей, тогда у них, с одной стороны, будет реализовано разнопозиционное общение и взаимодействие, а с другой стороны, будет формироваться наглядная рефлексия.

Это же принцип может стать основой для индивидуальной работы с детьми, не имеющими сформированной психологической готовности к школьному обучению.

Объективное воображение, возникающее в младшем школьном возрасте, обеспечивает становление и развитие произвольного внимания, которое, в свою очередь, является основой ведущей деятельности этого периода – учебной.

Только в этом случае можно обеспечить преемственность дошкольного и начального школьного обучения, так как в обучении детей единой эпохи «Детства» (Д.Б. Эльконин¹⁰) будет реализована единая логика развития.

Примечания

-
- ¹ Папаримова А.Н. Психологические особенности развития воображения у детей дошкольного возраста с разными сиблинговыми позициями // Наследие Л.С. Выготского: наука, культура, практика: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Вереск П. М.: Левь, 2014. С. 71–75.
 - ² Выготский Л.С. Проблема возраста. Игра. // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244–268.
 - ³ Кравцова Е.Е., Кравцов Г.Г., Ховерина Г.Б. Между детством и отрочеством. М.: Левь, 2010.
 - ⁴ Кравцова Е.Е. Культурно-исторические особенности развивающей семейной педагогики // Вестник РГГУ. 2010. №17 (61). Серия «Психология». С. 208–209.
 - ⁵ Там же.
 - ⁶ Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии / Пер. с англ. А.Д. Иорданского. М.: Класс, 2012. С. 25.
 - ⁷ Яскевич Г.Б. Психологическая коррекция готовности детей к школьному обучению // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей. Москва; Красноярск, 1999. С. 91–119.
 - ⁸ Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996. С. 8–28.
 - ⁹ Манухина Н.М. Родители и взрослые дети: Парадоксы отношений. М.: Класс, 2011.
 - ¹⁰ Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. М.: Академия, 2007.

Юридическая психология

М.В. Оларь, О.Г. Кравцов

Культурно-исторические основы социализации детей и подростков

В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирических исследований, направленных на выявление психологического содержания понятия социализации. На основании проведенного анализа и результатов исследования правонарушителей и детей с расстройствами аутистического спектра показано, что особую роль в социализации имеет развивающая социальная среда, в которой организованы коллективные виды деятельности. Рассматривая полученные результаты в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского, авторы приходят к заключению о том, что психологическим механизмом социализации является экстерииоризация.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), социальные навыки, сверстники, воображение, социализация, экстерииоризация.

В современной психологической науке сложилась традиция рассматривать в качестве одного из важнейших критериев развития ребенка его социализацию. Иными словами, одним из центральных показателей уровня психического и личностного развития ребенка выступает его способность подчиняться определенным социальным правилам и законам.

С одной стороны, и сведение социализации к способности подчиняться определенным социальным правилам, и то, что это во многом определяет особенности психического развития ребенка почти не вызывает сомнений. С другой стороны, такой подход к пониманию социализации во многом противоречит и личностно-ориентированному обучению, которое, собственно, и ведет за собой развитие, и содержанию самого процесса развития.

Так, например, Л.С. Выготский настоятельно подчеркивает, что процесс развития есть, прежде всего, саморазвитие индивида.

В этой логике никак не получается рассматривать социализацию как результат усвоения и присвоения каких то, пусть очень значимых и важных, норм и правил¹.

Исследования особенностей развития личности, проведенные в русле культурно-исторической теории Л.С. Выготского, показали, что по мере личностного взросления человека раскрывается и развивается его индивидуальность (Г.Г. Кравцов)². Это тоже в корне противоречит пониманию социализации как адаптации к социальным условиям.

Анализ понятия «социализации» в русле культурно-исторической теории показал, что подход к определению этого понятия довольно тесно связан с пониманием процесса становления произвольности. Так, и социализация, и произвольность рассматриваются как способность подчиняться нормам и правилам. Помимо этого есть убедительные экспериментальные данные о том, что есть «псевдопроизвольность» (произвольность по внешнему типу), когда, например, субъект вроде бы подчиняется нормам и правилам, но до тех пор, пока за его деятельностью наблюдает учитель или другой значимый взрослый.

Точно такую же картину можно наблюдать и в особенностях социализации. Так, ребенок соблюдает правила (поднимает руку, когда надо задать вопрос, или не трогает какие-то предметы, которые находятся в его оптическом поле, смирно лежит на кровати, когда его укладывают спать и т. п.) Однако, как только он считает, что за нарушением правил не последует наказание, или что взрослый ушел и не может видеть, что он делает, и т. п., то от его социальной личности ничего не остается.

Таким образом, можно сказать, что социальность по внешнему типу, когда она рассматривается по внешним признакам, тоже является не социальностью в психологическом смысле этого слова, но является, по аналогии с псевдопроизвольностью, псевдосоциальностью.

Еще больше вопросов вызывает процесс, который ведет к социализации. Если понимать социальность как соблюдение социальных норм и правил, то процесс ее формирования будет связан с присвоением, усвоением и тем, что в современной психологической науке называют интериоризацией.

Действительно, как указывает большинство исследователей социальности, субъект сначала узнает правило, затем его усваивает, и, наконец, это правило становится подлинным правилом субъекта.

Однако, как следует из анализа психологической литературы, в реальности происходит не совсем так. Это хорошо описано

в детском стихотворении А.Л. Барто, когда «медведя лет пяти-шести учили, как себя вести».

Его сначала познакомили с этими правилами, затем создали условия для того, чтобы он их запомнил и в качестве результата его социальности медведь научился «снимать перед знакомыми шляпу», а «незнакомым наступал всей пяткою на лапу».

В другом детском стихотворении А.Л. Барто говорится о «вежливом» мальчике, который, «отняв у младших мячик, их благодарил».

Аналогичную ситуацию можно наблюдать и у взрослых, которые, например, планируют и совершают «идеальное» преступление, которое, по их мнению, никто не раскроет или реализуют законопослушное поведение, поскольку боятся, что иначе их накажут и т. п.

Итак, есть серьезные сомнения в том, что социальность исчерпывается способностью подчиняться социальным нормам и правилам, и является результатом их интериоризации.

Если рассмотреть понятие социализации в русле культурно-исторической теории Л.С. Выготского, то с самого начала обращает на себя внимание тот факт, что социальность в неклассической психологии является не результатом развития, а есть у ребенка с самого начала его жизни. По мнению Л.С. Выготского, младенец является максимально социальным существом. Это означает, что социальность по мере развития ребенка приобретает иной характер, а не возникает по мере усвоения им норм и правил.

Для того, чтобы подойти к пониманию механизма социализации, вернемся к понятию произвольности, которое, как уже указывалось, тесно связано с социальным развитием ребенка.

По мнению Л.С. Выготского, становление произвольности тесно связано с центральным психологическим новообразованием дошкольного возраста – воображением. Любопытно, что в своих лекциях, посвященных закономерностям становления и развития воображения и воли в детском возрасте, Л.С. Выготский даже пользуется одними и теми же примерами³.

Исследование роли воображения в становлении и развитии произвольности позволило сделать два важных заключения. Так, во-первых, обнаружилось, что в дошкольном возрасте воображение делает произвольными, конечно, в определенной степени, эмоции, встраиваясь между субъектом и эмоциональными проявлениями (А.А. Усипбаева, Е.Е. Кравцова⁴). Результатом этого становится появление преобладающих эмоций (А.В. Запорожец⁵) или «обобщения переживания» и «интеллектуализации аффекта» (Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова⁶).

Итак, переход от непосредственных эмоций к «предвосхищающим» с помощью воображения обеспечивает субъекту способность управления своими эмоциями.

Другой аспект роли воображения в становлении и развитии произвольности касается центрального компонента воображения – надситуативной внутренней позиции. Эта позиция обеспечивает «точку во вне» (К. Левин⁷), которая, по мнению Л.С. Выготского, позволяет изменить отношение к ситуации. При этом субъект с помощью воображения переосмысляет ситуацию.

Рассмотрение воображения в качестве механизма, ведущего к способности подчиняться внешним правилам, позволяет сделать некоторые заключения, связанные как с особенностями процесса социализации, так и с ее психологическим содержанием. С этой целью обратимся к примеру, который приводит Л.С. Выготский в своих работах. Так, автор культурно-исторической теории пишет о больном, который не может, подойдя к окну и увидев ясный день, сказать, что сейчас темная ночь.

Отсюда можно заключить, что, во-первых, этот больной не может противостоять свидетельствам своего восприятия (он видит ясный день) и говорит, что сейчас ясный день. Помимо этого, во-вторых, получается, что в этом случае восприятие управляет субъектом, его речью, а не он управляет своим восприятием.

В контексте культурно-исторического подхода это означает, что у таких больных не сформированы (или разрушены) высшие психические функции, которые, по мнению Л.С. Выготского, должны быть произвольными (подчиняться правилам) и опосредствованными. Такой больной, с точки зрения Л.С. Выготского, имеет проблемы с воображением⁸.

Аналогичный вывод следует из экспериментальной методики Л.С. Выготского, повторенной в исследовании Н.В. Разиной. Дети раннего возраста, перед которыми сажали куклу, не могли сказать, что кукла стоит. Они так же, как и больные, ориентированы на свое восприятие и не могут им управлять.

И в том, и в другом случае люди, находящиеся в плену своего восприятия, не могут *выйти за рамки наличной ситуации*. У них нет «точки во вне» (К. Левин), которую можно интерпретировать как внутреннюю надситуативную позицию, свойственную воображению.

Перенеся сказанное на интересующую нас проблему социальной, можно предположить, что социальность также тесно связана с развитием воображения.

Для экспериментальной проверки этого предположения мы провели специальное исследование, в котором изучали особеннос-

ти продуктивной деятельности у обычных и девиантных подростков, отличающихся асоциальным поведением. Мы полагали, что особенности продуктивной деятельности, которая предполагает высокий уровень развития воображения, у девиантных подростков должны качественно отличаться от аналогичной деятельности других детей данного возраста.

Для исследования особенностей продуктивной и связанной с ней предметной деятельности использовались три методики: *Необычное использование* Дж. Гилфорда в адаптации И.С. Авериной и Е.И. Щеплановой, *Фигурная форма*, основанная на одной из батареек теста П. Торренса «Закончи рисунок» и адаптированная И.С. Авериной и Е.И. Щеплановой и авторская методика *Картинки*⁹.

В методике «Необычное использование» респондентов просили придумать и записать как можно больше оригинальных способов использования общеизвестных предметов.

Стимульный материал методики «Фигурная форма» был представлен на двух листах формата А4. На первом листе четыре и на втором шесть одинаковых по размеру квадратов, в каждом из которых нарисована незаконченная фигура.

Респондентов просили дорисовать десять незаконченных фигур таким образом, чтобы получились осмысленные и интересные картинки.

Методика «Картинки» основана на классической клинической методике «Исключение предметов» («Четвертый лишний»).

В качестве стимульного материала использовались четырнадцать карточек, на каждой из которых изображены по четыре картинки. Рисунки были использованы стандартные из методики «классификации» и «четвертый лишний». Все картинки изображают простые понятные предметы. Все изображения черно-белые. Некоторые картинки с элементами штриховки, некоторые контурные.

Респондентов просили, во-первых, отметить предмет, который, по их мнению, является лишним и, во-вторых, указать причину, по которой они выделили эту картинку как лишнюю. Наконец, в-третьих, их просили указать, что общего между тремя оставшимися картинками.

После этого респондентам предлагали самим придумать такое же задание, как они только что решали. Они должны были изобразить четыре объекта, вещи или явления так, чтобы одна картинка была лишней, а три оставшиеся объединялись по какому-то признаку.

В исследовании принимали участие три группы респондентов: девиантные подростки, их ровесники из обычных Московских

школ и, наконец, дети, имеющие высокий уровень креативности и посещающие особое образовательное учреждение.

В первом приближении результаты проведенного исследования подтвердили нашу идею о связи социальности и воображения. Так, например, у группы правонарушителей оказался наиболее низким уровень оригинальности, который является показателем развития творчества (Дж. Гилфорд, Д.Б. Богоявленская, В.А. Петровский и др.)¹⁰ и неразрывно связанного с ним воображения (Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова и др.)

Для того чтобы выявить связь асоциального поведения с часто сопровождающей его агрессией мы исследовали респондентов, принимавших участие в первой части нашего исследования с помощью «Теста руки» Э. Вагнера¹¹.

Обнаружилось, что, с одной стороны, агрессивное поведение несовершеннолетних правонарушителей определяет их низкую социальную приспособленность. При этом оказалось, что правонарушители отличаются от своих креативных и «обычных» сверстников высоким уровнем деструктивной агрессивности. В отличие от них другие подростки (креативные и «обычные») характеризуются нормальным уровнем социальной приспособленности, в силу их включения в активную социальную жизнь, и относительно не высокой деструктивной агрессией.

Любопытно и заслуживает внимания выявленный в исследовании факт, что высокий уровень деструктивной агрессии, присущий правонарушителям, продиктован не их мотивационной тенденцией, а какими-то другими причинами.

В исследовании была обнаружена отрицательная корреляция между агрессивностью правонарушителей и показателем их «безличности».

По своему смыслу фактор «безличности» противостоит как агрессивности, так и коммуникативности. Человек, обнаруживший высокий показатель по фактору «безличности», по каким-то причинам не стремится взаимодействовать с другими людьми.

Выявленная связь между «безличностью» и агрессивностью у правонарушителей свидетельствует о том, что чем меньше правонарушители стремятся взаимодействовать с другими людьми, тем меньше у них сила мотивационной тенденции к агрессии, и наоборот.

Другими словами, ситуация взаимодействия с другим человеком вызывает у правонарушителя реакцию агрессии. Это можно, по-нашему мнению, объяснить двумя причинами.

Во-первых, как следует из наших бесед с правонарушителями, они, в силу многих причин, видят в социальном мире прежде всего

опасность. В этом случае их деструктивная агрессия является способом защиты от социального мира.

Вторым способом объяснения выявленной связи между «безличностью» и агрессивностью могут быть усвоенные на ранних этапах онтогенеза способы взаимодействия с другими людьми, которые были наиболее распространены в той среде, где жил ребенок. Другими словами, он просто по-другому не умеет взаимодействовать в социуме.

Важно отметить, что согласно полученным в исследовании данным, именно у правонарушителей показатель безличности оказался самым низким из всех выборок.

Сравнение показателей девиантных и креативных подростков позволило нам приблизиться к пониманию того, что определяет асоциальность, а следовательно, и социальность.

Так, оказалось, что интерес к предметному миру у обычных подростков из Московских школ не только снижает агрессивность, но и повышает их коммуникативность. В отличие от них у правонарушителей подобной связи не прослеживается.

Это, с одной стороны, говорит о том, что правонарушители находятся в иной субкультуре, нежели подростки из Московских школ. С одной стороны, этот факт в целом не требует специального доказательства. Но, с другой стороны, можно сделать важный вывод о том, что правонарушители не обладают теми механизмами снижения агрессивности, которые распространены в молодежной субкультуре. Таким образом, можно предположить, что именно отсутствие этих механизмов влияет на деструктивную агрессию правонарушителей, когда они оказываются в социуме.

У «креативных» подростков не было обнаружено никаких связей агрессивности с чем-либо. Однако нами была обнаружена отрицательная корреляция между коммуникативностью и безличностью.

Любопытно, что у правонарушителей есть связь между безличностью и агрессией, но нет никакой связи между безличностью и коммуникацией.

Если у одаренных подростков стремление к избеганию социального взаимодействия ведет к снижению коммуникативности, то у правонарушителей такое стремление связано со снижением мотивационных тенденций к агрессии.

Есть весомые основания говорить, что это и есть одно из центральных проявлений асоциальности.

Итак, если одаренные дети испытывают сложности с социальным взаимодействием, то это продиктовано их низким стремлением взаимодействовать с другими людьми. У правонарушителей

это происходит по-другому. С одной стороны, они также имеют проблемы с социальным взаимодействием, но у них это связано с подавляемыми мотивационными тенденциями к агрессии. Учитывая результаты проведенного нами анализа, можно сказать, что их асоциальность возникает даже не из-за подавляемых мотивационных тенденций к агрессии, а из-за страха перед опасным социумом.

Подводя некоторые итоги проведенному исследованию, можно сделать несколько важных выводов. Первый вывод касается того, что асоциальность правонарушителей и неразрывно связанная с ней агрессия, вызывается не мотивационной тенденцией к агрессии, а страхом социального взаимодействия.

Второй вывод связан с тем, что деструктивная агрессивность правонарушителей (их асоциальность) связана с отсутствием механизмов социального взаимодействия, характерного для обычных подростков.

Наконец, третий вывод касается того, что низкая социальная приспособленность правонарушителей характеризуется не только деструктивной агрессивностью, но и их стремлением избегать социального взаимодействия.

Обобщая полученные выводы, можно заключить, что процесс социализации правонарушителей связан с организацией *особой развивающей социальной среды*, а учитывая особенности развития воображения у асоциальных подростков (самый низкий уровень оригинальности), можно предположить, что процесс воображения играет особую роль.

Некоторые уточнения и доказательства нашего предположения мы нашли в коррекционной работе с детьми, страдающими аутизмом.

В последние десятилетия существенно возрос интерес к исследованию развития людей с расстройствами аутистического спектра (РАС). С одной стороны, внимание к данной проблеме обусловлено значительным количеством детей и взрослых с данным видом психического расстройства и поиском эффективных средств помощи аутичным людям в их развитии и социальной адаптации¹².

Анализ существующих подходов к коррекции аутичных людей позволяет выделить пять основных направлений, основанных на изменении среды, использовании сопутствующих навыков, возрастных закономерностях, ориентации на группу сверстников, комплексных средствах обучения социальным навыкам.

Вышеперечисленные подходы имеют свои достоинства и открывают перспективы в развитии социального взаимодействия людей, страдающих аутизмом. Однако открытым остается вопрос о том, какая из этих стратегий наиболее эффективна. В поисках

ответа на этот вопрос Л.А. Миллер (Miller)¹³ провел мета-анализ описанных в литературе результатов эмпирических исследований по трем категориям подходов к формированию социальных навыков (с использованием сопутствующих навыков, адекватных детскому возрасту, с использованием референтной группы сверстников). Результаты мета-анализа показали, что из перечисленных подходов наиболее действенными являются те, которые опосредованы межличностным взаимодействием в группе сверстников. Это позволяет предположить, что общение со сверстниками является важным условием успешности в развитии социальных навыков для людей с аутизмом. Кроме того, активное использование данного подхода часто исключает необходимость дополнительных процедур для передачи навыков от взрослых партнеров к партнерам-сверстникам. Оказалось также, что эффективность использования сопутствующих навыков по мере взросления снижается, а эффективность влияния группы сверстников на формирование социальных навыков детей с РАС – повышается. На основании своего исследования Л.А. Миллер делает вывод, что в целом подходы с использованием группы сверстников, возможно, наиболее эффективны для формирования и развития социальных навыков у людей с аутизмом. Однако автор не предпринимает попыток объяснить причины этого явления.

Некоторые объяснения этому можно найти в культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Например, автор культурно-исторической теории, описывая возможности детского коллектива как фактора развития дефективного ребенка, предлагает «...отправляться от общих законов детского развития, а потом изучить их своеобразие в приложении к ненормальному ребенку»¹⁴. Иными словами, он считает, что в работе с детьми с ограниченными возможностями надо исходить из общего закона развития ребенка, согласно которому каждая психическая функция возникает сначала как интерпсихическая и протекает в форме взаимодействия с другими людьми, и лишь затем проявляется как интрапсихическая категория.

Таким образом, ребенок сначала усваивает социальный способ поведения, а затем начинает применять его к себе, что, в частности, наблюдается на примере перехода от внешней речи к внутренней. Это позволяет ему адаптироваться к новым условиям и выработать соответствующие им способы поведения.

С одной стороны, внешне это утверждение совпадает с общепринятым подходом к социальности (сначала знакомство, потом усвоение, и, наконец, социальность). Однако, с другой стороны, основная мысль в идее Л.С. Выготского связана не с переходом

внешнего во внутреннее, а с тем, что волевые процессы первоначально возникают и проявляются в какой-либо коллективной форме деятельности¹⁵.

Таким образом, задача специалистов, обеспечивающих коррекцию детей, больных аутизмом, состоит в организации среды, отличной от той, в которой пребывает больной ребенок, с помощью коллективных форм деятельности.

Это полностью подтвердилось в нашем другом исследовании, которое состояло из двух частей. В первой части были организованы специальные классы для детей с аутистическими расстройствами. На занятиях, проводимых в течение года, в этих классах взрослый обучал их простым социальным навыкам: сидеть в течение 45 минут, понимать, что от них требуется, адекватно реагировать на перемены и звонки и т. п.

Нельзя сказать, чтобы эта работа оказалась неэффективной. Дети постепенно обучались социальным навыкам. Через год они оказались со сверстниками в обычной школе. Тут обнаружилось, что детей с аутистическими расстройствами можно гораздо быстрее и эффективнее научить социальным навыкам – достаточно было всего несколько раз организовать коллективные виды деятельности со здоровыми людьми – совместное приготовление печенья и т. п.

Такие виды деятельности не только привели к тому, что нездоровые дети стали более социальными (стали использовать социальные навыки), но значительно повысились их коммуникативные навыки и умения.

Итак, несмотря на то, что подростки с девиантным поведением и дети с аутистическими расстройствами похожи только тем, что поведение и тех и других можно назвать асоциальным, тем не менее и тем и другим требуется особая развивающая социальная среда.

При организации такой среды необходимо иметь в виду два обстоятельства. Первое обстоятельство связано с уже указанными ранее коллективными видами деятельности.

Второе обстоятельство касается замечания Л.С. Выготского, который в качестве примера приводит результаты исследования В.С. Красусского, доказавшего, что в неформальные сообщества глубоко отсталых детей, как правило, объединяются дети с *различным уровнем умственного развития*.

Именно в таких группах, подчеркивает Л.С. Выготский, более одаренный в интеллектуальном плане ребенок может «проявить свою социальную активность в отношении менее одаренного и активного. Последний, в свою очередь, черпает в социальном обще-

нии с более активным то, что ему еще недоступно, что нередко является неосознанным идеалом, к которому стремится интеллектуально недостаточный ребенок».

Таким образом, социализация, во-первых, связана с организацией среды, отличной от той, в которой живет тот, по отношению к которому организуется процесс социализации, и, во-вторых, с созданием коллективных видов деятельности, которую реализуют люди с разным уровнем социального развития.

Последний вопрос, на котором мы хотели бы остановиться в данной статье, связан с ролью воображения, как в становлении социальности, так и в организации социально развивающей среды.

Первый, лежащий на поверхности ответ на этот вопрос, можно увидеть в том выводе, который мы сделали по отношению к социализации. Она предполагает *другую*, отличную от привычной жизни среду для ребенка.

Такая среда предполагает стимуляцию воображения ребенка. Ярким примером такой среды является игра, которая, по мнению Л.С. Выготского, строится на воображаемой ситуации. Именно в силу этого, как хорошо знают психологи и педагоги, в игре ребенок оказывается значительно более социален, нежели в реальной жизни. Помимо этого, как следует, например, из работ А.А. Катериной, значительный игровой опыт ведет к формированию психологической готовности к школьному обучению и социальной зрелости младших школьников¹⁶.

Применительно к двум группам респондентов, рассмотренных в данной статье и отличающихся асоциальным поведением, можно сказать, что их целенаправленная социализация предполагает создание для них другой среды, а не помещение их в привычную (мало отличающуюся от реальной) для правонарушителей среду колонии или совместные занятия с другими детьми, имеющими такие же аутистические расстройства.

Другие аспекты ответа на вопрос о роли воображения в социализации и организации развивающей социальной среды касаются некоторых результатов развития воображения.

Так, как отмечает Е.Е. Кравцова, процесс активной социализации (до этого времени социализация младенца была связана с сознанием типа «Пра-мы») связан с кризисом трех лет, когда воображение выделяется в самостоятельную психическую функцию. Это, по мнению Е.Е. Кравцовой, обеспечивает, во-первых, создание мнимых ситуаций, где ребенок выступает субъектом собственной деятельности. Помимо этого, во-вторых, ребенок приобретает сознание «я сам». Наконец, в-третьих, для ребенка, умеющего выделять себя из окружающего мира, открывается мир других, социум.

До кризиса трех лет для ребенка были свои и чужие, при этом и свои, и чужие воспринимались им как некоторая аморфная масса. В каждый момент ребенок строил свои отношения (или избегал строить отношения) с кем-то конкретным (моя бабушка или чужая тетя). Теперь он оказывается способным одновременно общаться с несколькими людьми, реализуя при этом разные отношения (маму можно упротить, а с папой лучше не спорить). Помимо этого для ребенка открывается некоторая социальная норма: это хорошо, а это плохо, так бывает или так не бывает.

Все эти закономерности, по мнению Е.Е. Кравцовой, – создание мнимых ситуаций, сознание «я сам», способность выделять и осознавать некоторый социум – обеспечивают ребенку *экстериоризацию*, рассматриваемую как психологический механизм социализации¹⁷.

Мы солидарны с идеей Е.Е. Кравцовой об экстериоризации в качестве механизма социализации в онтогенезе. Субъект, обретающий подлинную и полноценную социализацию, не подчиняется кому-то или чему-то, а подчиняет себе внешние обстоятельства через их осмысление или переосмысление.

Помимо этого, экстериоризация в качестве механизма социализации позволяет тому, кто ее обретает, поступать лично и осуществлять себя как личность. По словам Л.С. Выготского, человек, чувствующий себя источником движения, приписывает своим действиям личностный характер. В этом случае процесс социализации не противоречит процессу развития личности в онтогенезе, а совпадает с ним, являясь его существенной составляющей.

Примечания

¹ *Выготский Л.С.* Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Просвещение, 1982. С. 245–202.

² *Кравцов Г.Г.* Проблема личности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 18–25.

³ *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.

⁴ *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 53–59.

⁵ Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990.

⁶ *Кравцова Е.Е.* Генезис воображения в детском возрасте // Журнал Психологического общества им. Л.С. Выготского. 1999. Сигнальный выпуск. С. 42–52.

⁷ *Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001.

- ⁸ *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
- ⁹ *Аверина И.С., Щербанова Е.И.* Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование»: Пособие для школьных психологов. М.: Соброрь, 1996.
- ¹⁰ Одаренные дети: Теория и практика: Материалы российск. конф. / Общ. ред. В.И. Панова. М.: Психол. ин-т РАО – МГППИ, 2001.
- ¹¹ *Курбатова Т.Н., Муляр О.И.* Проективная методика исследования личности «Hand-test»: Методическое руководство. СПб.: ГМНПП «ИМАТОН», 2001.
- ¹² *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. 2010. № 4. С. 20–32.
- ¹³ См.: *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2003.
- ¹⁴ *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций.
- ¹⁵ *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Междунар. пед. академия, 1995.
- ¹⁶ *Катеринина А.А.* Специфика личностного развития ребенка при переходе от младшего школьного к младшему подростковому возрасту // Актуальные вопросы современной науки. 2012. № 21–1. С. 135–145.
- ¹⁷ Игра как средство и как самоценная деятельность // Труды Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. Вып. 1. М.: РГГУ, 2001.

Н.П. Ячменёва, Н.Е. Симонович

К проблеме исправления и ресоциализации несовершеннолетних осужденных

В статье рассматриваются основные этапы становления пенитенциарной психологии и учения о личности преступника, которые служат основой исправительной системы страны. Обсуждаются проблемы, связанные с девиантным, а именно, противоправным поведением несовершеннолетних. Раскрываются факторы, оказывающие существенное влияние на снижение эффективности ресоциализирующей функции исправительных учреждений для несовершеннолетних.

Ключевые слова: девиантное поведение, личность преступника, пенитенциарная психология, исправительная система, ресоциализация, рецидив, несовершеннолетние, правонарушители, агрессия, глобализация, социальное самочувствие, толерантность, стигматизация.

Проблемы, связанные с преступностью, всегда волновали общество и умы многих отечественных и зарубежных ученых различных областей научного знания (социологи, юристы и т. д.). В связи с этим возникла отдельная отрасль знания, названная пенитенциарной психологией, которая имеет свой достаточно выраженный предмет изучения, принципы и задачи. Прежде чем приступить к обсуждению проблем отечественной пенитенциарной системы, необходимо кратко осветить историю становления учения о преступности, ценностно-смысловые ориентиры в изучении которой определялись во многом направленностью правовых и философских представлений, а также достижениями тех областей науки, которые создавали предпосылки для смены общенаучных парадигм мышления¹.

Долгое время преступное поведение трактовалось как греховное, которое возникает в результате действия сверхъестественных сил. В XVII в. появляются первые попытки рационального объяснения причин преступного поведения. Ч. Беккария делает попытки чисто юридического объяснения преступности, определяя ее

как неспособность людей усваивать твердые правила социального поведения и необходимость соответствия наказания характеру преступления. В это же время Е. Бентам создает утилитарную теорию преступности. Благодаря деятелям «классической школы» криминологии появляется интерес к изучению личности различных типов преступников, а также влиянию на них наказания.

В 1777 г. Дж. Говард издает свою книгу «Состояние тюрем в Англии и Уэллсе», в которой затрагивает проблемы улучшения условий содержания заключенных, а также соблюдения их прав и различных индивидуальных и половых различий. В XIX в. уже реализуются эмпирические исследования личности преступника, самыми значительными из которых становятся исследования Ф. Галля, являющегося основателем френологического учения. Ф. Галль заявил, что все склонности человека, а также его способности являются врожденными и представлены в коре больших полушарий головного мозга, а внешне представлены в виде «пишечек» и «впадин» черепа.

Ввиду доминирования позитивистской мысли, френологическое учение, провозглашавшее биологизаторский подход, быстро и надолго завоевывает популярность в научных кругах. Согласно психиатрическому учению, созданному Д. Депином в середине XIX в., человек обладает не только интеллектуальными, но и инстинктивными способностями. И именно с помощью инстинктивных способностей человек определяет, как он должен поступить в той или иной, в том числе и правовой, ситуации. В случае доминирования инстинктивных способностей у людей и появляются неразумные, взбалмошные и порочные характеры. Френологическое учение имело место и в России, Х.Р. Штельцер студентам юридического факультета читал спецкурс «Уголовная психология по Ф. Галлю»².

Еще одним из известнейших и популярных учений, основанном на физиогномике, является учение Ч. Ламброзо (итальянский тюремный врач-психиатр). В монографии «Преступный человек» он приводит данные своих антропометрических обследований заключенных³. Эти исследования позволили ему сделать заключение, что а) преступник не есть нормальный человек; б) преступники бывают прирожденными и могут быть распознаны по определенным атавистическим физиогномическим признакам (выпуклые скулы, неразвитые или удлиненные мочки ушей и т. д.), в) наказание никак не может их исправить.

Также Ч. Ламброзо была предложена классификация преступников, ставшая впоследствии популярной вплоть до начала XX в. (случайные преступники; преступники по страсти; душевноболь-

ные преступники; прирожденные преступники). Если говорить о применимости данной типологии на практике, то по данным исследований Ч. Ламброзо, оказалось, что 1/3 заключенных – прирожденные преступники, другая 1/3 – пограничный биологический вид, и, наконец, последняя треть – случайные преступники, которые, по всей вероятности, могут в дальнейшем никогда не совершать преступлений.

Анализ опубликованных работ конца XIX – начала XX в. подтверждает, что за рубежом взгляды Ч. Ламброзо о биологической первооснове преступности находили все большее и большее число сторонников, а в России в силу ее социо-культурных и междисциплинарных научных традиций «ламброзианство» не получило такой поддержки и существенного распространения. Более того, в публикациях большинства отечественных ученых прослеживается достаточно резкая критика «ломброзианства», причем преимущественно с рационально-гуманистических позиций.

В связи с критикой антропо-биологического подхода многие ученые пытались эмпирически проверить его основные положения. Так, Д.Н. Зерновым (патологоанатом) на основе особых обследований было доказано, что «прирожденного преступника» не существует. В своей книге «Критический очерк анатомических оснований криминологической теории Ломброзо» (1901) он подчеркивал, что среди преступников и не преступных людей с одинаковой вероятностью встречаются люди с признаками дегенерации. Экспериментальная программа В.М. Бехтерева (начало XX в.) показала, что у детей-преступников нет особой нервно-психической организации, которая отличалась бы от данной структуры их ровесников, не совершавших преступления. Эти исследования доказывали несостоятельность сразу нескольких тезисов антропобиологизаторских взглядов на преступность: а) несостоятельность положения о врожденных преступных наклонностях; б) несостоятельность тезисов о врожденном психологическом преступном типе людей.

Но несмотря на обоснованные опровержения, антропобиологическая направленность в объяснении причин преступности продолжает периодически актуализироваться даже в настоящее время, когда в различных областях знаний появляются новые концептуально-теоретические и методические прорывы. Например, исследования Э. Кречмера, который проводил взаимозависимые связи между характером человека и строением его тела; работы 30-х гг. по эндокринологии привели к попыткам доказательства врожденности преступности вследствие таких дефектов, как наличие нарушений в деятельности желез внутренней секреции, которые вызывают эмоциональную неустойчивость (Е. Смит, 1928); в 60-е гг. достиже-

ния в области генетики позволили обнаружить связь преступного поведения с наличием лишней Y-хромосомы и т. д.

Подобные факты позволяют сделать вывод, что дискуссии о влиянии врожденного (биологического) фактора на преступное поведение не утихают и в наши дни в зарубежной и отечественной науках.

На развитие пенитенциарной психологии в конце XIX в. оказало большое влияние развитие социальной психологии и социологии. Так, после идей теории социальной дезорганизации, заложенных Э. Дюркгеймом и развитых Р. Мертоном, многие ученые предприняли попытки эмпирически изучить влияние социальных факторов на противоправное поведение.

В отечественной науке ведущей тенденцией конца XIX – начала XX в. является сосредоточение внимания на разноплановых факторах, которые обуславливают преступное поведение, а также прогнозирование вероятности, с которой различные факторы способны вызывать противоправное поведение. Совмещение данных целей с методами статистического анализа позволяло не только сравнивать показатели различных видов преступности с экономическими, культурно-образовательными, социальными и другими условиями, но и с учетом психологических особенностей самих преступников выходить на прогнозирование формирования разных видов преступлений.

В разработке экспериментальных методик изучения личности преступника большая заслуга принадлежит отечественным ученым дореволюционного времени. Здесь, прежде всего, следует отметить работы И.М. Сеченова. Исследуя проблему свободы воли он утверждал, что человек несет ответственность за свое поведение, а принудительные меры, применяемые к преступникам, должны базироваться на физиологических и психологических знаниях о внутренних закономерностях развития личности и должны ставить своей целью исправление.

По данным различных литературных изданий, 20–30-е гг. в психологии традиционно называют кризисом психологических наук, но пенитенциарная психология является исключением. В силу социального запроса в 20-е годы прошлого века в России произошел подъем выработки эффективных методик воздействия на преступника и разработка средств изучения его личности. В России происходят организационные преобразования, создаются различные ведомства, научно-исследовательские учреждения по изучению преступного поведения и преступников. Уже в 1917 г. создается особое учреждение – Петроградский криминологический кабинет, который занимался изучением тенденций в

преступности, разрабатывал рекомендации по диагностике личности преступника и профилактике преступлений. Данная идея получила свое распространение, и подобные кабинеты создаются во многих крупных городах России.

Основными тенденциями в работе данных кабинетов были: а) организация большого числа специализированных литературных изданий; б) организация и проведение многочисленных конференций и дискуссий в рамках съездов пенитенциарных работников, которые способствовали активизации исследований; в) выбор конкретных ориентиров в изучении личности преступника или причин преступности определялся во многом работающими в них специалистами.

Также были открыты экспериментальные психологические отделения (ЭПО), которые позволяли комплексно решать стоящие задачи, а также получать достаточно весомые достижения в изучении преступников и разработке конкретных методик и методов работы с ними. Сотрудниками ЭПО была разработана инструкция по методике и тактике изучения личности заключенных, которая впоследствии была утверждена Главным Управлением мест заключения. В данной инструкции рекомендовалось использование целого комплекса методов, среди которых были: тестирование, опрос, изучение материалов личного дела, наблюдение и т. д.

В первое пятнадцатилетие Страны Советов были изданы такие фундаментальные труды по пенитенциарной психологии, как монография М.Н. Гернета «В тюрьме. Очерки тюремной психологии» (1927), монография С.В. Познышева «Криминальная психология: Преступные типы» (1926), обобщающая методическая работа Ю.Ю. Бехтерева «Изучение личности заключенного» (1928). К сожалению достигнутые успехи в формировании отечественной пенитенциарной психологии не были приумножены в последующие более чем четыре десятилетия, так как сказались следующие факторы: утверждение гуглаговской системы, запрет педологии, становление «махровой идеологизации и беззакония» во всех отраслях советского правоправедения и юридической практики⁴.

Если говорить об особенностях развития отечественной пенитенциарной психологии в 60–80-е годы, то здесь можно выделить следующие основные тенденции:

- пропаганда типологического подхода к личности преступника, существовавшего в смежных науках, и создание собственных пенитенциарно-психологических классификаций;
- исследование воздействия криминальной субкультуры в пенитенциарных учреждениях на личность человека или группу осужденных;

- адаптация зарубежных психодиагностических средств и попытки создания собственных;
- разработка на основе диагностического инструментария психологических портретов различных категорий осужденных;
- участие специалистов данной сферы в многочисленных междисциплинарных теоретических дискуссиях по проблеме «личность преступника» и попытка использования их выводов в пенитенциарно-психологических исследованиях.

Современный этап пенитенциарной психологии можно характеризовать как активное развитие в рамках интересов отдельных ученых. Усиленное внимание к данной проблеме, как было в 20-х гг. прошлого века, давно кануло в лету. Что же касается самой российской пенитенциарной системы, то в ней произошли определенные реорганизационные изменения, а гуманистическая ориентация политики государства ставит во главу угла личность человека, что также оказывает влияние на качественные изменения условий содержания. Однако данных изменений до сих пор недостаточно для полноценного осуществления функции исправления и возвращения человека в общество.

Данный историко-психологический анализ показывает богатство теоретических и практических достижений в развитии пенитенциарной психологии, однако вопрос борьбы с преступностью до сих пор является проблематичным для нашей страны. Об этом можно судить по статистическим данным, приводимым службой государственной статистики: за 2015 г. было зарегистрировано 195 239 преступлений, причем больше половины из них совершили лица, ранее судимые. Приведенные данные показывают, что значительная часть преступлений в России совершается рецидивистами⁵, что свидетельствует о неэффективной пенитенциарной системе. Особенно важно подчеркнуть, что свыше 938 преступлений было совершено несовершеннолетними. Возникает вопрос, почему это происходит? Однозначный ответ на данный вопрос очень затруднителен, но мы можем назвать, по крайней мере, несколько факторов, оказывающих существенное влияние.

Международная практика показывает, что существует две модели пенитенциарных систем, которые отличаются друг от друга задачами, лежащими в их основе. Первая модель – репрессивная, основной задачей которой является исполнение наказания; вторая модель – исправительная, основной задачей которой является исправление и ресоциализация преступников. Как показывает практика, задачи второй модели в условиях российских реалий являются труднореализуемыми, что говорит о тяготении нашей страны к первой модели исправительной системы.

В отношении несовершеннолетних ситуация носит более неоднозначный характер. Пленум Верховного Суда РФ в своем постановлении от 1 февраля 2011 г. подчеркивает, что правосудие в отношении несовершеннолетних должно обеспечивать их ресоциализацию⁶, но так ли это на практике? С одной стороны, с ними проводится больший объем воспитательной и психологической работы, нежели с взрослыми заключенными (до кризиса и повсеместной оптимизации производства наблюдалась тенденция к сокращению количество воспитанников на одного психолога и воспитателя). С другой стороны, крылатая фраза о том, что в колонию попадают неопытные мальчишки, а выходят оттуда уже профессиональными преступниками, до сих пор имеет все основания для существования. Как правило, в колониях происходит дальнейшая криминализация личности, по опыту общения с несовершеннолетними преступниками, часть из них уже определили свою жизнь, которую можно описать на криминальном жаргоне фразой «топтать зону».

Еще одной причиной неэффективности ресоциализирующей функции нашей пенитенциарной системы является, на наш взгляд, само законодательство в отношении несовершеннолетних. Как правило, в колонию ребята попадают уже после нескольких условных сроков (за исключением тяжких и особо тяжких преступлений). Среди парней садится каждый четвертый, а среди девушек каждая шестая. Получается, что, с одной стороны, несовершеннолетним дается шанс на исправление, а с другой стороны, зачастую подобные меры показывают свою неэффективность, так как количество условных сроков увеличивается, а преступления приобретают все более тяжелые формы. Таким образом, еще одним фактором является недостаточный уровень качества и организации профилактической работы.

Также с изменением экономического и социального расслоения населения России появились новые формы агрессивного поведения подростков (буллинг, моббинг и т. д.). По мнению Н.Е. Симоновича, важной причиной возрастания подростковой агрессии является то, что в настоящее время мы живем в эпоху тотальной глобализации, которая во многом меняет наши знания и мировоззрение, определяет направление развития всего мирового сообщества. Многие страны и их граждане к глобализации не готовы по ряду объективных и субъективных причин⁷.

Мир вступил в интеграционный этап нового развития, с неуклонным ростом все новых технологий, созданием новых экономических пространств, изменением в структуре производительных сил. Вместе с этим меняется и отношение молодежи к жизни, материальным и духовным ценностям, процессам коммуникации.

На первое место выходят материальные потребности. Молодежь все активнее и продуктивнее, а главное, с неподдельным интересом включается в этот процесс.

При проведении опроса по изучению социального самочувствия выяснилось, что молодые люди в основном одобряют процессы глобализации и считают ее благом для современного общества (всего опрошено 600 школьников старших классов и студентов ВУЗов в САО г. Москвы). Они считают, что глобализация позволяет полнее раскрыться молодому человеку, расширить свой кругозор, получить доступ к любой информации, повысить свой культурный уровень, а также дает возможность улучшить свое материальное благосостояние. Следует также отметить, что более 20 процентов опрошенных не интересуются и не знают, что такое глобализация и как она влияет на жизнь простых людей. У них своя жизнь и их мало волнуют проблемы развития общества и процессы, происходящие за пределами их личного внутреннего мира⁸.

Реальную основу и содержание жизни современной молодежи составляет ее частная жизнь, с ее проблемами, развлечениями и саморазвитием. Новые условия жизни диктуют свои правила. Основные черты, характеризующими ценности и социализацию молодого поколения:

- 1) снизился уровень духовной культуры. Этому способствуют перемены, происходящие в современной семье, которая претерпела изменения в своем первоначальном облике и предназначении;
- 2) разрушается иерархия социокультурных ценностей. Забывается значение духовного и народного искусства, народной музыки и народного эпоса. Предпочтение отдается другим течениям и направлениям в современной музыке и литературе. Этому активно способствуют интернет и кино;
- 3) на первый план выходит потребитель, бездуховный человек, который порой беспощаден. Этот образ насаждается молодым людям интернетом, телевидением и СМИ, где присутствуют сцены насилия и жестокости. Такую же роль выполняют и видеоигры;
- 4) молодежь ориентируется на успешных людей, способных зарабатывать и тратить баснословные суммы денег на приобретение различных материальных благ. Большинство молодых людей готовы жертвовать своим временем, дружбой, семьей ради карьерного роста и высокого уровня заработной платы;
- 5) героем нашего времени для молодежи и образцом для подражания выставляется эгоистичный, циничный человек, готовый ради достижения своих целей идти на любые жертвы и совершать самые неблагоприятные поступки.

Девиз «Один за всех и все за одного» ушел в прошлое. Теперь каждый сам по себе и каждый сам за себя. Огромную роль в социализации личности играют СМИ, правда, им все тяжелее конкурировать с интернетом. Молодые люди перестали читать печатные издания, им более комфортно от чтения с электронных носителей. Теперь проще не читать и анализировать, а получать уже готовые тексты в сжатом виде. Все это позволяет оказывать влияние на сознание и умы молодежи, что в конечном итоге способствует социализации и воспитанию будущего жителя глобального пространства.

Также одним из решающих факторов неэффективности пенитенциарной системы является проблема семьи. Общение с сотрудниками подразделений по делам несовершеннолетних показывает, что «истинных» делинквентов среди подростков немного, чаще всего это дети, которые испытывают трудности в семейных отношениях (родители погружены в работу, холодность со стороны родителей, отсутствие понимания и интереса к детям и т. д.). Когда создаются подобные ситуации, то подросток в связи с особенностями своего возраста ищет референтную группу, которая способна дать то, чего ребенок не получает в семье (внимание, чувство принадлежности, поддержку и т. д.). Как правило, социально благополучные подростки не имеют достаточно свободного времени, зато молодежные группировки с асоциальной и антисоциальной направленностью большую часть дня проводят совместно. Таким образом, даже самый благополучный ребенок при дефиците внимания и понимания со стороны семьи может стать частью подростковой группы с девиантными направленностями.

Что же касается несовершеннолетних, которые отбывают наказание в воспитательных колониях, то здесь ситуация с семьей является критической. Как правило, из 100 процентов воспитанников лишь до 15 процентов из благополучных семей. Попав в колонию, чувства к матери и своим семьям (особенно, если есть младшие братья/сестры) многих воспитанников усиливаются, однако многие родители не приезжают на свидания, не поддерживают переписку и т. д. По освобождении подросткам просто некуда возвращаться, кроме как в ту же ситуацию, которая в свое время привела их к асоциальному образу жизни, а некоторым и вовсе некуда возвращаться (на практике среди воспитанников нередко встречаются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей). Таким образом, места заключения становятся для части воспитанников родным домом, а при освобождении они оставляют «наследство» (свои личные вещи и койко-место) до момента

их возвращения обратно в колонию. Вопрос семьи является очень объемным, поэтому мы лишь вкратце осветили его, обозначив значимость данного фактора в становлении и закреплении отклоняющегося поведения.

Обобщая изложенное выше, можно сказать, что решение проблемы исправления и ресоциализации на данном этапе просто невозможно, таким образом, это требует организации еще более комплексной системы, затрагивающей все уровни социальной жизни, начиная с семьи, школы и заканчивая политикой государства. Но в первую очередь данная проблема требует изменений отношения самого общества к людям, которые отбывали наказание в исправительных учреждениях. По рассказам бывших заключенных (несовершеннолетних, женщин), как правило, самым труднопереносимым и демотивирующим к становлению нормальной жизни после освобождения является реакция общества, а именно стигматизация. К сожалению, наше общество склонно к оценочным суждениям и навешиванию ярлыков, которые воспринимаются наиболее травматично, особенно на фоне материальных трудностей и полной дезориентированности. Наиболее остро проблема стигматизации находит свое отражение в подростковом возрасте, ввиду психологических особенностей данного возраста. Сверстники из социально благополучных семей избегают общения с ребятами, имевшими «проблемы с законом», и подобная отстраненность зачастую провоцируется родителями, которые создают и подкрепляют установки о «ненормальности» бывших осужденных. И опять начинается поиск того общества, которое не будет тебя осуждать, того общества, в котором ты будешь «своим». Поэтому одним из первых направлений работы должно стать формирование у общества толерантного отношения к данной проблеме, а также создание системы социальной поддержки людей, начинающих свою жизнь снова с первых шагов, и на этот раз нужно помочь им не оступиться.

Примечания

¹ Учебно-практическое пособие для психологов пенитенциарных учреждений. Рязань, 1998. С. 7.

² Там же. С. 9.

³ Ламброзо Ч. Преступный человек: Сб. М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2005.

⁴ Димитров А.В., Сафронов В.П. Основы пенитенциарной психологии: Учеб. пособие. М., 2003.

⁵ [Электронный ресурс] URL: <http://www.gks.ru/dbscripts/cbsd/DBInet.cgi>

- ⁶ *Симакова Т.А.* Некоторые теоретико-методологические аспекты гуманизации и ресоциализации несовершеннолетних осужденных: Постановка проблемы // Прикладная юридическая психология. 2013. № 1. С. 11.
- ⁷ *Симонович Н.Е.* Социальное самочувствие как социально-психологический феномен в изменяющемся российском обществе: Учеб. пособие. М.: МГСА, 2000. С. 37.
- ⁸ *Симонович Н.Е.* Закономерности и механизмы формирования позитивного социального самочувствия людей в сфере массовых коммуникаций // Профессиональная реклама в России (некоторые научные, организационные и коммуникативные основы): Сб. ст. / Под ред. В.Н. Воронина. М.: ГУУ, 2010. С. 81.

Клиническая психология

Д.Г. Литинская

Конструкт шизоидности и одиночество в мире постмодерна

Статья посвящена изменению отношений к одиночеству в мире постмодерна, а также вопросу актуальности в современном мире категорий в описании типов личности, восходящих к Э. Кречмеру.

Ключевые слова: одиночество, шизоидность, фреймы, мир постмодерна, человеческое в человеке, нерды.

В современном мире с каждым годом нарастает темп изменения действительной бытийности человека в его социальном окружении и индивидуальном миропроекте. Разумеется, в первую очередь это связано с развитием технологий одновременно облегающих все сферы жизни и делающих более транспарентными информационные поля. Увеличение этого коэффициента транспарентности в свою очередь приводит к быстрому и не интегрированному во многие институции изменению социальных схем, которые И. Гофман обозначил как социальные фреймы:

Социальные фреймы... обеспечивают фоновое понимание событий, в которых участвуют воля, целеполагание и разумность – живая деятельность, воплощением которой является человек. В такой деятельной силе нет неумолимости природного закона, с ней можно договориться, ее можно задобрить, запугать, ей можно противостоять. То, что она делает, можно назвать «целенаправленным деланием». Само делание подчиняет делателя определенным «стандартам», социальной оценке действия, опирающимся на честность, эффективность, бережливость, осторожность, элегантность, тактичность, вкус и т. п. Поддерживается постоянное управление последствиями деятельности, то есть непрерывный корректирующий контроль, особенно явственный в тех случаях, когда действие неожиданно блокируется или сталкивается с искажающими воздействиями и когда требуются

немалые усилия, чтобы компенсировать их. Учитываются мотивы и намерения, что помогает установить, какой из множества социальных фреймов применим для понимания событий¹.

Процессы экспликации протоколов социального взаимодействия не успевают за подвижкой фреймов. Постоянно вводятся новые правила коммуникации в различных структурах, произошедших от классических тотальных институций, тех, которые Фуко определял как структуры, предназначенные для защиты общества², – в воспитательных и учебных учреждениях, в медицинских структурах, в правоохранительной системе и системе безопасности (армии и пенитенциарной системы нововведения или вовсе не касаются, или в крайне малой степени, поэтому мы исключаем их из обсуждения). Так, например, появляются более гуманистически направленные тенденции в рамках медицинского дискурса, приметой нашего времени является постановка диагноза «депрессивный эпизод», без включения его в рамки того или иного расстройства, исходя не столько из привязки к симптомокомплексу, сколько из реабилитационного потенциала формулировки. К этой же тенденции можно отнести ситуацию с изменением многих терминов в психологии, служащих теперь не столько описанию того или иного феномена, сколько нуждам клиентоориентированных подходов – удобно меняя идентичность, восприятие проблемной ситуации и мира клиентов на более адаптивные. Тем не менее, несмотря на то, что процесс изменений запущен, у эксплицированных правил нет шанса догнать меняющиеся социальные фреймы. Каналы социальной мобильности недостаточно широки, чтобы экспликация успела за изменяющейся структурой фрейма, а значит, часть новой социальной парадигмы остается невысказанной, и неотрефлексированной. Это в свою очередь порождает некоторую рекурсию проблемы, так как в отсутствие рефлексии структура становится внутренне противоречивой, в ней образуются лакуны. Лакуна (как таковая) – явление, весьма характерное для эпохи постмодерна, в котором следствием распада концепта единых норм, выросших из практик тотальных институций, является то, что стало возможным превращение существования как неразрывного континуума в сосуществование различных (в том числе и не имеющих имени) реальностей. Пытаясь очертить границы дискурса тотальных институций, многие авторы, в том числе М. Фуко, справедливо замечали наличие в них свернутых элементов, которые Фуко именуется различными способами: глубинные структуры, лакунарная множественность переплетенных объектов, осадочные пласты, субиндивидуальные метки, пропуски, пробелы³. В теориях постмодерна эти свертки стали определяться как лакуны.

В практическом же аспекте наличие лакун приводит в том числе к огромному количеству противоречий в восприятии конкретных социальных явлений и даже к принципиальной невозможности создания единой системы координат, в рамках которой возможно было бы исчерпывающее и непротиворечивое описание социальной локации миропроекта.

Одной из категорий, претерпевших трансформацию распада в мире постмодерна, стал концепт одиночества. В эпоху общества тотальных институций все возможные выборы были регламентированы: одиночество было вполне возможно, но в рамках строго определенных стратегий (например – монашеская схима). При этом существовал некоторый образ (архетип), в который одиночество неотъемлемо вписывалось – образ мудреца. И еще один образ, которому пристало одиночество, но уже часто вынужденное, – образ безумца. Если мудрец оказывается в одиночестве своей волей, так как нуждается в уединении для созидания, то безумец изолируется от окружающих, так как становится причиной разрушения. Со временем оба этих образа одиночества видоизменялись и романтизировались, превращаясь в вычурные максимы по типу известного высказывания, приписываемого А. Ахматовой: «Есть уединение и одиночество. Уединения ищут, одиночества бегут». И тогда архетипу мудреца соответствует благородное уединение, а архетипу безумца – вынужденное одиночество, изоляция⁴.

Для нас важно, что есть типы психических заболеваний, при которых одиночество даже не следствие насильственной изоляции, а самого состояния. Например, шизофрения может в отдельных случаях приводить к тому, что человек полностью лишается коммуникации. Но такие тяжелые состояния – относительная редкость; куда чаще коммуникация затруднена, но возможна, а еще чаще обрывается не столько из-за особенностей страдающего тем или иным психическим заболеванием человека, а в результате неумения или нежелания окружающих признать его опыт равнозначным любому другому опыту – совершить ту внутреннюю операцию, которую Э. Гуссерль назвал феноменологической редукцией. При этом редукция эта никогда не совершалась полностью, даже представителями феноменологических подходов в психиатрии и психологии, как подчеркивает О. Власова: «Феноменологическая психиатрия и экзистенциальный анализ фактически практикуют лишь эйдетическую редукцию, редукция трансцендентальная по причине непринятия трансцендентальной феноменологии остается за их пределами. Но даже на этом этапе в пространстве клиники остаются многочисленные вопросы, важнейшим из которых является вопрос о том, насколько возможно

достичь в психопатологии нейтрального, очищенного от влияния теории, описания?»⁵

Вопрос этот встает еще острее там, где психиатрический дискурс переходит в общекультурный: пространство клиники с его законами остается в действии, но сделать даже попытку восприятия подлинно человеческого в человеке почти невозможно. Дополнительно этому мешают (и во «врачебном», и в «пациентском» полях) определенные термины. Так, например, термин «шизоидность» ввел Кречмер для терминологического обозначения конгломерата черт психопатических личностей, по своим отличительным особенностям сходных с тем, что можно наблюдать при шизофрении⁶. В этом изначально содержится понятийная ловушка: нас в первую очередь беспокоит сравнение симптомов, наблюдаемых в психотическом состоянии, с типом характера, как патологического, так и (как это принято в современных классификациях) находящегося в рамках нормы медицинской, но имеющего некоторые особенности в соотношении с тем, что считается «правильным» в рамках социального. Основной вклад Кречмера состоял в разработке формализованного аппарата для определения типа. Его работу нельзя критиковать за отсутствие проработанности и тщательности, но изначальный постулат об определении особенностей поведения не оправдал себя как таковой; при этом сам Кречмер настаивал на нем, критикуя К. Ясперса, писал: «Если же какой-либо последователь этого крайнего и решительного разделения проблемы “тело – душа” проведет его не только из методологических соображений своей дуалистической теории познания, но и из сознательных усилий в направлении отрыва психологической практики от общей естественно-научной базы, то в этом пункте наши пути разойдутся», т. е. с точки зрения Кречмера «душа», «психика», а с ними и особенности личности, конституирующие поведение, неразрывно связаны с особенностями агрегата. (Ясперс же писал, что: «кречмеровские типы суть интуитивно воспринимаемые формы, которые обогащают и проясняют наше видение, подобно искусству, но отнюдь не так, как это должна была бы делать система научных понятий»⁷.)

В обсуждении конструкта шизоидности как личностной/характерологической единицы центральное место будет занимать понятие *wishful thinking* (которому нет достаточно точного русскоязычного аналога). Имеется ввиду ситуация, в которой задним числом, после эпизода психоза или просто госпитализации, все оценки поведения человека до этого момента подгоняются под заранее заданные конструкты. Примером тому служит приведенный в классической работе Личко случай, когда подростку, попавшему в не лучшие обстоятельства, приписали

шизоидность⁸, в то время как любой молодой человек соответственного воспитания, попавший в описанные обстоятельства, вел бы себя так же. Причем нам важно, что это не подмена собственных воспоминаний близкими и знакомыми пациента, а именно интерпретация специалиста, которая, с одной стороны, является (признается) экспертной, с другой – несомненно является субъективной.

Это касается не только патологий характера, но и большой психиатрии, как, например, в случае шизофрении, от названия которой и пошла концепция шизоидности. Это можно наблюдать в том числе на примере авангардного поэта и музыканта Е.Ф. Летова, который в 1985 г. был помещен в психиатрический стационар. Сейчас принято считать, что приписали ему диагноз «шизофрения» по политическим мотивам – за анархические взгляды, и врачи были «сообщниками власти» – но это представляется маловероятным. Если же разобрать описание симптомов шизофрении в МКБ (а постановка диагнозов и лечение и сейчас, и тогда являются исключительно симптомоориентированными), ситуация выглядит сложнее:

Хотя четких патогномичных симптомов нет, для практических целей целесообразно разделить вышеуказанные симптомы на группы, которые являются важными для диагностики и часто сочетаются, такие как: а) эхо мыслей, вкладывание или отнятие мыслей, их радиовещание (открытость); б) бред воздействия, влияния или пассивности, отчетливо относящийся к движениям тела или конечностей или к мыслям, действиям или ощущениям; бредовое восприятие; в) галлюцинаторные голоса, представляющие собой текущий комментарий поведения больного или обсуждение его между собой; другие типы галлюцинаторных голосов, исходящих из какой-либо части тела; г) стойкие бредовые идеи другого рода, *которые неадекватны для данной социальной культуры и совершенно невозможны по содержанию*, такие как идентификация себя с религиозными или политическими фигурами, заявления о сверхчеловеческих способностях; д) постоянные галлюцинации любой сферы, которые сопровождаются нестойкими или не полностью *сформированными бредовыми идеями без четкого эмоционального содержания*, или постоянные *сверхценные идеи, которые могут появляться ежедневно в течение недель или даже месяцев*; е) прерывание мыслительных процессов или вмешивающиеся мысли, которые могут привести к разорванности или *несообразности в речи*; или *неологизмы*; ж) кататонические расстройства, такие как возбуждение, застывания или восковая гибкость, негативизм, мутизм и ступор; з) «негативные» симптомы, такие как выраженная апатия, бедность речи, слаженность или неадекватность эмоциональных реакций, что обычно

приводит к *социальной отгороженности и снижению социальной продуктивности*; должно быть очевидным, что эти признаки не обусловлены депрессией или нейролептической терапией; и) *значительное и последовательное качественное изменение поведения, что проявляется утратой интересов, нецеленаправленностью, бездеятельностью, самопоглощенностью и социальной аутизацией*⁹ (курсив мой. – Д. Л.).

Пункт «и» вообще описывает любого, не достаточно конформного человека, причем недостаточно конформного по меркам никак не определенным эксплицированно: на момент госпитализации Летов отказывался иметь место работы с оформлением трудовой книжки, предпочитая заниматься собой, своим внутренним миром, а не общественно полезной (хотя бы с виду) работой. Например, писать стихи или роман «в стол». Тут, несомненно, вспоминаются литераторы первой половины XX в., как, например, М.М. Зощенко, который неоднократно подчеркивал свою литературную инаковость, граничащую с ненормой: «Смиренный автор, – пишет о нем литературовед Г.А. Белая, – подчеркнуто кротко говорит не только о своей неспособности угодить читателю и критику, но и полной невозможности писать, как другие. <...> Сегодня становится ясно, что эти смягченные самим писателем объяснения на самом деле скрывали то, что в 20-е годы было немодно (не “современно”) – экзистенциальную проблематику»¹⁰.

С одной стороны, для СССР экзистенциальное действительно было чуждым, с другой – мы не знаем, сколько тут литературного кокетства, но очевидно, что подпункт «и» для врача без опыта взаимодействия со средой, где вышеописанное поведение как раз норма, соответствующие особенности будут выглядеть определенным симптомом.

Пункт «з» ненамного конкретнее, так как неадекватной эмоциональной реакцией является, например, философски обусловленная мизантропия, которая, несомненно, приводит к социальной отгороженности. Пункт «е» – неологизмы и несообразности, которые в стихах авангардного поэта (или студента-философа, привыкшего общаться в своей среде) несомненно будут увидены специалистами, часто не следящими за новомодными течениями в литературе и философии, тенденциями той или иной субкультуры, а имеющими некое усредненное «стандартное» образование (опять-таки – мы говорим о среднестатистическом враче-психиатре или клиническом психологе, перегруженном, работающим многожды больше положенного, не имеющем времени тонко разбираться в каждом случае и читать что-то, кроме профессиональной литературы, и не отрицаем, что среди психиатров советского и нынешнего времени

было и есть немало крайне образованных и вдумчивых людей). Что же касается пункта «г», анархизм, например, возвращаясь к случаю Летова, для советского человека, которым является врач, – бредовая идея. Так же как сейчас могут рассматриваться идеи радикальных экологов, специфических философов и деятелей искусства, людей, воспитанных в понятиях других культур.

В последнее время, разумеется, нозологическая единица «вялотекущая шизофрения» не используется в регулярной медицинской практике. В любом современном описании шизофрении, хоть в сугубо нозологических (ведущих свое начало от описаний Э. Крепелина), хоть в феноменологических (восходящих к работам К. Ясперса) описаниях симптомокомплекса тех или иных типов шизофрении, нет лагун, позволяющих излишне вольные трактовки, существуют относительно точные диагностические методики и т. д. Но так как шизоидность является некоторой аллегорией, отсылающей к представлению о болезни в целом, получается неприятное смешение понятийного ряда – в профанном смысле чаще всего шизоида будут представлять как человека очень странного и изолированным в силу своей странности; в научном понимании продвижение не столь велико, Ганнушкин пишет о них так:

Больше всего шизоидов характеризуют следующие особенности: аутистическая оторванность от внешнего, реального мира, отсутствие внутреннего единства и последовательности во всей сумме психики и причудливая парадоксальность эмоциональной жизни и поведения. Они обыкновенно импонируют, как люди странные и непонятные, от которых не знаешь, чего ждать¹¹.

и отдельно выделяет дополнительную группу:

Мечтатели. Это – обыкновенно тонко чувствующие, легко ранимые субъекты, со слабой волей, в силу нежности своей психической организации плохо переносящие грубое прикосновение действительной жизни; столкновения с последней заставляют их съеживаться и уходить в себя, они погружаются в свои мечты и в этих мечтах словно компенсируют себя за испытываемые ими неприятности в реальной жизни. Хрупкость нервной организации роднит мечтателей с астениками, а отрешенность от действительности и аутистическое погружение в мечты не дает возможности провести сколько-нибудь резкую границу между ними и шизоидами¹².

Здесь Ганнушкин, на основе описаний которого строится большинство отечественных классификаций и пониманий типов характера, по большому счету просто дополняет Кречмера, оставаясь во власти той же аллегории. Собственно все описания того, что называется «шизоидность», подспудно (и не намеренно) поддерживают wishful thinking о шизофрении, но как бы в норме, искажая концепцию развития черты личности от невротического уровня к более тяжелым формам (как, например, у Н. Мак-Вильямс). Шизоидность впитывает в себя концепт одиночества, как странности, аномальности, как симптома. Аутистические интересы, которые ставят во главу угла и Ганнушкин и Личко, также становятся симптомом, и тут образы мудреца и безумца схлопываются, между ними не остается малейшего зазора, и вместе с тем по законам постмодернистского карнавала и за самим символом одиночки-безумца уже не остается конкретики.

Итак, каким образом это работает? Любой ученый или увлеченный наукой молодой человек воспринимается как странный, как тот, от кого ожидается поведение нерда, которого Оксфордский словарь определяет так: 1) глупый или неуважаемый человек, у которого слабо развиты навыки общения или который до скучности поглощен учебой; 2) эксперт в конкретном техническом направлении, полностью посвящающий себя своему делу¹³. Это довольно точно совпадает со случаем, описанным Личко, на который мы уже ссылались выше, когда юноше, не готовому принять коллективистские практики (например, совместное мытье в бане) и не справляющемуся с травлей в школе, поставили диагноз шизоидной психопатии. Кстати, в качестве аутистического интереса в том случае фигурировало увлечение инженерией. У части нердов также есть диагнозы, но в них нет определенной последовательности, они носят скорее не медицинскую, а социальную функцию, чтобы предохранить молодых людей определенного характера от непереносимых для них воздействий и позволить им нормально функционировать в изменяющихся с огромной скоростью фреймах. Остается вопрос, тип ли это характера, насколько он патологичен (учитывая, что в нерды автоматически записывают всех, сосредоточенных с юности на своих интеллектуальных интересах в ущерб общению, а значит, большинство тех, на ком держатся современные высокие технологии и развитие науки в целом), а также каким образом характер определяет ассоциальность поведения и что считать ассоциальностью, при столь стремительно меняющихся нормах?

Если отходить от концепции Кречмера, которая в свете измененный постмодерна кажется вовсе не способствующей возобновлению

человеческого в человеке и неэффективной, можно предложить отказаться от термина «шизоидность» для описания характера, а соответствующие ей особенности бытия человека трактовать в экзистенциальном ключе. Все авторы, писавшие на тему шизоидного искажения личности/характера, говорят о том, что у таких людей есть проблемы с большими социальными группами, а не с конкретным значимым другим; таким образом, можно предположить, что речь идет именно о проблемах с *Dasain*, и это может стать отправной точкой для нового понимания как феномена одиночества/изоляции в современном мире, так и особенностей определенного типа характера в пространстве постмодерна.

Примечания

- ¹ Гофман И. Анализ фреймов: Эссе об организации повседневного опыта. М.: Ин-т социологии РАН, 2004. С. 82–83.
- ² Фуко М. Археология знания. Киев: Ника-Центр, 1996.
- ³ Фуко М. Нужно защищать общество: Курс лекций, прочитанных в Коледж де Франс в 1975–1976 учебном году. СПб.: Наука, 2005.
- ⁴ Про то, как менялась стратегия выборов, их добровольность и связанные с ними переживания, мы писали ранее и, не имея возможности повторяться, с извинениями отсылаем к статье: Литинская Д.Г., Кирилловский И.А. Философия Августина и экзистенциальный выбор современного человека // Вопросы культурологии. 2015. № 3. С. 6–10.
- ⁵ Власова О. Феноменологическая психиатрия и экзистенциальный анализ: История, мыслители, проблемы. М.: Территория будущего, 2010. С. 92–93.
- ⁶ Креймер Э. Строение тела и характер. 2-е изд. М.: Госиздат, 1930.
- ⁷ Ясперс К. Общая психопатология М.: Практика, 1997. С. 329.
- ⁸ Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд., доп. и перераб. Л.: Медицина, 1983.
- ⁹ МКБ-10: F2 Шизофрения, шизотипические и бредовые расстройства. [Электронный ресурс] URL: <http://psysphera.narod.ru/>
- ¹⁰ Белая Г.А. Экзистенциальная проблематика творчества М. Зощенко // Литературное обозрение. 1995. № 1. С. 6.
- ¹¹ Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика. М., 2007. С. 26.
- ¹² Там же. С. 31.
- ¹³ Oxford Dictionaries. [Электронный ресурс] URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/nerd>

Сравнительно-исторический метод: обзор подходов к классификации в общественных науках

Сравнительный метод имеет длительную историю развития. Первые упоминания о нем ученые связывают со взглядами древнеиндийской и древнекитайской философии. Как собственно метод научного познания он формируется в XIX столетии, его развитие проходит в различных отраслях научного знания. В настоящее время он рассматривается в качестве общенаучного. В последние годы интерес к методу связан с появлением значительного числа сравнительных дисциплин и исследований компаративного характера. Одним из важных для компаративистов вопросов является вопрос о классификации сравнительного метода. В статье представлены существующие классификации сравнительно-исторического метода, представлены и охарактеризованы основные разновидности метода. Раскрыта их роль в исследованиях компаративного характера.

Ключевые слова: сравнительно-исторический метод, классификации, характеристика основных разновидностей сравнительно-исторического метода (сравнительно-классификационный, сравнительно-генетический, сравнительно-аналогический, сравнительно-типологический).

Одним из первых классификацию сравнительно-исторического метода предложил М.М. Ковалевский в 1880 г. Известный ученый-правовед рассматривал две возможности его использования в научном знании:

- как средство построения новой науки («истории человеческих обществ»). По мнению ученого, это не приводит к открытию новых научных фактов, но позволяет их научно объяснить;
- как прием изучения истории права того или иного народа, что позволяет открыть целый ряд новых фактов¹.

Первому варианту метода позже присвоили название «стадиальный», второму – «генетический».

Следует отметить, что обозначенные направления применения сравнительного метода получили всеобщее признание и позже были внедрены в смежные области компаративистики.

К середине XX столетия общественные науки располагали несколькими типологизациями сравнительного метода, основой которых становились особенности построения и проведения исследований компаративного характера.

Продолжая традицию М.М. Ковалевского, в археологии, литературоведении, правоведении, фольклористике, в сравнительном языкознании «распространились» сравнительные исследования, основанные на внутренних закономерностях сопоставляемых явлений. В частности, М.Э. Ойнус приводит классификацию американского этнографа Элмана Сервиса, который предложил различать сходство, явившееся результатом 1) аналогичных условий развития, 2) генетического родства, 3) культурной диффузии (влияние одной культуры на другие и распространение этого влияния на культуры других стран).

В литературоведении отечественный филолог, фольклорист, литературовед и основатель отечественной германистики В.М. Жирмунский выделил четыре разновидности сравнения (сравнительного метода):

- простое сопоставление (описание) литературных явлений;
- историко-типологическое сравнение, объясняющее сходство генетически между собой не связанных явлений сходными условиями общественного развития;
- сравнение историко-генетическое, рассматривающее сходные явления как результат их генетического родства и последующих исторически обусловленных расхождений;
- сравнение, устанавливающее генетические связи между явлениями на основе культурных взаимодействий.

Третья и четвертая разновидности сравнения вызвали дискуссии отечественных ученых. В частности, известный фольклорист Б.Н. Путилов подчеркивал нецелесообразность противопоставления типологического (закономерного) сходства сходству генетическому. По мнению ученого, факт наличия генетической общности в различных явлениях (в частности, в фольклорных) вовсе не отрицает сходства типологического (как общей закономерности процесса развития этих явлений).

В исторической науке выделялись сравнение «по горизонтали» и сравнение «по вертикали». Ученые писали, что «исторический метод – это способ сравнительного изучения явлений, развивающихся во времени, а явления можно сравнивать как во времени (по вертикали), так и в пространстве (по горизонтали)». При

этом уточнялось, что «в сравнении по вертикали сопоставляются явления, стоящие на разных ступенях развития»². «Историк может сравнивать процессы в различных... средах (горизонтальный разрез) и сравнивать события близкого и более отдаленного прошлого (вертикальный разрез)»³.

Исследования делились также по принципу однородности / разнородности изучаемых явлений в рамках пространственно-временной организации исследования. Такую разновидность сравнительных исследований предложил отечественный историк Э.С. Маркарян в контексте изучения исторических дисциплин.

По мнению ученого, любой пространственно-горизонтальный срез мировой истории сталкивает исследователя с одновременным сосуществованием обществ с качественно различным уровнем развития. Поэтому критерием для сравнения исторических систем должна выступать структурная однородность (разнородность), так как сравнительное изучение исторических систем оказывается возможным лишь при соотнесении их по родовому признаку, благодаря которому устанавливается однородность (однотипность, эквивалентность, параллельность) или разнородность соответствующих исторических компонентов.

Исследователь приводит такой пример: «сравнительный анализ обществ Западной Европы и американского континента в период завоевания последнего предполагал сведение этих объектов в вертикальный ряд, несмотря на одновременность их существования, поскольку они находились на разных этапах исторического развития и обладали разными структурами. В то же время сравнение обществ перуанских инков и древних египтян требовало помещения их в горизонтальный ряд, несмотря на разницу во времени»⁴.

Во-первых, такое деление сравнительных исследований обусловлено различными познавательными задачами. При горизонтальном сравнении однотипных явлений она состоит в установлении индивидуального, своеобразного проявления общих закономерностей функционирования и развития обществ и систем (например, общества Древней Греции и Рима). Сравнительное исследование разнородных систем выявляет соотношение исторических структур, выражающих качественно различные типы развития общества (феодализм и капитализм).

Во-вторых, различна логическая структура данных типов сравнительного исследования. В первом случае сравнение производится при помощи определенной модели, которая, воспроизводя общую структуру сопоставляемых процессов, затем как бы накладывается на последнюю с целью установления и сведения

воедино отличающие их индивидуальные признаки. Во втором случае строятся уже два структурных типа (модели), которые непосредственно сопоставляются между собой⁵.

В дальнейшем исследователи стали использовать современную терминологию – «диахронное» (историческое, временное) и синхронное (пространственное, изучающее одновременно происходящие процессы и явления на определенном этапе развития) сравнение. По мнению известного отечественного историка И.Д. Ковальченко, диахронный (т. е. разновременный, разномоментный) анализ направлен на изучение исторических *процессов*, т. е. сущностно-временных изменений исторической реальности в отличие от синхронного (т. е. одновременного) анализа, который имеет цель раскрыть *сущностно-пространственную* природу этой реальности.

И.Д. Ковальченко детализировал особенности применения диахронного и синхронного сравнения к историческим процессам. Он, в частности, выделил четыре разновидности исторических процессов, которые характеризуются:

- 1) последовательностью этапов (моментов) в возникновении, развитии и завершении определенного события в рамках конкретной исторической ситуации;
- 2) последовательностью смены разных событий внутри конкретной ситуации;
- 3) изменением ситуаций внутри той или иной исторической системы в фиксированном интервале времен;
- 4) сменой исторических систем в определенном историческом интервале. Здесь процесс представляет собой последовательность качественно отличных этапов, стадий или фаз в ходе исторического развития.

Последний тип исторических процессов наиболее сложен, так как, по мнению ученого, выражает развитие интегрального компонента исторической реальности, каким и выступают исторические системы, а также потому, что в этот тип могут входить (и, как правило, входят) все другие типы процессов. Поэтому главная задача диахронного анализа (который и получил название *структурно-диахронного*, а еще правильнее его называть *системно-диахронным*) состоит в анализе исторического развития как смены общественных систем разных уровней.

Структурно-диахронный анализ сводится к трем основным вариантам. Первый вариант представляет собой простейший вариант анализа, дающий представление об исходном содержании процесса и его внешних характеристиках как системы. Здесь

выявляются такие характеристики процессов, как продолжительность, частота разных событий, длительность пауз между событиями и т. п.

Второй вариант ориентирован на раскрытие внутреннего временного строения процесса, в результате выделяются качественно определенные его стадии (или фазы), а также однотипные события, которые образуют функционирующие в нем подсистемы.

Третий вариант структурно-диахронного анализа состоит в выявлении динамики отдельных систем или их совокупности на фоне развития более широкой системы, по отношению к которой исследуемая система выступает как подсистема.

Вершиной анализа, по мнению автора, является «построение динамических моделей исторических систем. Его осуществление опирается на два первых варианта и требует *динамических* данных об изучаемых системах. Трудности, обусловленные формированием таких данных, и сложности анализа динамических рядов показателей ограничивают возможности практического применения этого анализа в исторических исследованиях. Историки преодолевают эти трудности путем синхронного анализа исследуемой реальности, проводя его в различные временные срезы»⁶.

Помимо указанных классификаций сравнительного метода, в конце XX столетия появились исследования, основанные на использовании операциональной стороны сравнения.

В зависимости от применения в сравнительной работе логической операции, основой или элементом которой является прием сравнения (классификация, аналогия, типологизация, синтез и т. д.) авторы останавливаются на нескольких разновидностях сравнительного метода.

В частности, немецкий историк Т. Шидер описывает сравнение по аналогии; парадигматическое сравнение; индивидуализирующее сравнение; синтетическое сравнение; обобщающее сравнение.

Отечественный философ М.Э. Ойнус выделяет и подробно характеризует четыре формы сравнительного метода: сравнительно-классификационную, сравнительно-аналогическую, сравнительно-типологическую, сравнительно-историческую. Особое внимание исследователь обращает на сравнительно-историческую разновидность сравнительного метода. В связи с тем, что классификация М.Э. Ойнуса стала классической, остановимся на ней более подробно⁷.

По мнению ученого, особенностью сравнительно-исторического **метода** является, прежде всего, то, что в его структуру включен принцип исторического рассмотрения объектов и явлений (т. е. временной аспект исследования). Именно в этом заключается его

качественное отличие от других форм. «Сравнительно-исторический метод является разновидностью исторического способа изучения явлений, и сравнение выступает здесь не как самостоятельный прием исследования наряду с другими логическими операциями, а как прием, строго подчиненный логике исторического исследования»⁸.

Сравнительно-исторический метод является историческим, потому что с его помощью изучается не какое-либо одно состояние объекта, а те видоизменения, которые он претерпел за все время своего развития. Он является сравнительным методом, так как основан на сравнении нескольких родственных фактов или ряда этапов развития одного и того же явления. Эти два элемента сравнительно-исторического метода взаимосвязаны. Задачей метода и является нахождение сходства и различия в различных состояниях объекта или у родственных объектов.

Общеизвестно, что сравнительно-исторический метод широко распространен как в естественных, так и в общественных науках, в общественные науки он «переместился» из языкознания. Это и обусловило появление сравнительно-генетической его разновидности.

Пример. В лингвистике сравнительно-исторический метод используется для установления генетического родства языков на основе сходства языковых явлений. Главной теоретической идеей сравнительно-исторического языкознания является предположение о том, что современные языки – это различные формы эволюции какого-то одного древнего языка, явившегося исходным состоянием для всех языков, входящих в данную семью. Чтобы объяснить сходства и различия в современных языковых формах, сравнительно-историческое языкознание реконструирует генетическую связь «праязыка» и современных языков, объясняя специфические черты современных языковых образований отклонениями от основной линии развития. Последняя же представлена в том языке, который в наибольшей степени соответствует реконструированной модели праязыка.

Если языкознание обогатило сравнительно-исторический метод сравнительно-генетической разновидностью, то исторические дисциплины создали условия для появления историко-типологической его формы. На основе периодизации исторического развития (что в истории является формой типологизации сравнительного исследования), стало возможным относить то или иное явление к определенной стадии истории, к типу исторической закономерности. При этом историко-типологическое сравнение предполагает сопоставление однородных по своей сущности

социальных явлений даже в том случае, если они не сосуществуют одновременно в пространстве, но присущи разным странам в различные отрезки времени.

Несмотря на существование двух разновидностей сравнительно-исторического метода, нельзя сказать, что они противопоставлены друг другу.

В частности, в исторических дисциплинах возможно проведение и историко-генетического сравнения. Историко-генетическое сопоставление предполагает сравнение стадий, этапов развития общества в целом. Это может быть и сопоставление отдельных явлений, общих по происхождению, но получивших специфические черты в силу обусловленности конкретно-историческими условиями.

Сравнительно-классификационный метод применяется в процессе сравнительного исследования в тех случаях, когда у сопоставляемых объектов не просто констатируются отношения сходства и различия, а когда эти отношения служат основанием для дальнейшего распределения по группам.

Пример. Сравнение объектов для дальнейшей их классификации широко практикуется в археологии. Это вызывается тем фактом, что объекты, изучаемые этой наукой, как правило, не датированы – известно лишь место их находки, но нет никаких сведений о времени их изготовления и существования, об их этнической и социальной принадлежности. В этом случае единственный путь анализа найденных предметов – сопоставление их по сходству и различиям. На следующем этапе производится распределение объектов по группам, критерий – сходства и различия объектов.

Сравнительно-классификационный метод активно используется в правоведении, и является одним из основных способов сравнительного изучения права в трех направлениях: как результат сравнения правовых систем или явлений; в качестве «сетки-образца» при самом сравнительном изучении явлений права (в этом случае объекты изучения могут сравниваться не между собой, а с уже имеющимися классами, в которые объекты и могут зачислиться на основании общих с этими классами признаков т. е. выступать в качестве критериев); как основа исследования явлений различных областей права. Сравнение с имеющейся классификацией правовых явлений позволяет также разрешить споры юристов в области различных отраслей права (хозяйственного, пенсионного и т. д.).

Подчеркивая значимость сравнительно-классификационного метода, автор пишет, что в идеале (при неформальном применении, при опоре не на внешние признаки, а на внутренние закономерности сходства и различия объектов познания) данная разновидность,

несмотря на различия, должна приближаться к сравнительно-типологической форме сравнительного метода.

Сравнительно-аналогическая форма сравнительного метода. Главная особенность аналогии – это наличие ряда сходных признаков у объекта, на основании которых делается вывод о сходности объектов в других признаках. Этот факт требует привлечения к сравнительно-аналогическому изучению преимущественно сходных процессов, объектов и явлений.

Сравнительно-аналогическая форма сравнительного метода имеет большое распространение во многих общественных науках. Целью ее, как правило, является восстановление недостающих звеньев в используемом объекте.

Пример. Известный литературовед И.И. Земцовский, изучая календарные напевы у славянских народов, предположил их былую цикличность. Однако в русских источниках встречались лишь отдельные части цикла, и это не давало возможности доказать гипотезу фольклориста на материале лишь русских песенников. В результате автор привлек к работе болгарские аналог, и наглядно продемонстрировал былую цикличность календарных напевов у славян вообще и в древнерусской песенности в частности. Сходство болгарских и русских источников в тех частях, которые сохранились и в русских, было очевидным. В болгарских же памятниках сохранился весь цикл песен. Это и дало возможность провести аналогию, восстановить утраченные звенья русского цикла.

Сравнительно-типологический метод. Отличие сравнительно-типологического метода от всех других форм сравнения заключается в том, что данную форму сравнительного метода интересует не обнаружение отдельных фактов, а установление закономерностей развития сравниваемых явлений – закономерно обусловленные ступени, этапы типологического развития – «типологическая последовательность» «типологическая преемственность» и «типологическое сходство».

Под типологическим сходством понимают некоторую закономерность, обусловленную рядом объективных факторов, повторяемость в природе и обществе, которая обнаруживает себя в предметах и явлениях, в свойствах и отношениях, в элементах и структурах, процессах и состояниях. В соответствии с этим типологизация как форма познания типологических отношений между объектами стремится в своей теоретически развитой форме отразить строение исследуемых явлений, выявить их закономерности, опираясь не на внешние сходства и отличия этих явлений, а на функциональную роль изучаемых признаков.

Задачи типологизации выходят за рамки распределения предметов по взаимосвязанным классам; на передний план выдвигаются комплексность и системность анализа признаков, и если классификация строится по этому признаку, она может подняться до уровня типологии. Однако она располагает приемом, которого нет ни в одной другой процедуре: всякая типологизация, проводимая на теоретическом уровне, предполагает обобщенное выражение признаков изучаемых объектов и построение на этой основе моделей объекта – «типа», который реконструирует наиболее существенные, базисные его характеристики. В роли «типа» может выступать как идеальная модель объекта, так и некоторый реально существующий предмет, который по ряду критериев может рассматриваться как представитель типичных свойств данного множества объектов.

Несомненно, что типологические понятия могут давать надежные теоретические критерии для выявления содержания сопоставляемых с их помощью объектов лишь при условии отражения или не просто отдельных повторяющихся явлений, а выражения определенных закономерных тенденций, общей направленности развития изучаемого объекта.

Типологизация – самостоятельный метод научного познания. Поэтому когда мы говорим о сравнительно-типологическом методе, мы имеем в виду тот факт, что в практике научного исследования встречается такая форма сравнительного метода, которая опирается на заранее построенные типологии.

Сравнительно-типологическая форма исследуемого метода в последнее время завоевывает все большую популярность в самых различных областях общественного познания.

Типологическая форма сравнительного метода тесно связана с его синтетической формой. О синтетическом сравнении говорят и историки, и социологи, и этнографы.

Синтетическая форма исторического сравнения играет важную роль в исторической науке. Но ее цели не ограничиваются чисто эмпирическим синтезом исторической информации. Главной целью синтеза на основе сравнения является установление закономерностей истории и воссоздание последней именно исходя из ее закономерностей, что сближает сравнительно-синтетическую форму со сравнительно-типологической.

Сравнительно-типологический метод опирается на типы, полученные в результате абстракций отождествления и аналитической (изолирующей). После сравнительно-типологического исследования, когда путем сравнения с «типом» выясняются все свойства объекта (как общие, типичные, так и специфические, являющиеся результатом конкретно-исторических условий), знание вплотную

подходит к воссозданию конкретного объекта в единстве его типичных и особенных признаков, но остается все еще аналитическим, не целостным. Следующим этапом является синтез всех свойств объекта путем подведения его к общему основанию, роль которого выполняет все та же типологическая модель. Однако в данном случае целью исследования является не определение сходств и различий конкретного предмета по сравнению с моделью, а связывание этих черт в единое целое.

В любой другой науке, имеющей дело с эмпирическими и с теоретическими объектами, синтез может происходить в двух направлениях:

- 1) на основе сравнения различных, но типичных свойств строится модель закономерностей, происходящих в данном обществе (сюда может относиться и образование «типов»);
- 2) происходит воссоздание реального исторического процесса в единстве всех событий, происходящих в данное время, сходных и различающихся между собой. В данном случае происходит также «горизонтальное» (синхронное) сравнительное изучение, но в отличие от типологического, – не явлений одной стадии, а всех, происходящих в данное время, не стадияльное, а хронологическое сравнение.

В результате нахождения сходства и различия между отдельными отношениями возникает необходимость установить и другие их отношения, в том числе «часть–целое».

Этой цели служит сравнительно-синтетическое сравнение, с помощью которого устанавливается реальная взаимосвязь явлений (не родовидовая, субординационная, а координационная). В силу же многогранности реальных исторических связей в сравнительно-синтетический метод могут входить и историко-генетический и историко-типологический методы.

Сравнительно-синтетический метод имеет две разновидности.

Любое отдельное общественное явление не может считаться представительным для воссоздания какой-либо стадии развития общества (многие его свойства обусловлены не только стадияльной принадлежностью, но и своеобразием исторических условий). Поэтому для отделения типологического от конкретно-исторического необходимо произвести сопоставление изучаемых объектов, например, сопоставить между собой ряд обществ, и, отделив таким образом типическое от конкретно-исторического, перенести это типическое в реконструируемую стадию развития. Воссоздание типичных черт при реконструкции стадии развития общества – это пример использования первой разновидности сравнительно-синтетического метода.

А вот осуществление взаимосвязи различных сходных, сопоставимых признаков является характерным примером сравнительного синтеза второго вида.

Вторая разновидность сравнительно-синтетического метода активно используется в социологии. Специфика социологических исследований, связанная с отражением этой наукой различных сфер жизнедеятельности общества и проистекающая отсюда дифференциация социологического знания ведет к некоторой разобщенности многочисленных отраслей социологии (социология труда, быта, образования и т. д.). Однако социологи своей главной задачей считают построение целостной картины социальных явлений, системное отображение действительности, и эти тенденции были всегда присущи советской социологии. Дифференциация социологического знания неизбежно влечет за собой потери, как в общем теоретическом осмыслении результатов исследований, так и в самих этих исследованиях, которые страдают от узости и ограниченности своих проблем. Научный интерес к таким проблемам, как «образ жизни», «социальная структура общества» и т. п. предполагает интеграцию результатов социологических исследований, изучающих различные области этих сложных явлений. «Интеграция» социологического знания предполагает в качестве исходного пункта сравнение результатов частных исследований, сведений, полученных в рамках различных отраслей и различными методами. В процессе сравнения этих данных и строится единая картина объекта – происходит сравнительный синтез.

Сравнительно-синтетический метод необходим всем областям социального познания, особенно тем, в которых имеется дифференциация знаний и методов изучения объекта. В связи с интеграционными процессами в науке этот метод приобретает особое значение – при сведении воедино различных научных результатов он может применяться весьма эффективно.

Предпринимаются попытки применения сравнительно-синтетического метода и в правоведении – в связи с проблемой унификации права.

В последние годы, в связи с появлением большого числа сравнительных работ в различных отраслях научного знания, значение сравнительного (сравнительно-исторического) метода подчеркивается особо. В частности, И.Д. Ковальченко пишет, что он (метод) «позволяет раскрывать сущность исследуемых явлений в тех случаях, когда она неочевидна; дает возможность выходить за пределы изучаемых явлений и на основе аналогий приходить к широким историческим обобщениям и параллелям; допускает применение всех других общеисторических методов»⁹.

Подчеркивая важность сравнительного метода для процесса познания, И.Д. Ковальченко говорит о необходимости соблюдения определенных условий при проведении исследований сравнительного характера:

- сравнение должно основываться на конкретных фактах, которые отражают существенные признаки явлений (а не их формальное сходство);
- при проведении сравнения необходимо учитывать общий характер исторических эпох, в которых протекали сравниваемые исторические события, стадийность развития и типологическую суть сравниваемых явлений и процессов;
- при сравнении однотипных и разнотипных объектов и явлений следует иметь в виду, что в первом случае сущность будет раскрываться на основе выявления сходств, а во втором – различий¹⁰.

По мнению И.Д. Ковальченко, сравнительно-исторический метод наиболее эффективен при изучении общественно-исторического развития как в широком пространственно-временном аспекте, так и при изучении «камерных» процессов, суть которых не может быть раскрыта путем непосредственного анализа ввиду их сложности, противоречивости и незавершенности.

Таким образом, характеризуя существующие классификации сравнительного метода, можно сказать, что их становление имеет длительную историю развития в различных отраслях научного знания «общественного» характера.

В процессе развития научного знания (и метода) предпринимались различные попытки его классификации. Они зависели от специфики научной области, масштаба и степени сложности сравнения; от особенностей построения и проведения сравнительных исследований; строились с учетом различных принципов: закономерностей сопоставляемых явлений; на основе временной / пространственной организации исследования; на основе использования операциональной стороны сравнения. Последняя является универсальной (в ней выделено и охарактеризовано четыре разновидности сравнительного метода – сравнительно-историческая, сравнительно-классификационная, сравнительно-аналогичная, сравнительно-типологическая его формы), что позволяет проводить разносторонние исследования сравнительного характера в различных областях научного знания, на различных уровнях.

-
- ¹ *Ковалевский М.М.* Историко-сравнительный метод в юриспруденции. М., 1880. Ученый имеет в виду страны, которые либо подчиняются примерно одним и тем же законам общественного развития (и поэтому сходны в общественно-экономических отношениях); либо достигли одинаковых ступеней общественного развития путем прямого заимствования.
- ² *Подкорытов Г.А.* О природе научного метода. Л.: ЛГУ, 1988. С. 123.
- ³ *Какх Ю.* Нужна ли новая историческая наука? // Вопросы истории. 1969. № 3. С. 15.
- ⁴ *Маркарян Э.С.* Очерки теории культуры. Ереван: АН АССР, 1969. С. 191.
- ⁵ Там же. С. 192.
- ⁶ *Ковальченко И.Д.* Методы исторического исследования. М.: Наука, 2003. С. 180.
- ⁷ *Ойнус М.Э.* Сравнительный метод в общественных науках. Л., 1984. С. 117–145.
- ⁸ Там же. С. 124.
- ⁹ *Ковальченко И.Д.* Указ. соч. С. 186.
- ¹⁰ Там же. С. 188.

Способы иллюстрирования педагогических журналов для чтения второй половины XIX века

В статье представлены способы интерпретации разного рода иллюстраций, характерных для периодической литературы XIX века, показана их роль для литературного развития учащихся. Автором описаны виды иллюстраций, их отличительные особенности. Произведения периодической литературы показаны как материал для чтения. В этом контексте наглядность рассматривается как элемент, необходимый для восприятия читаемого текста. Статья включает в себя разные виды иллюстраций. Показано соотношение текста и картинки, соответствующей ему. Материал публикации дает возможность познакомиться с некоторыми журналами дореволюционного времени. Большое внимание уделено структуре журнала. С этой целью представлен перечень рубрик популярных для того времени и их содержательная наполняемость. Периодическое издание рассмотрено в методическом аспекте. Этот факт продиктован наличием в современных учебно-методических комплексах по литературному чтению обучающей работы с журналом. Такая работа включает в себя знакомство с обложкой журнала, его структурой, справочным аппаратом. В качестве методического комментария автором предложены виды деятельности по обучению учащихся работе с периодикой.

Ключевые слова: чтение, журнал, иллюстрация, обучение, текст.

Характерной чертой издательской деятельности второй половины XIX в. было активное использование различных видов изобразительных искусств, в частности, графика (гравюра, лубок и т. д.).

Графика (от греч. *grapho* – пишу, рисую) – один из видов изобразительных искусств. Графикой называют рисунок и отпечаток на листе бумаги (в древности – на папирусе, на пергаменте). Существует станковая графика (рисунок, эстамп, лубок), книжная графика (иллюстрации, виньетки, заставки, буквицы, титул, авантитул, переплет, обложка, суперобложка), журнальная и газетная графика,

миниатюра (вариант книжной графики), промышленная графика, экслибрис, плакат, шелкография, линогравюра.

С помощью печатной графики (гравюры) получают тираж художественных произведений, оттиски которых являются авторскими произведениями. Гравюра в зависимости от материала, способа его обработки (гравирования) – механического (резьба, процарапывание) или химического (травление), от вида «глубокой», «высокой» или «плоской» печати делится на следующие техники: ксилография, линогравюра, цинкография, литография, гравюра на картоне, гравюра резцом на меди, офорт, меццо-тинто акватинта, сухая игла и др. Гравюры могут быть выполнены в одной из этих техник или в их сочетании, в черно-белом или цветном вариантах.

Гравюра (фр. gravure, от graver – вырезать) – вид графики, включающий произведения (гравюры), напечатанные с доски, на которую нанесен рисунок (зеркальный по отношению к оттиску), обработанные различными способами гравирования.

Искусство гравюры состоит в том, что на плоскую поверхность материала наносится рисунок, который затем покрывается краской и оттискивается на бумаге.

В Европе гравюра появилась в XV в., как искусство для народа. Дешевые гравированные листки продавались на ярмарках, становились украшением жилищ, нередко заменяли собой книги, являлись пропагандой нравоучительных историй.

Лубок – вид изобразительного искусства, которому свойственна доходчивость и емкость образа. Лубок называют также народной (фольклорной) картинкой и связывают с раскрашенным графическим изображением, растиражированным печатным способом. Нередко лубок имел декоративное назначение.

Для лубка характерны простота техники, лаконизм изобразительных средств (грубоватый штрих, яркая раскраска). Часто в лубке содержится развернутое повествование с пояснительными надписями и дополнительные к основному (поясняющие, дополняющие) изображения.

Изначально сюжетами для лубочных картин были рукописные сказания, житейники, «отеческие сочинения», устные сказания, статьи из переводных газет.

Интересен тот факт, что лубочные картины и гравюры присутствовали не только в учебной литературе, но и в литературе, которую можно было использовать как дополнительную в процессе обучения учащихся языку и чтению. К числу таких источников относятся детские педагогические журналы.

Журнал «Семейные вечера» был предназначен для детского чтения. Он издавался во второй половине XIX в. в Санкт-Петербурге.

бурге в типографии Михайлова, под редакцией С.С. Кашириевой, а позднее автором детской литературы М.В. Ростовской.

Центральное место на обложке журнала «Семейные вечера» занимала черно-белая иллюстрация следующего образца:



Глядя на сюжет, который изображен на картинке, можно с полной уверенностью сказать о том, что она ориентирована на название журнала: авторы изобразили чтение в кругу семьи.

По мысли известного методиста В.П. Шереметевского, деятельность учителя в классе должна отождествляться с деятельностью матери, читающей книгу детям. Само название журнала «Семейные вечера» определяло чтение как ведущий вид деятельности ребенка во время досуга. В содержание издания входили в основном тексты для дополнительного, внеклассного чтения. Большинство из них сопровождалось наличием иллюстраций и гравюр. В частности, в журнале «Семейные вечера» за 1870¹ г. можно прочитать рассказ «Картины из детского быта» с картинкой К.А. Трутовского, гравюрой М.В. Старикова.

Гравюры, как правило, изображали определенную часть сюжета произведения, или события, происходящего в определенный момент времени. Иллюстрация традиционно имела название в форме предложения, прочитав которое учащиеся могли представить, предположить последовательность событий, происходящих в произведении.

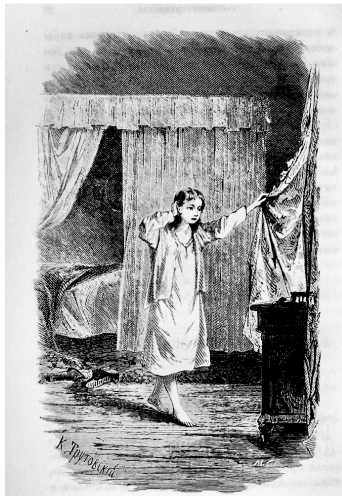


Удивленные дѣти нетерпѣливо стеснѣлись около нянюшки . . .

Картинка К.А. Трутовского
из журнала «Семейные вечера». 1870. № 4

По названию «Удивленные дети нетерпеливо стеснились около нянюшки...» внимание читателя сразу сосредотачивается на сюжете картинке и появляется возможность предвидеть факт того, что няня готовится поведать детям что-то интересное и занимательное. Слова «нетерпеливо» и «стеснились» значительно усиливают зрительное восприятие увиденного сюжета и прочитанного текста.

Рассказ «Рабочий ящик» С. Макаровой тоже иллюстрирован гравюрой К.А. Трутовского (журнал «Семейные вечера». 1870. № 4).



. . . она, вскочивъ съ постели побѣжала прямо къ окну . . .

Данная гравюра подписана предложением «Она, вскочив с постели, побежала прямо к окну» позволяет читателю предположить, что героиня произведения была в каком-то ожидании и напряжении. Вопрос о том, что же заставило ее подбежать к окну, заставляет читателя глубоко проникнуть в сюжет произведения, продолжить дальнейшее чтение и найти ответ на вопрос.

Относительно содержания детского журнала, немаловажное значение имел тот факт, что в поле зрения ребенка попадали тексты для чтения разнообразной тематики: исторической, познавательной, естественно-научной. В журнале «Семейные вечера» за 1868 г. можно найти рассказ М. Ростовской «Человеческие расы», который знакомит читателя с историей происхождения человека. Прочитанный текст осмысливался школьником благодаря иллюстрации.



1 Ескимось. 2 Китаецъ. 3 Съвероамериканецъ.
4 Дъвица изъ Марангiи. 5 Житель огненной земли.
6 Малаизъ. 7 Кафръ. 8 Готтентотъ. 9 Януа.
10 Вестралецъ. 11 Новоголандецъ.
12 Женщина съ Вандименовой земли.

Рассматривая картинку, читатель усиливает восприятие прочитанного текста зрительным образом. Представители разных рас запоминаются благодаря соотнесению текста с изображением, пониманием отличий внешних признаков представителей рас. Этот факт очень важен, так как научно-познавательная информация становится доступной, а главное – понятной ребенку с точки зрения идейного своеобразия текста.

Практически одновременно с журналом «Семейные вечера» издавался журнал «Родник». Он был очень популярен в России, включал в себя произведения для детского чтения, переводы, рекламный материал. «Родник» издавался в Санкт-Петербурге под редакцией Е.А. Сысоевой и А.Н. Альмедингена. Е.А. Сысоева была известна как писатель для детей и переводчица, А.Н. Альмединген (1855–1908), племянник Е.А. Сысоевой, – начальник военного-судного отделения Главного артиллерийского управления, одновременно с военной карьерой также занимался изданием литературы для детей. В 1881–1888 годах сотрудничал в журналах Сысоевой «Воспитание и обучение» и «Родник», с 1888 г. издавал собственный журнал для учеников народных школ «Читальня народной школы».

Журнал «Родник» отличался от большинства изданий разнообразным, объемным по тематике содержанием. Например, в номере, датированном декабрем 1910 г. читатель мог познакомиться с интересующей его информацией на страницах художественного раздела, с популярными для того времени авторами: Л.И. Антопольским, Г.М. Бобровским, М.П. Зандиным. В литературном разделе были опубликованы авторские произведения А. Альтова, К.С. Баранцевича, Н. Золотницкого, А.И. Куприна и других.

Не менее интересным считался музыкальный раздел журнала, которым руководил профессор консерватории П.А. Сакетти. Здесь печатались очерки и биографии выдающихся композиторов того времени.

Большую роль для развития и обучения учащихся играли, естественно, иллюстрации, помещенные на страницах периодики. В журнале «Родник» наглядность имела более четкую и конкретную направленность по сравнению с журналом «Семейные вечера». Например, в очерке, посвященном жизни и творчеству Л.Н. Толстого, тексту для чтения соответствовали репродукции картин известных художников, которые создавали у читателя целостный образ не только внешности писателя, но и сущность его духовного мировоззрения, опыта, мироощущения, создавали представление о его художественном мире.



Съ портр. Рѣпина.

Иллюстрация журнала «Родник». 1910². № 10

Издатели журнала «Родник» дополняли издание собранием картинок, иллюстраций, которые можно было купить на книжном рынке с целью обучения и воспитания детей в условиях школьного и домашнего обучения. Например, картинки в рассказах акварели Г.А. Косякова, картинка на мелованной бумаге из серии «Жизнь юношества в изображении классических художников», картинки из серии «Русская живопись».

Конкретизируя мысль о содержательной стороне журнала и способах его иллюстрирования, особенно хочется отметить наличие рубрики «Из области воздухоплавания». Материал этой рубрики информировал читателя о Международной выставке воздушного передвижения, которая проходила в Париже в 1910 г., а также был представлен серией картинок «Виды аэропланов».

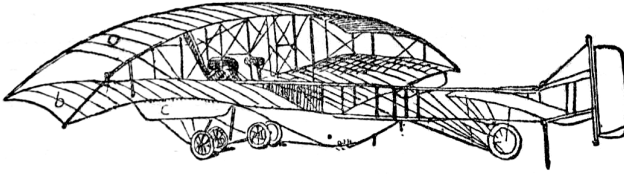


Рис. 2. Бипланъ Слоана.

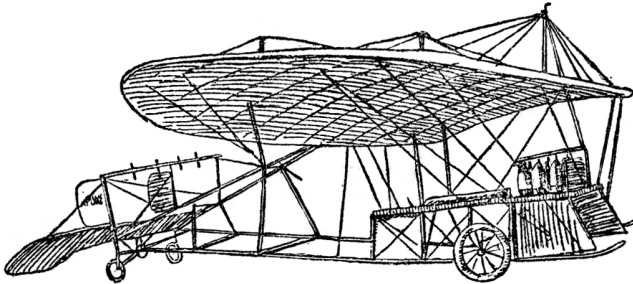


Рис. 3. Монопланъ Пишофа.

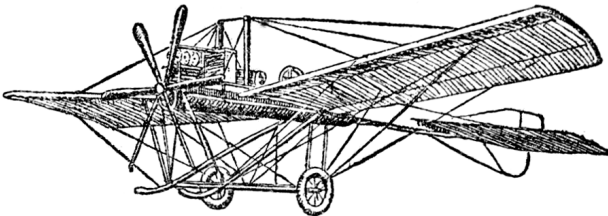


Рис. 4. Монопланъ Дюпердюссена.

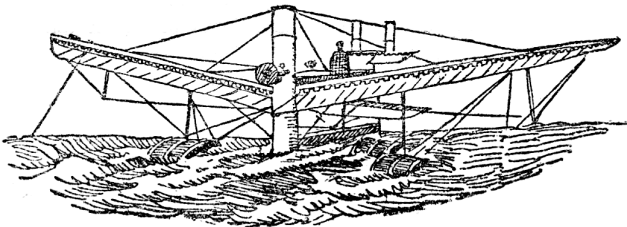


Рис. 5. Морской монопланъ Фабра.



Мъстечко Мерефа, Харьк. губ.



Монастырь на Волгѣ



Татарская деревня

Иллюстрации из журнала «Родник». 1910. № 12

Завершала каждый номер журнала «Родник» рубрика «Клуб Родник». В номере 12 за 1910 г. можно было прочитать о поездке учащихся Реформатского Санкт-Петербургского училища в Новгород Великий. Серия фотографий, сделанных членами клуба и участниками экскурсии, дает возможность учащимся узнать достопримечательности Новгородской земли, прочитать дополнительный литературный и исторический материал об этих местах³.

Рассматривая детский журнал в методическом аспекте, можно сказать о том, что во второй половине XIX в. он был своего рода дополнительной литературой для чтения, не предусмотренной школьной программой, и многие издатели стремились использовать такие средства, которые повышают интерес ребенка к чтению, совершенствуют его читательскую культуру, воспитывают потребность в перечитывании, в поиске необходимой информации по интересующему вопросу или проблеме.

В этой связи наглядность давала возможность авторам периодических изданий интерпретировать структуру журнала, наполнять рубрики не только литературными произведениями для чтения, но и научными сведениями из области естествознания, географии, истории, другими словами, адаптировать научный текст с сохранением его идейной целостности.

Потенциал педагогических журналов для детей позволяет рассмотреть обучение языку и чтению в другом контексте. Сегодня существуют программы по литературному чтению, которые предусматривают работу с детским журналом на основе сравнительно-исторического метода. С этой целью видоизменить уроки литературного чтения можно путем активного использования следующих видов работ:

Подготовительный этап:

- 1) чтение, рассматривание детского журнала; обложки, ее элементов;
- 2) знакомство со структурой детского журнала, отличие его от книги;
- 3) рассматривание иллюстраций в журнале.

Основной этап:

- 1) чтение произведений разного жанра, помещенных в детском журнале;
- 2) анализ содержания произведения;
- 3) выполнение работ по следам прочитанного.

Заключительный этап:

- 1) самостоятельное чтение текстов в детском журнале;
- 2) выполнение работ творческого характера: знакомство с разными видами иллюстраций детского журнала, соотношение текста и картинок, составление тематических рассказов по разным направлениям: иллюстрация к литературному произведению, серия фотографий по материалам экскурсии, репродукции картин известных художников, гравюры.

Примечания

¹ Семейные вечера. 1870. № 4.

² Родник. 1910. № 10.

³ Там же. № 12.

Образование

Ф.Г. Степанов, А.А. Бастрон

Особенности использования методов и технологий обучения в высшей школе в условиях инклюзивного образования

В статье рассматриваются вопросы использования различных методов и технологий в вузовском образовании, раскрываются условия организации целостного образовательного процесса в инклюзивном вузе, одним из аспектов которого является адекватное использование методов обучения и образовательных технологий профессионально-педагогически зрелыми преподавателями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическая система, субъектные свойства педагога, профессионально-педагогическая позиция, образовательный подход, методы обучения, педагогические технологии.

Инклюзивная практика высшего образования является в настоящее время во многом инновационной деятельностью. В то же время, надо отметить, что инклюзивность постепенно может стать одним из принципов образования: индивидуальные особенности (потребности, ресурсы, проблемы) обучающихся, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), должны стать одним из базовых элементов образовательного процесса, предметом деятельности педагогов (учителей школы, преподавателей вузов).

Инклюзивное высшее образование предполагает совместное обучение студентов с ОВЗ и студентов без ограничений здоровья. Условия организации традиционного учебного процесса в вузе не отвечают особенностям студентов с ОВЗ. Это касается не только доступности образовательного пространства, но и форм и методов обучения, взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Для студентов с ОВЗ нужна другая временная и ритмическая организация занятий, нужен другой

темп обучения. При этом обучение в высшем учебном заведении возможно только для ментально сохраненных лиц с ОВЗ, которые способны к получению образования, к участию в вузовском образовательном процессе.

Организация инклюзивного высшего образования требует дополнительных условий, чтобы их обеспечить, требуется достаточно много времени и материальных средств. Необходима, например, дополнительная (прежде всего – психолого-педагогическая, методическая) подготовка профессорско-преподавательского состава вуза к работе в условиях инклюзии. Остановимся на некоторых существенных, с нашей точки зрения, аспектах такой подготовки.

В настоящее время для характеристики профессиональной деятельности педагога, подготовки специалистов в высшей школе используется компетентностный подход. Его сущность раскрывается в работах многих авторов – А.К. Марковой, Л.М. Митиной, И.А. Зимней, В.И. Байденко, М.И. Лукьяновой и др. В психолого-педагогической литературе выделяют следующие виды компетентности педагога: педагогическую, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую и др. (А.К. Маркова, И.А. Зимняя, И.В. Кузнецова, А.В. Карпов и др.).

В контексте компетентного подхода интенсивно изучаются субъектные свойства педагога. Н.В. Кузьмина в структуру субъектных свойств педагога включает тип направленности, уровень способностей и компетентность. А.К. Маркова выделяет два блока характеристик педагога как субъекта профессиональной деятельности:

- объективные характеристики – профессиональные, психолого-педагогические знания и профессиональные умения;
- субъективные характеристики – профессиональные психологические позиции, установки и личностные особенности¹.

В профессиональном становлении преподавателя вуза особое место занимает формирование его профессионально-педагогической позиции. Профессионально-педагогическая позиция преподавателя вуза – сложное сочетание профессиональных, этических, личностных, философско-методологических и иных ценностей. Она формируется в процессе профессиональной деятельности и представляет собой исключительно индивидуальное явление. В ней заложены основополагающие, базовые представления о профессии и о себе в профессии. Профессиональная позиция – центр, ядро личности преподавателя вуза. Она определяет поведение преподавателя, выражает его профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний. Позиция преподавателя тесно свя-

зна с мотивацией профессиональной деятельности, с осознанием смысла своего труда.

При этом говорить о том, что какая-то из составляющих профессиональной позиции является более важной для работы в условиях инклюзии, а какая-то – менее, не представляется возможным. На самом деле, будет ли успешен блестяще образованный преподаватель (даже имеющий опыт практической работы с лицами с ОВЗ), если его представления о морали и этике недостаточно развиты? Видимо, нет. Можно ли ожидать эффективной работы с обучающимися с ОВЗ от внимательного, с хорошо развитыми эмпатическими способностями специалиста, но с узким кругозором? Пожалуй, тоже нет.

Если сформирована адекватная и устойчивая профессиональная позиция – преподаватель успешен. Сформированная позиция создает преподавателю возможность сориентироваться в любой сложной, неизвестной обстановке. Все то, с чем встречается преподаватель инклюзивного вуза, во многом является для него новым, неизвестным, ибо инклюзивное высшее образование, как было отмечено выше, во многом носит в настоящее время инновационный характер.

В новых образовательных условиях главным для преподавателя является поиск ответа на вопрос «Что делать?». Адекватный ответ на него в конкретной ситуации можно найти лишь на основе базовых представлений о профессии и о себе в профессии. Если сформирована качественная профессиональная позиция, то преподаватель не будет испытывать проблем с обозначением границ своих возможностей, с разграничением того, что он может, и того, в чем испытывает трудности.

Если профессиональная позиция не сформирована, то преподавателю работать достаточно сложно. Его личность и деятельность в этом случае будут лишены целостности. Такого преподавателя можно очень легко выбить из состояния равновесия: поиск ответа на вопрос «Что делать?» у него всегда будет связан с поиском ответа на другой вопрос – «Как делать правильно?»; при этом – его представление о том, как делать правильно, будет очень размытым; в результате – растерянность, невозможность принять адекватное решение. Таким образом, если профессиональная позиция не сформирована или сформирована недостаточно качественно, то преподаватель не будет знать, как профессионально действовать, какое действие будет верным в каждом конкретном случае.

Только имея сформированную профессиональную позицию можно быть устойчивым в профессии. Зрелая профессиональная

позиция не ограничивается исключительно вопросами специальности, она является разносторонней и затрагивает личностный, социальный пласты жизни преподавателя, его гражданскую позицию, духовное развитие и т.д. Решение вопроса об эффективности образовательного процесса в вузе, особенно – инклюзивном, связано не только с его техническим и технологическим оснащением, но и с формированием у субъектов образовательного процесса (прежде всего – преподавателей) устойчивой адекватной профессиональной позиции.

В научной школе проф. В.Д. Байрамова в контексте организации образовательного процесса в учреждении инклюзивного высшего образования рассматривается вопрос о готовности преподавателей (педагогов) к реализации целей интегрированного многоуровневого профессионального образования лиц с нарушениями опорно-двигательной системы, которая включает три составляющих: мотивационную, операционную и рефлексивную². Формирование профессионально-педагогической позиции преподавателя инклюзивного вуза непосредственно связано с формированием его готовности к работе со студентами с ОВЗ.

Профессионально-педагогическая позиция, готовность преподавателей к работе с обучающимися (студентами) с ОВЗ сказывается на технологической стороне образовательного процесса в инклюзивном вузе.

«Проблема образовательных технологий является одной из основных при организации интегрированного обучения лиц со специальными потребностями»³. Образовательный процесс в вузе технологически обеспечивается принятыми в учебном заведении подходами, приверженностью к той или иной научной парадигме.

Каждая технология, любой метод обучения (воспитания, развития) имеют свои достоинства и ограничения. Использование методов и технологий профессионально не сформировавшимся преподавателем часто нивелирует их достоинства и усиливает ограничения.

В контексте формирования профессиональной позиции преподавателю вуза важно понять, как соотносятся тип отношения человека с миром, парадигмальные установки и образовательные подходы. Обобщенный результат анализа представленных в психолого-педагогической литературе (работы В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, Т.В. Черниковой, Ю.Н. Кулюткина и др.) соотношений между типами отношения человека с миром, парадигмальными установками и образовательными подходами приведен в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение типов отношения человека с миром,
парадигмальных установок и образовательного подхода

Отношение человека с окружающим миром	Парадигма	Образовательный подход
Человек – природа	Естественно-научная	<i>Академический</i> (приоритет – знания)
Человек – общество	Практическая	<i>Технологический</i> (приоритет – эффективное профессиональное поведение, взаимодействие с людьми)
Человек – культура	Гуманитарная	<i>Антропологический</i> (приоритет – духовные потребности человека)

Изменения в образовательном подходе связаны с изменяющимися потребностями общества и развитием психолого-педагогической науки. Развитие психолого-педагогических наук привело к «парадигмальным сдвигам» (по выражению В.И. Слободчикова) в системе ориентаций этих наук: от *естественнонаучной* к *практической*, затем – *гуманитарной*. В соответствии с доминирующей парадигмой изменялись и образовательные подходы. Это соответствие просматривается в таблице 1. Каждый этап развития образовательных подходов отражен в трудах авторитетных психологов и педагогов – Г.М. Андреевой, Ю.К. Бабанского, А.А. Бодалева, Ю.В. Громыко, А.А. Деркача, И.А. Зимней, Е.И. Исаева, Г.А. Ковалева, А.А. Леонтьева, В.Я. Ляудис, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, Л.А. Петровской, М.Н. Скаткина, В.И. Слободчикова, Т.В. Черниковой и др. Работы этих авторов актуальны и для инклюзивного высшего образования. Фундаментальные исследования, посвященные изучению психолого-педагогических основ содержания и организации образовательного процесса в инклюзивном высшем учебном заведении, в настоящее время проводятся в МГГЭУ в научно-исследовательской лаборатории по проблемам профессионального образования инвалидов с нарушениями опорно-двигательной системы (руководитель проф. А.В. Герасимов), в научной школе проф. В.Д. Байрамова.

Особенности каждого из образовательных подходов (их достоинства и недостатки) сказываются на применении технологий и методов обучения в процессе вузовского образования. Высшее

инклюзивное образование в настоящее время решает проблему создания и обоснования системы наиболее адекватных методов и технологий обучения студентов. Система психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в инклюзивном вузе находится на стадии становления.

Наиболее перспективным для реализации в инклюзивном высшем образовании, на наш взгляд, является антропологический принцип. Он позволяет интегрировать образовательные подходы, основанные на разных парадигмах, оптимизирует и упорядочивает их. Антропологический принцип должен занимать ведущую позицию в профессионально-педагогической позиции преподавателя инклюзивного вуза.

Особенность антропологического подхода, как отмечает Т.В. Черникова, заключается в том, что ведущим способом взаимодействия в образовательном процессе является *передача отношения* к другому человеку, сохраняя при этом и общую цель образования – приобретение нового знания, и основное содержание образования – освоение культурного опыта, социального поведения⁴.

Коллективом авторов под руководством доктора психологических наук, профессора Т.В. Черниковой в рамках анализа особенностей повышения профессиональной квалификации преподавателей высшей школы при разных образовательных подходах, была выявлена существенная разница в использовании методов обучения преподавателями и освоения знаний студентами в вузовском образовательном процессе⁵.

Сравнительный анализ методов обучения и методов усвоения при разных образовательных подходах представлен в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительная характеристика методов обучения и усвоения при разных образовательных подходах

Образовательный подход	Методы обучения	Методы усвоения
Академический	Информирование, инструктирование	Пассивное восприятие и репродукция информации. Реферирование научных текстов
Технологический	Активные методы обучения	Самообразовательная работа по изучаемой теме

Антропологический	<p>Методы, связанные с передачей способов отношения к окружающему миру.</p> <p>Содействие креативности и личностному росту</p>	<p>Групповая дискуссия, креативная игра (деловая, имитационная, ролевая, рефлексивная).</p> <p>Рефлексия нового знания, переживания, опыта.</p> <p>Интеллектуальная и эмоционально-волевая саморегуляция</p>
-------------------	--	--

Рассмотрим конкретные методы обучения и особенности их использования при различных образовательных подходах в контексте инклюзивного высшего образования.

Академически незыблемой формой занятий в вузе является *лекция*. Лекция большинством преподавателей вузов рассматривается как главное звено дидактического цикла обучения. На лекционных занятиях закладываются основы знаний, подводятся теоретическая база, происходит ознакомление студентов с методологией научного исследования по изучаемой дисциплине, определяются направления работы по всем остальным формам и методам учебных занятий. Достоинство лекции заключается в ее экономичности: за короткое время студентам передается большой объем учебной информации. Преимуществом лекционной формы занятия является и то, что содержание материала может постоянно совершенствоваться, благодаря исследованиям автора лекции (научно-исследовательская работа – один из аспектов профессиональной деятельности преподавателя вуза; в современном вузе этому аспекту уделяется особое), изучению им новых источников информации, научному общению с коллегами. Лекцию не может заменить ни одно учебное пособие по изучаемому предмету. Перечисленные достоинства делают вузовскую лекцию почти незаменимой, особенно, если:

- ее отличают четкий план, строгая логика, убедительные доказательства, краткие об+основанные выводы;
- она имеет цельную композицию;
- лектор не допускает отвлечений мысли в угоду аудитории.

Преподаватель вуза в каждом конкретном случае имеет возможность учесть особенности аудитории, образовательные цели, место и время занятия и выбирать тот или иной вид лекционного занятия – вводную, установочную, обзорную, проблемную, итоговую (заключительную) лекцию. В организации лекционного

занятия учитываются дидактические принципы целостности, научности, доступности, систематичности, наглядности.

К сожалению, в настоящее время не достаточно изучен вопрос об оценке эффективности лекционных занятий: нет достоверных данных о типологии слушателей, об индивидуальных особенностях усвоения материала, включая данные о физиологических нагрузках, колебаниях работоспособности и обуславливающих ее изменчивость факторах⁶. Решение этой проблемы очень важно для организации образовательного процесса в инклюзивной высшей школе.

Анализ рабочих программ, составленных преподавателями разных факультетов, образовательного процесса показал, что лекционные занятия преподавателей МГГЭУ отличаются глубиной содержания и многообразием форм, в том числе интерактивных, следование дидактическим принципам.

Формой занятия, позволяющей студентам обсудить теоретические знания с позиции определения их практического значения и моделировать будущую профессиональную деятельность, являются семинарские занятия. В высшей школе, кроме академических семинарских занятий, традиционно проводятся семинары-исследования и проблемные семинары. Анализ рабочих программ преподавателей кафедры педагогики и психологии (зав. кафедрой доц. Н.В. Вязовова) и кафедры прикладной математики (зав. кафедрой доц. А.Г. Галканов) МГГЭУ показал, что в учебном процессе используется большое разнообразие семинарских занятий, они адаптируются под особенности обучающихся с особыми нуждами. Например, в рабочей программе дисциплины «Численные методы» (автор программы доц. А.Г. Галканов) в обосновании применяемых технологий указывается на то, что на практических занятиях каждому студенту должен быть индивидуальный подход, учитывающий его ограниченные физические возможности. В самой рабочей программе и материалах к занятиям это положение полностью выполняется.

Формирование творческой личности специалиста, который способен к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности, во многом связано с мотивированной самостоятельной работой студента (СРС). СРС многообразна по форме и содержанию. Она может происходить как в условиях аудиторного обучения, так и вне их рамок, как по заданию преподавателя, так и по инициативе студента. В условиях инклюзивного образования СРС имеет особое значение. Она предполагает более тесный контакт студентов с ОВЗ с преподавателем, более частые индивидуальные консультации, инициатором которых может выступать любая сторона.

С лекциями и учебными семинарами в вузе непосредственно связаны практические (лабораторно-практические) занятия. Развитию творческой активности, повышению мотивации учебно-профессиональной деятельности, формированию профессиональных компетенций способствует исследовательский подход к организации лабораторно-практических занятий со студентами. Такой подход позволяет активизировать продуктивное мышление студентов, повышает коммуникативные возможности, развивает прогностические способности, формирует навыки планирования, обогащает опыт принятия решения. Наиболее эффективными формами проведения практических (лабораторно-практических) занятий исследовательского типа, как указывается в дидактической литературе, являются решение задач по заданному алгоритму, ролевая игра, межпредметный проект и т.п.

Анализ видов практических занятий в МГГЭУ, с одной стороны подтвердил имеющиеся в психолого-педагогической литературе выводы, а с другой – показал, что творческий поиск преподавателей расширяет возможности эффективного использования разных форм организации практических занятий. Например, авторами данной статьи апробированы бинарные лабораторно-практические занятия в условиях инклюзивного образования при изучении студентами-психологами курсов «Практикум по психодиагностике» и «Компьютерные методы анализа статистических данных» на факультете социологии и психологии МГГЭУ. Эти занятия по содержанию и форме близки к созданию межпредметных проектов и могут быть особенно эффективными при модульной организации обучения в вузе. Бинарные занятия способствуют системному усвоению знаний, формированию у студентов убеждения в связанности предметов, в целостности образовательного процесса в вузе, в целостности профессиональной подготовки. Такие занятия позволяют развивать сотрудничество преподавателей. В условиях инклюзивного образования бинарные технологии проведения практических занятий позволяют решить еще одну немаловажную задачу – эффективное управление процессом освоения студентами профессионально значимых умений и навыков. Присутствие двух преподавателей на занятии создает оптимальные условия для своевременного контроля и помощи студентам в ситуациях затруднения в усвоении ими учебного материала как по одной дисциплине, так и по другой.

Для контроля знаний в учебном процессе в вузе используется педагогическое тестирование. Педагогический тест – система заданий для объективной оценки структуры и измерения уровня подготовленности обучающихся. Эффективность тестового

контроля зависит от четкости тестовых заданий, предметной чистоты их содержания, логической безупречности, технологичности, диагностически оправданного уровня трудности, в конечном итоге – от соответствия критериям валидности и надежности.

В зависимости от задач педагогического контроля может использоваться или нормативно-ориентированное тестирование, или критериально-ориентированное тестирование. Если решаются задачи, связанные со сравнением учебных достижений студентов, то используется нормативно-ориентированное тестирование. Для оценки степени овладения студентами учебным материалом применяется критериально-ориентированное тестирование⁷. При составлении педагогических тестов используются следующие основные формы заданий:

- *задания закрытой формы* (студент выбирает правильный ответ из нескольких правдоподобных, предложенных на выбор. Пример задания из фонда оценочных средств (ФОС) по педагогической психологии (автор-составитель Ф.Г. Степанов): «Какой из приведенных ниже индивидуальных стилей педагогической деятельности не относится к классификации стилей, предложенной А.К. Марковой и А.Я. Никоновой? *Укажите номер правильного ответа. Варианты ответа:* 1 – эмоционально-импровизационный стиль; 2 – рассуждающе-импровизационный стиль; 3 – демократический стиль; 4 – рассуждающе-методичный стиль»);
- *задания открытой формы* (ответ формулирует сам студент, дописывая ключевое слово в утверждении и превращая его в истинное или ложное высказывание. Пример задания из ФОС по педагогической психологии (автор-составитель Ф.Г. Степанов): «*Вместо точек необходимо вставить пропущенные слова. Сознание человека зарождается, развивается и проявляется в ... Деятельность человека не только ..., но и мотивирована. Что и как воспринял человек, о чем думает, что чувствует и т. д., об этом мы узнаем через его ... Потребности являются источником ... личности. Осознанная ... становится мотивом поведения*»);
- *задания на соответствие* (в таких заданиях требуется сопоставить элементы двух множеств, при этом количество элементов одного множества может не совпадать с количеством элементов другого множества, что обеспечивает студенту широкое поле для поиска правильного ответа. Пример задания из ФОС по курсу «Психология развития и возрастная психология» (автор-составитель Ф.Г. Степанов): «Установите соответствие между авторами теорий развития и их взглядами. Авторы теорий развития: 1) Э. Эриксон; 2) З. Фрейд; 3) Ж. Пиаже; 4) Л.С. Выготский.

Взгляд на развитие психики в онтогенезе: А – культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; Б – центральное понятие концепции – эго-идентичность, которая создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего “Я”, несмотря на возрастные и другие изменения; В – стадии детского развития соответствуют стадиям перемещения зон, в которых находит свое удовлетворение первичная сексуальная потребность; Г – основная цель этого направления – выяснить, в какой последовательности развертываются познавательные структуры, обеспечивающие адаптацию»);

– задания по установлению правильной последовательности (студент с помощью нумерации действий, операций или вычислений указывает требуемую заданием последовательность. Пример задания из ФОС по педагогической психологии (автор-составитель Ф.Г. Степанов): «Выполните действие ограничения понятия. (Расположите понятия в порядке убывания их объема, т. е. от самого широкого понятия до самого узкого понятия). Напишите в соответствующем порядке номера понятий.

Понятия: 1 – познавательные универсальные учебные действия; 2 – универсальные учебные действия; 3 – действия; 4 – учебные действия).

Использование тестовых заданий в инклюзивном образовательном процессе снимает часть проблем, связанных с контролем знаний студентов с ОВЗ, особенно, если это связано нарушениями слуха, речи и опорно-двигательного аппарата.

Изложенное выше касалось, прежде всего, особенностей обучения в академической системе высшего образования. Приведем некоторые особенности работы преподавателя вуза в технологической системе образования. Технологический подход к подготовке специалистов в вузе предполагает построение учебного взаимодействия на основе образовательных технологий, т.е. ситуативных моделей (способов) эффективного профессионального поведения. Образовательные технологии Т.В. Черникова рассматривает как поведенческие паттерны – клишированный опыт профессиональных действий⁸. «Технология – последовательность действий, обеспечивающая превращение объекта (курсив наш. – А.Б., Ф.С.) из наличного состояния в намеченное»⁹. Далее в цитируемом учебном пособии указывается на то, что «...гуманитарные технологии – это технологии, ориентированные на развитие человеческой личности и на создание соответствующих условий для этого»¹⁰. Нельзя не заметить, что использование технологий, в том числе

гуманитарных, предполагает выстраивание субъект–объектных отношений. Авторы цитируемого пособия обращают на это внимание и приводят следующее замечание – мнение скептика: «...возникает вопрос: могут ли технологии быть названы гуманитарными, то есть направленными на человека? Так, по замечанию Е. Островского, *гуманитарный технолог* – специалист по манипуляции человеком с целью получения прибыли, выгоды»¹¹. Технологии, применяемые в рекламе, маркетинге, в предвыборных агитационных кампаниях во многом подтверждают скептическое мнение Е. Островского. Полагаем, что принципиально возможно создание гуманитарных технологий, используемых во благо человека, по отношению к которому они применяются, потребности которого они удовлетворяют.

В образовательной системе в настоящее время достаточно укрепились понятия «коммуникативные технологии», «педагогические технологии». Технологии в таком контексте рассматриваются как воспроизводимый способ организации процесса (коммуникативного, педагогического) с четкой ориентацией на заданную (поставленную) цель. Технологический подход к обучению предполагает конструирование учебного процесса на основе заданных исходных установок – социального заказа, образовательных ориентиров, целей и содержания обучения.

В практике образования широко известны и успешно применяются такие коммуникативные технологии как аудиовизуальная модульная технология (АМТ), учебное телевидение и т. д. Использование таких технологий оправдано и продуктивно в организации образовательного процесса в инклюзивном высшем образовании.

В практике общего и высшего образования достаточно давно используются такие педагогические технологии как технологии проблемного обучения, технологии исследовательской деятельности, технологии фреймовой организации занятий (технология погружения), технология развивающего обучения и т. д. В высших педагогических учебных заведениях, на психологических факультетах университетов преподается курс «Методы активного социально-психологического обучения» (МАСПО), разрабатываются и вводятся в учебный план подготовки специалистов учебные курсы по конкретным педагогическим технологиям, например, «Технология развития критического мышления», «Технология проектной и исследовательской деятельности учащихся», «Технология педагогических мастерских» и др.

В МГГЭУ проблемные, исследовательские, проектные методы, деятельностный, личностно-ориентированный подходы являются основой повседневной работы преподавателей.

При подготовке к занятиям (прежде всего, семинарских), на которых кроме собственно учебного содержания, осваиваются технологические способы его передачи, необходимо осуществить дидактическую обработку учебного материала и предусмотреть адекватные методические средства, способы для проведения занятия. Это могут быть дискуссии, конференции, «круглый стол», «мозговой штурм», «гражданский форум», анализ профессиональных ситуаций (кейс-метод), групповое интервью и другие интерактивные процедуры. Опыт работы авторов статьи на факультете социологии и психологии МГГЭУ показал, что хорошо оправдывают себя такие интерактивные методы, как «круглый стол», «Педагогическая конференция», кейс-метод и др.

Рассмотрим особенности использования гуманитарных технологий в работе преподавателя вуза при соблюдении антропологического принципа высшем инклюзивном образовании. Гуманитарный компонент преподавательской деятельности проявляется в отношении к людям, в общении с ними. Антропологический подход предполагает организацию диалогического взаимодействия преподавателя со студентами на занятиях в вузе. Диалогическое взаимодействие «преподаватель-студент» воспринимается обучающимися как эталон отношения с людьми в будущей профессиональной деятельности. Особенно это важно для студентов, осваивающих специальности психолого-педагогического направления. Инклюзивная практика образования во многом определяется тем, как выстраивают отношения со студентами преподаватели вуза. Целостность образовательного процесса в инклюзивном высшем учебном заведении – это отношения между субъектами этого процесса. Обретенный опыт совместного проживания, учения, работы в инклюзивном учебном заведении может стать основой для организации жизнедеятельности инклюзивного общества.

В инклюзивном образовательном процессе особое значение приобретает:

- уважение и принятие преподавателем студентов,
- умение преподавателя держать границы профессионально-педагогического взаимодействия,
- способность преподавателя оставаться самим собой,
- осознание им каждого этапа профессионально-педагогической деятельности с точки зрения развития взаимоотношений со студентами.¹²

В контексте сказанного важно учитывать психологические особенности студентов с ОВЗ, которые могут достаточно резко отличать их среди здоровых студентов, по-особому проявляться

в процессе обучения в вузе. Среди таких особенностей можно выделить¹³:

- *психологическую несамостоятельность и затруднения в процессе социализации* (у части студентов к моменту поступления в вуз формируется психологическая зависимость от другого человека, которая мешает интеграции в социум; возможно неадекватное восприятие студентами с ОВЗ предъявляемых к ним социальных требований),
- *социально-психологическую ограниченность* (часть студентов вследствие инвалидности ограничены в возможностях передвижения, но при создании безбарьерной среды эта проблема снимается),
- *деформацию психологической сферы* студента с ОВЗ (сниженная самооценка, отрицательное самоотношение, дистанцирование от окружающих, фиксация на собственных проблемах, иждивенчество, потребительская позиция по отношению к окружающим, демонстративность, выученная беспомощность и ряд других особенностей).

Перечисленные особенности личности студентов с ОВЗ – это феномены воспитания. Феномены (или проявлениями) воспитания – это устойчивые личностные особенности, которые формируются непосредственно в результате воспитательных воздействий. В психологии и педагогике хорошо известны феномены выученной беспомощности, запрограммированного сознания, психологической уязвимости, осложненного поведения. (А.Г. Асмолов, Н.А. Пастернак, Н.Е. Щуркова и др.).

Успехи высшего инклюзивного образования зависят и от того, насколько образовательный процесс является потребностью для студентов с ОВЗ, какова мотивация их учебно-профессиональной деятельности.

Антропологический подход к образованию в высшей школе может быть наиболее успешно реализован в проведении студентами-психологами учебных исследований. Предметы психологического цикла и исследовательский характер их изучения содержат потенциальные возможности для формирования серьезного отношения к профессии. Объектом и предметом учебного исследования студентов-психологов могут стать интерес к профессии, карьерной реализации, построению временной перспективы и т. д. Тем более этот интерес связан с повседневной жизнью студентов. Проведение такой учебно-исследовательской работы оказывает выраженное социализирующее влияние на студентов, способствует проектированию ими своего будущего. Проведение учебно-исследовательской работы студентами-психологами в инклюзивном высшем

учебном заведении позволяет познать и прочувствовать характер взаимодействия людей с ОВЗ и здоровых людей, особенности формирования и проявления личности в условиях инклюзии, увидеть трудности и преимущества инклюзивного сообщества. Тематика курсовых и выпускных квалификационных работ, исследовательская деятельность в студенческих кружках и творческих группах на факультете социологии и психологии выстроена с учетом этих особенностей.

Результаты этой работы отражены в публикациях преподавателей и студентов. Например, студенты публикуются в научном журнале студенческих работ «Via scientiarum – Дорога знаний», учредителем и издателем которого является Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (ФГБОУ ИВО МГГЭУ).

Особенно нужно выделить совместные исследования и публикации преподавателей и обучающихся. Таких публикаций достаточно много, например, статья «Психологические аспекты исследования внимания лиц с ОДС в инклюзивном высшем профессиональном образовании» доцента Н.В. Вязовой и студента 2-го курса К.А. Корючева¹⁴; статья «Условия организации студенческой автономии в языковом образовании при компетентностном подходе» доцентов Н.В. Белозерцевой, Е.А. Насоновой и студентки 4-го курса Т.А. Фатьяновой¹⁵; статья «Имажинитивные способности студентов» доцента Ф.Г. Степанова и студентки 3-го курса Н.Н. Емельяничевой¹⁶ и др.

Таким образом, на нынешнем этапе развития высшего инклюзивного образования становится вполне очевидным, что ведущей задачей является не только создание и развитие доступной среды, но и формирование психолого-педагогической, учебно-методической и научно-исследовательской инфраструктуры инклюзивного вуза. Инклюзивное высшее образование не прошло еще стадию становления. Адаптация хорошо зарекомендовавших себя в условиях обучения студентов без ОВЗ методов и технологий к условиям инклюзивного образования, создание и апробация оригинальных технологий инклюзивного высшего образования – дело настоящего и ближайшего будущего.

- ¹ *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993; *Савенков А.И.* Педагогическая психология: Учеб. для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016.
- ² *Байрамов В.Д.* Интегрированное многоуровневое образование для лиц с нарушениями опорно-двигательной системы и его особенности // Научно-исследовательская лаборатория по проблемам профессионального образования инвалидов с нарушениями опорно-двигательной системы: Фундаментальные научно-исследовательские работы: В 2 т. Т. 2. М.: Экон-информ, 2012. С. 172–174.
- ³ Там же. С. 138.
- ⁴ Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Т. В. Черниковой. М.: Планета, 2011.
- ⁵ Там же. С. 60–61.
- ⁶ Там же. С. 182.
- ⁷ Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2011; Психодиагностика. Теория и практика: Учеб. для бакалавров / Под ред. М.К. Акимовой. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016.
- ⁸ Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе. С. 263.
- ⁹ Педагогическая психология: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Реруш, А.В. Орловой. СПб.: Питер, 2011. С. 178.
- ¹⁰ Там же. С. 180.
- ¹¹ Там же.
- ¹² *Герасимов А.В.* Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья на этапе вузовского обучения // Научно-исследовательская лаборатория по проблемам профессионального образования инвалидов с нарушениями опорно-двигательной системы: Фундаментальные научно-исследовательские работы: В 2 т. Т. 2. М.: Экон-информ, 2012. С. 197–286; Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе; Методические рекомендации по обучению обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья: Учеб. пособие / Сост. А.П. Никаноров. М.: МГГЭУ, 2014.
- ¹³ *Малярчук Н.Н.* Социально-педагогическое сопровождение детей с особыми нуждами (детей-инвалидов) // Социальная педагогика: Учеб. для бакалавров / Под ред. В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. М.: Юрайт, 2012. С. 275–293; *Степанов Ф.Г.* Профессиональное выгорание: возможности и направления предупреждения в период обучения в вузе // Евразийское научное объединение. 2015. № 5 (5). Т. 2. С. 163–166.
- ¹⁴ *Вязова Н.В., Корючев К.А.* Психологические аспекты исследования внимания лиц с ОДС в инклюзивном высшем профессиональном образовании // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. 2015. № 1 (21). С. 84–94.
- ¹⁵ *Белозерцева Н.В., Насоновна Е.А., Фатьянова Т.А.* Условия организации студенческой автономии в языковом образовании при компетентностном подходе // Человек. Общество. Инклюзия. 2015. № 3 (23). С. 115–126.
- ¹⁶ *Степанов Ф.Г., Емельяничкова Н.Н.* Имажинитивные способности студентов // Евразийское научное объединение. 2016. № 1 (13). С. 123–125.

Abstracts

L. Dragunskaya

Between the solipsism and scientism,
or Non-scientific rationality

The article deals with development of scientific cognition towards expansion of capabilities of the rational approach. Advances in and development of psychology can follow the same fundamental laws and patterns that are observed in all modern accumulation of knowledge, i.e. undergoing a gradual transition from science (scientific cognition) to studies (broader exploration of phenomena). To a large extent, this progression can help to resolve many crisis trends in contemporary psychology.

Key words: overcoming scientism, psychological philosophizing, inherent value of discourse.

K. Esaulova

Towards the definition of social courage.
In real life and web communication

The article brings up a problem of defining and revising the social courage social-psychological phenomenon from real life and web communication perspectives.

Key words: social courage, Internet, web communication, interaction, social-psychological phenomenon, modern world, real life, social life, information.

J. Litinskaya

Schizoid construct and the loneliness
in the postmodern world

This article is dedicated to the change of attitude to the loneliness in the postmodern world, and also to an issue of relevance nowadays of categories in personality types description, which go back to E. Kretschmer.

Key words: loneliness, schizoid, frames, postmodern world, human in human, nerds.

E. Morgachyova

Comparative historical method.
A review of approaches to the classification
of the social sciences

The comparative method has a long history of development. The first mention of it is linked to the views of the ancient Indian and ancient Chinese philosophy. As the actual method of scientific knowledge it is formed in the 19th century, its development takes place in various branches of scientific knowledge. Currently, it is seen as a general scientific method. In recent years, an interest in the method is associated with the emergence of a significant number of the comparative disciplines and research of comparative nature. One of the important issues for comparativists is the question of classification of the comparative method. The article presents the existing classification of comparative-historical method, the main varieties of the method are defined. Their role in the comparative nature of the research is disclosed.

Key words: comparative-historical method, classification, characteristics of the main types of comparative-historical method (comparative classification; comparative genetic, comparative analogical, comparative typological).

C. Nikitina

Illustrating pedagogical literary journals
of the latter half of the 19th century

The paper presents ways to interpret all sorts of illustrations characteristic of periodical literature of the 19 century, it shows their role in literary development of pupils. The author describes types of illustrations and their distinctive features. Works of periodical literature are shown as reading material. In this context, the visibility is considered as an element necessary for the perception of readable text. Article includes various types of illustrations. It shows the relationship of text and images corresponding to it. Material publication provides an opportunity to get acquainted with some of the pre-revolutionary magazines. Much attention is paid to the structure of the magazine. To this end, a list of columns popular at that time, and their content are presented. The periodical is considered in the methodological aspect. This fact is dictated by the availability in modern teaching sets on literary reading of material teaching how to work with the magazine. Such work includes the introduction to the cover of the magazine, its

structure, references. As a methodological comment the author offers action for training pupils to work with periodicals.

Key words: reading, magazine, illustration, teaching, text.

M. Olar, O. Krawtsov

Cultural-historical basics of children and adolescent socialization

The article presents results of theoretical analysis, and empirical research, focused on determination of psychological essence in the meaning of socialization concept.

On the basis of the above analysis and studies of delinquents and children with autistic disorders the authors prove that it is the developmental social environment with organized collective forms of actions that plays a special role in process of socialization.

Considering the findings in the context of L.S. Vygotsky's cultural-historical approach, authors come to a conclusion that, psychological mechanism of socialization is an exteriorization.

Key words: autistic disorders, social skills, siblings, imagination, socialization, exteriorization.

E. Petrushikhina

The problem of authentic leadership

The article analyses modern concepts of authentic leadership. It emphasizes the multidimensional and multi-level nature of authentic leadership. Main characteristics of an authentic leader are outlined. Authentic relationship between followers and leader are considered. Causes and results of authentic leadership are viewed.

Key words: authentic leadership, authentic leadership development, self-awareness, trust, moral development.

T. Rezvykh

Frank's and Plotinus's doctrines about the soul

In article doctrines about Frank and Plotinus's soul are compared. Both models contain the concept of mystical ecstasy: immersion in depths of the soul opens in it Absolute. The concept of soul of Frank in the book "Soul of the Person" has two descriptions. In the one a level

of identity with the Absolute is reached by immersion in chaotic states which does not presupposes overcoming the corporeal. In another – the highest level of the soul is identified as an “ideally reasonable principle” which presupposes that overcoming. The contradiction is resolved in the book “Incomprehensible”, where the first is described as the level of chaotic freedom, and the second – as the original freedom of overcoming all the earthly. Thus, Frank describes a deep level of the soul, reflecting its identity with the Absolute, is dual freedom. Therefore the connection of soul and body does not prevent the soul from being a form of revelation of the Absolute. This is an important distinction of Frank’s concept of the soul from Plotinus’s one.

Key words: Absolute, soul, body, consciousness, spontaneous self-being, freedom, antinomy.

N. Smirnova

From the study of the mass consciousness
to the method of biographical narrative: the experience
of the reconstruction of N. Kozlova creative biography
and research program

N.N. Kozlova’s socio-philosophical method’s formation in the study of Soviet everyday life is regarded in this paper. The author tries to argue, that it might be attributed as methodological synthesis of socio-cultural hermeneutics, biographical narration, case-studies, as well as socio-linguistic analysis of everyday life’s language – naïve writing.

Key words: N.N. Kozlova, everyday life, biographical narration, naïve writing, sociolinguistics.

F. Stepanov, A. Bastron

Special aspects of usage of methods and technologies
in higher education concerning the inclusive education

This article discusses the usage of various methods and technologies in higher education, reveals the conditions of organizing a holistic educational process in an inclusive university, when one aspect of the latest is the appropriate usage of teaching methods and educational technologies by professionally and pedagogically mature professors.

Key words: inclusive education, educational system, subjective teacher’s features, professional pedagogical position, educational approach, teaching methods, educational technologies.

E. Volya

Bibliography. Biography. Method.
A triad of scientific research

The unique research school of Iosif Lvovich Belenky is of great importance for the prospective research in humanitarian studies.

Key words: Iosif L. Belenky, scientific culture, historiography, bibliography, biography, method, educational biography.

N. Yachmenyova, N. Simonovich

Towards an issue of rehabilitation
and re-socialization of convicted minors

This article observes the brief history of formation of the penitentiary psychology, which is the foundation of the country's penal system. It discusses the problems related to the deviant, namely illegal, behaviour of minors. It reveals factors that have a significant effect on reducing the efficiency of re-socializing function of penitentiary institutions for minors.

Key words: deviant behavior, identity of the offender, penitentiary psychology, penal system, re-socializing, relapse, minors, delinquents, aggression, globalization, social well-being, tolerance, stigmatization.

A. Yakshina

Psychological conditions for imagination development
in the early school years

The article discusses the role of imagination in the early school years, investigates the role of family and psychological conditions for imagination development at this age. The results of the research in the imagination of younger schoolboys with different sibling positions in the family.

Key words: imagination, development, sibling positions, younger school age, family.

Сведения об авторах

Бастрон Алевтина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной и прикладной математики, Институт информационных систем и технологий безопасности, РГГУ, bastron-aa@inbox.ru

Воля Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории психологии, Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ, elenavolya@mail.ru

Драгунская Людмила Самуиловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ, LDragunskaja@yandex.ru

Есаулова Кира Сергеевна – заместитель генерального директора, Центр развития образования и международной деятельности («Интеробразование»), kira_esaulova@mail.ru

Кравцов Олег Геннадьевич – кандидат психологических наук, директор Центра кросскультурных исследований, доцент кафедры социальной и юридической психологии, Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ, kravtsovog@gmail.com

Литинская Джинна Григорьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии, Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ, litinskaya@inbox.ru

Моргачёва Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета, elmorgacheva@yandex.ru

Никитина Екатерина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ ИСРО РАО, katya5030@rambler.ru

Оларь Маргарита Владимировна – заместитель руководителя центра диагностики и консультирования «Надежда» ГБОУ ВПО МГППУ, olarmargarita@gmail.com

Петрушихина Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ, ebpetr@mail.ru

Резвых Татьяна Николаевна – кандидат философских наук, доцент Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, hamster-70@mail.ru

Симонович Николай Евгеньевич – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии, Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ, nsimoni@mail.ru

Смирнова Наталья Михайловна – доктор философских наук, профессор, заведующий сектором философских проблем творчества, Институт философии РАН, nsmirnova17@gmail.com

Степанов Федор Георгиевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Московский государственный гуманитарно-экономический университет, fg_stepanov@mail.ru

Якшина Анна Николаевна – аспирант кафедры проектирующей психологии, Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ, nue28@rambler.ru

Ячменёва Надежда Павловна – аспирант кафедры психологии личности, Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ, umnica007@rambler.ru

General data about the authors

Bastron Alextina – Ph.D. in Education, associate professor of Fundamental and Applied Mathematics Department, Institute of Information Systems and Security Technologies, Russian State University for the Humanities, bastron-aa@inbox.ru

Dragunskaya Lyudmila – Ph.D. in Psychology, associate professor of the Psychology of Personality Department, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, LDragunskajaia@yandex.ru

Esaulova Kira – deputy director general, Centre for the Development of Education and International Activities (“Interobrazovanie”), kira_esaulova@mail.ru

Kravtsov Oleg – Ph.D. in Psychology, director of the Centre for the crossculture studies, associate professor of the Social and Legal Psychology Department, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, kravtsovog@gmail.com

Litinskaya Jinna – Ph.D. in Philosophy, associate professor of the Department of Neuro and Pathopsychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, litinskaya@inbox.ru

Morgachyova Elena – Dr. in Education, professor, Moscow City Pedagogical University, elmorgacheva@yandex.ru

Nikitina Catherine – Ph.D. in Education, senior researcher, Laboratory of the History of Pedagogy and Education ISTO RAE, katya5030@rambler.ru

Olar Margarita – deputy head, Diagnostics and counseling Centre “Hope” (“Nadezhda”), MSPPU, olarmargarita@gmail.com

Petrushikhina Elena – Ph.D. in Psychology, associate professor of the Department of Social Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ebpetr@mail.ru

Rezykh Tatiana – Ph.D. in Philosophy, associate professor, Saint Tikhon's Orthodox Humanitarian University, hamster-70@mail.ru

Simonovich Nicholas – Dr. in Psychology, professor of the Theory and History of Psychology Department, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, nsimoni@mail.ru

Smirnova Natalia – Dr. in Philosophy, professor, head, the Section of philosophical problems of creative work, Institute of Philosophy of RAS, nsmirnova17@gmail.com

Stepanov Fedor – Ph.D. in Psychology, associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology Moscow State Humanitarian-Economic University, fg_stepanov@mail.ru

Volya Elena – Ph.D. in Psychology, associate professor of the Theory and History of Psychology Department, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, elenavolya@mail.ru

Yachmenyova Nadezhda – post-graduate student, the Department of Personality Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, umnica007@rambler.ru

Yakshina Anna – post-graduate student, the Department of Planning Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, nue28@rambler.ru

Художник *В.В. Сурков*

Художник номера *В.Н. Хотеев*

Корректор *О.К. Юрьев*

Компьютерная верстка *М.Е. Заболотникова*

Подписано в печать 18.07.2016.

Формат 60×90¹/₁₆.

Усл. печ. л. 9,5. Уч.-изд. л. 10,0.

Тираж 1050 экз. Заказ № 72

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993, Москва, Миусская пл., 6
www.rggi.ru
www.knigirggi.ru

Журнал «Вестник РГГУ»
Серия «Психология. Педагогика. Образование»
выходит 4 раза в год.
Подписка принимается всеми отделениями связи
без ограничений.
Подписной индекс в каталоге «Газеты. Журналы»
ОАО Агентства «Роспечать» – 71129
Не забудьте своевременно подписаться
на наш журнал!
