

Часть 1

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА И СРЕДЫ: СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ИДЕЙ С. Л. РУБИНШТЕЙНА

СПЕЦИФИКА МИРООЩУЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СРЕДАХ

Д. В. Беспалов (Курск)

В настоящее время государственные структуры все больше внимания уделяют молодежной политике, появляются новые молодежные движения, которые требуют должного психологического сопровождения. Особый интерес вызывает влияние таких объединений на формирование стержня личности, ее направленности и мироощущения. По мнению В. В. Рубцова, А. С. Чернышева, образовательная среда и среда дополнительного образования являются значимым фактором в формировании мироощущения молодежи (Рубцов, 1996; Чернышев, 2007; Чернышев, Сарычев, 2008). Необходимо отметить, что социализация личности в условиях вариативного образования зависит как от состояния социальной среды и малой группы, в которую она включена, так и от позиции самой личности, поэтому недостаточно создать развивающую социальную среду, необходимо воздействовать на позицию личности, формировать ее субъектность и желание воспринимать положительные влияния социума.

Проводимые в настоящее время психологические исследования выявляют масштабы и глубину изменений в сфере социализации детей и подростков. По мнению А. Л. Журавлева и А. С. Чернышева, на рубеже XX–XXI вв. произошли глобальные социальные преобразования в современном мире и в России, которые породили огромное число проблем, вызывающих интеллектуальное, духовное, эмоциональное и физическое напряжение человека. Благодаря мощному воздействию средств массовой информации, расширению контактов, человек по-новому воспринимает мир (Чернышев, Сарычев, 2008). Эти

* Работа поддержана грантом РГНФ «Динамика мироощущения подростков и юношей в изменяющейся России (на рубеже XX–XXI вв.)» № 08-06-00 312а.

резкие изменения в социальном развитии и одновременно мощные изменения социальных ценностей не могли не сказаться как на уровне общественного сознания, так и на индивидуальной системе социальных установок и ценностных ориентаций отдельного человека, т. е. на мироощущении личности.

Особое значение имеет влияние происходящих в социуме изменений на молодое поколение. Возникают качественно новые элементы в процессе жизненного самоопределения молодежи, переосмысливается социальная значимость тех или иных жизненных целей и ценностей. Эти процессы, безусловно, усиливают требования к личности, к способностям, к самостоятельному нравственному выбору, ответственности за свои действия, структурированности всей системы отношений личности к себе, другим и миру в целом.

По нашему мнению, именно возрождающиеся молодежные движения должны сыграть важную роль в преодолении имеющихся сложностей в развитии полноценной, духовно богатой личности, становление которой было затруднено социальными катаклизмами российского общества.

Изучение любого явления предполагает уяснение его сущности, четкое определение понятий. Для проводимого исследования принципиально важным является понятие мироощущения. В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой мироощущение определяется как отношение человека к окружающей действительности, обнаруживающееся в его настроениях, чувствах, поступках (Ожегов, 1975).

Проблема того, как человек воспринимает окружающую действительность, смотрит ли на жизнь с надеждой или видит все в мрачном свете, волновала еще философов античности: Аристотеля, Платона, Пифагора, в дальнейшем особое внимание этой проблеме уделяли Т. Гоббс, Б. Спиноза, Г. Лейбниц и др. (Философский словарь, 1986). Среди зарубежных исследователей проблемой мироощущения занимались представители гуманистического направления в психологии Г. Олпорт, Э. Фромм, А. Маслоу и др. (Олпорт, 1998; Фромм, 1994).

Пытаясь создать единую теорию личности, Г. Олпорт затрагивает тему мироощущения, считая, что понятие диспозиции личности воплощает ее целостное мироощущение (Олпорт, 1998). Понятие мироощущения по Г. Олпорту заключено в вопросах: что такое личность и что такое диспозиции личности? Автор, давая ответ на эти вопросы, выделяет три вида диспозиций личности: кардинальные, центральные и вторичные, при этом Г. Олпорт понимал, что характеристика личности не ограничивается набором диспозиций. Он предположил, что существует единый принцип организации установок, оценок, мотивов,

ощущений, склонностей индивида, который он назвал проприумом. Под этим термином он понимал позитивное, творческое, стремящееся к росту и постоянно развивающееся свойство человеческой природы. Это та часть субъективного опыта, которая характеризуется словом «мое» (Олпорт, 1998).

Э. Фромм считал, что на мироощущение личности огромный отпечаток накладывают общественно-исторические условия, в которых живет человек. Для того чтобы изменить личность и ее мироощущение, необходимо преобразовать социум, создать общество не деформирующее, а развивающее личность (Фромм, 1994).

Одним из первых психологов, занявшихся проблемой мироощущения в нашей стране, был С. Л. Рубинштейн, который сумел совместить философский поиск с конкретными психологическими исследованиями, смог вплотную подойти к решению сущностных проблем человека. В частности, им разработана концепция направленности личности, рассматривающая вопросы отношения человека к миру, т. е. вопросы мироощущения (Рубинштейн, 1973, 2003).

С. Л. Рубинштейн прямо не употреблял термин «мироощущение», тем не менее, в своих работах он затрагивал эту важную тему. Так, в «Основах общей психологии», рассматривая вопрос понятия личности, он фактически, в неявной форме, использовал понятие мироощущения, а в последней обобщающей работе «Человек и мир» им раскрыта проблема существования человека в соотношении его с бытием (Рубинштейн, 2003).

У С. Л. Рубинштейна отношение к окружающему (мироощущение) является одной из важнейших характеристик личности. По его мнению: «подлинная личность определенностью своего отношения к основным явлениям жизни заставляет и других самоопределиваться. К человеку, в котором чувствуется личность, редко относятся безразлично, так же как сам он не относится безразлично к другим; его любят или ненавидят; у него всегда есть враги и бывают настоящие друзья» (Рубинштейн, 2003, с. 502).

Восприятие мира человеком С. Л. Рубинштейн представляет на основе значимости мира для человека. Таким образом, мироощущение определяется наиболее значимыми отношениями конкретного человека в некотором пространстве и социуме. По мнению Рубинштейна, глубина и богатство личности предполагают глубину и богатство ее связей с миром, с другими людьми; разрыв этих связей, самоизоляция опустошают ее. Личность – это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним с помощью мироощущения. Личностью является лишь

человек, который относится определенным образом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение так, что оно выявляется во всем его существе (Рубинштейн, 1973, 2003).

Очень близко с взглядами С. Л. Рубинштейна находится позиция А. С. Чернышева. Он, развивая идеи Рубинштейна применительно к новым условиям, в которых оказались современные молодые люди России, считает, что ценностные приоритеты нового российского общества еще настолько неопределенны и противоречивы, что естественным следствием стала и ценностная деформация самосознания личности. Разрешение сложившегося кризиса и формирование полноценной личности являются задачами первостепенной важности, как для исследователей личности, так и для государственной системы образования и социальной поддержки молодежи (Чернышев, Сарычев, 2008).

Г. М. Андреева связывает мироощущение с «образом мира» в сознании человека. Говоря об образе мира, она отмечает, что периоды нестабильности накладывают отпечаток на образ мира в целом (Андреева, 2000). Этот образ складывается из совокупности воспринимаемых образов отдельных элементов, но не только из них. Существенную роль играет и формирование некоторой общей общественной атмосферы. В построении образа мира (особенно в эпоху нестабильности) важная роль принадлежит активности самого человека, по этому поводу Г. М. Андреева пишет: «Активное освоение той социальной реальности, в которой каждому человеку приходится обитать, и есть важнейшее условие для формирования наиболее адекватного образа социального мира» (Андреева, 2000, с. 229).

Среди исследований мироощущения, предпринятых отечественными психологами, наиболее интересными нам представляются работы И. В. Дубровиной «Мироощущение подростков и старшекласников», «Социально одаренные дети: путь к лидерству» А. С. Чернышева, Ю. Л. Лобкова, С. В. Сарычева, В. И. Скурятина, а также исследования С. В. Кривцовой и Е. Б. Фанталовой (Дубровина с соавт., 1996).

Основываясь на теоретических положениях С. Л. Рубинштейна, И. В. Дубровиной и А. С. Чернышева, мы провели эмпирическое исследование мироощущения подростков и юношей в различных социальных средах. В исследовании приняли участие подростки школ г. Курска, воспитанники трех детских центров: «Аргон» г. Курск (для социально активной, благополучной молодежи), «Орленок» п. Пристень (для детей с трудной жизненной ситуацией) и «Баркова гора» г. Воронеж (изучались «обычные» школьники из Брянской, Тамбовской и Воронежской областей). В качестве респондентов юношеского возраста были взяты студенты Курского госуниверситета

и активисты молодежных движений («Наши», «Молодая гвардия»), участвовавшие во всероссийском образовательном форуме «Селигер 2008». Всего в исследовании приняли участие 254 чел.

В ходе пилотажного исследования мы пришли к выводу, что феномен мироощущения эффективнее изучать с помощью малоформализованных методов, таких как беседа, наблюдение и контент-анализ суждений по поводу отношения молодых людей к жизни (методика «Удовлетворенность жизнью» И. В. Дубровиной) (Дубровина с соавт., 1996).

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что молодежные общественные организации, в которых создается социальная среда типа «социального оазиса» (Чернышев, 2007), повышают активность субъекта и таким образом способствуют формированию позитивного мироощущения.

Использование методики незаконченных предложений позволило выявить характер мироощущения испытуемых. Мироощущение подростков и юношей, включенных в молодежные объединения, по ряду показателей отличается от мироощущения обычной молодежи, особенно яркие отличия наблюдаются у детей, находящихся в сложной жизненной ситуации.

Сравнивая подростков из молодежного движения «Аргон» и детей с тяжелой жизненной ситуацией (ТЖС), в целом можно отметить, что последние очень ценят семейные ценности, так как им не хватает домашнего уюта и тепла. Продолжая фразы «Самое главное для меня...», «Родной дом – это...», «Больше всего мне на свете необходимо...», «Мне больше всего нравится...», «Мне становится хорошо, когда я думаю о ...» они в первую очередь выбирали семью и родителей. У большинства опрошенных преобладает позитивное мироощущение, однако примерно у 10–15% подростков со сложной жизненной ситуацией наблюдается негативное мироощущение. Так, 10% испытуемых считает, что родной дом – это «ничего», 12% испытуемых на вопрос «Когда я смотрю вокруг, я вижу...» дает ответы: «жестокость, чужих, грязный мир», а 15% испытуемых видит свое будущее плохим и размытым. По сравнению с другими категориями испытуемых, у подростков с трудной жизненной ситуацией слабо развито чувство патриотизма, которое ярко проявляется у социально активной молодежи из движения «Аргон», например, предложение «Я больше всего горжусь...» 22% активистов движения «Аргон» заканчивает «Я горжусь родиной и страной», в то время как у остальных испытуемых подобные ответы не встречаются.

Мы солидарны с мнением А. С. Чернышева и С. В. Сарычева, которые считают, что важнейшей характеристикой мироощущения

молодежи являются особенности восприятия привычной среды обитания (Чернышев, Сарычев, 2008, с. 15). Отношение школьников к своему родному городу, к конкретному и постоянному месту своего проживания мы выясняли путем анализа суждений, полученных в результате завершения фразы: «Мой город (село) замечателен тем, что...». Установлено, что у большинства испытуемых сложилось положительное или амбивалентное отношение к родному городу. Каждый опрашиваемый нашел что-то положительное и замечательное в своем месте проживания. Исключение составляют подростки с ТЖС, у которых присутствует и отрицательное отношение к родному городу (10–15% испытуемых). В частности, встречаются следующие ответы: «...в другом городе не лучше», «...придется здесь жить». Заметны различия в ответах испытуемых, состоящих в молодежных движениях и не состоящих. У второй категории испытуемых большая часть суждений носила эгоцентрический характер: «Мой город замечателен тем, что я в нем живу» (22%) или «...он мой (10%)», «...я здесь родился (18%)». У активистов организации «Аргон» и «Наши» наиболее частотны следующие варианты ответов: «...много хороших, замечательных людей» (24%), «...город чистый, красивый, современный» (20%), «...богатая история» (12%).

Удовлетворенность своим местом жительства в настоящем отнюдь не означает, что в будущем человек не захочет его изменить. В ходе нашего исследования были получены интересные результаты: несмотря на положительное отношение к месту своего жительства, активисты молодежных движений готовы поменять свое место жительства («Аргон» – 52%, «Селигер» – 67%), а подростки с ТЖС и «обычные» школьники в меньшей степени готовы к перемене места жительства (28% и 35% соответственно). Данный факт объясняется большой социальной мобильностью, отсутствием боязни перемен у социально активной молодежи. Из причин, по которым молодые люди хотят уехать, можно выделить следующие: отсутствие престижной работы и перспектив, получение хорошего образования, желание посмотреть мир. При этом у активистов молодежных движений преобладают мотивы саморазвития, а у обычной молодежи – материальные стимулы.

В ответах комиссаров движения «Наши» и активистов «Аргона» наблюдается выраженное ценностно-ориентационное единство, это проявляется в схожести ответов на вопросы анкеты, в наличии единого смысла этих ответов (патриотизм, стремление к деятельной жизни, активная гражданская позиция). У данной группы респондентов преобладает позитивное мироощущение, сформирована позиция социального оптимизма, что во многом объясняется приоритетом внутреннего локуса контроля над внешним, т. е. молодые люди верят,

что могут сами изменить окружающий мир, многого добиться в жизни. На формирование такой позиции повлияло участие в молодежных движениях, где ребята на практике, в решении конкретных задач, увидели, что могут добиваться многого.

Литература

- Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 2000.
Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / Под ред. А. Л. Журавлева. М., 1996.
Дубровина И. В., Андреева А. Д., Данилова Е. Е. и др. Психологический мониторинг. Вып. 1 // Мироощущение подростков и старшеклассников. М., 1996.
Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1975.
Олпорт Г. Личность в психологии. М., 1998.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2003.
Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1973.
Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М., 1996.
Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М., 1986.
Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.
Чернышев А. С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). Воронеж, 2007.
Чернышев А. С., Сарычев С. В. Динамика мироощущения и социального самоопределения подростков и юношей в изменяющейся России на рубеже XX–XXI веков. Курск, 2008.

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ИДЕЙ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЧЕЛОВЕКА И СРЕДЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

М. В. Григорьева (Саратов)

Категория «взаимодействие» относится к общенаучным. Начало ее оформления (без кристаллизации в термине) относится ко времени коренных изменений в развитии взглядов на психику, когда в конце XVI–начале XVII вв. Френсисом Бэконом активно пропагандировалось эмпирическое знание и переход от умозрительного изучения природы человека к опытному. Революция в методологии познания психики человека выводит психологическое знание на новый путь, позволяющий принципиально разграничить две области бытия: душу и тело. Однако такое противопоставление, приводящее, по мнению С. Л. Рубинштейна, к раздвоению мира, неправомерно (Рубинштейн, 1957).

Дальнейшее историческое развитие философских и психологических идей приводит к необходимости введения связующего звена

между психическим и внешним объективным миром. Объединение разрозненных элементов системы функционирования организма и психики происходило посредством понятия «взаимодействие» и трактовалось мыслителями XVII в. как влияние одного элемента на другой.

В XVIII в. содержание понятия «взаимодействие» продолжает расширяться и обогащаться новыми знаниями. Французскими материалистами взаимодействие трактуется как двойная зависимость. Во-первых, внешние физические причины действуют на душевные акты, и, во-вторых, от состояния души зависит благополучие тела. Душевная жизнь, с точки зрения французских материалистов, зависит от воздействия не только физических причин, но и детерминируется социальными (Ярошевский, 1985).

В середине XIX в. произошел еще один методологический прорыв в изучении процессов взаимодействия психики и среды, связанный с распространением закона сохранения энергии на живую природу. На основе представления об организме как энергетической системе, включенной в общую мировую энергетическую систему природы, «детерминистский взгляд на жизнедеятельность получил новое выражение, утверждавшее единство организма и среды на уровне энергетического... взаимодействия» (Ярошевский, 1985, с. 194).

Для современной психологии характерно, с одной стороны, в силу накопления знаний, все более возрастающая дифференциация и, с другой, в силу сложности и многоплановости ее предмета, все более мощная интеграция различных наук (Ананьев, 2002).

Современные исследователи проблемы взаимодействия личности и среды изучают ее в нескольких направлениях:

- изучение специфичных составляющих (городская, образовательная, социальная, консультационная и др. среды) и целостности окружающей среды как фактора и детерминанты личностного функционирования и внутренних состояний, акцентирование внимания на пространственных и физических характеристиках среды и исследование обобщенных процессов взаимодействия личности и социальной среды (В. И. Панов, В. А. Ясвин, И. С. Баева, Х. Э. Штейнбах, В. И. Еленский, Л. В. Смолова и др.);
- изучение когнитивных процессов у субъекта в ходе взаимодействия с окружающей средой и их результатов: образа окружающей среды и жизненного пространства, представлений об окружающей среде и следующего вслед за ними эмоционально-оценочного отношения к ней (В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев, Е. Ю. Артемьева, Х. Э. Штейнбах, В. И. Еленский и др.);

- углубление содержания понятия «взаимодействие» и общения в традиционном для социальной психологии ключе (А. Л. Журавлев, А. А. Бодалев, В. А. Лабунская, Т. С. Кабаченко, Е. Л. Доценко и др.);
- изучение взаимодействия личности и среды как системы, образование которой обусловлено общими законами развития системы, контекстом ситуации, спецификой деятельности субъекта, естественной и/или целенаправленной динамикой развития системы и т. д. (В. Д. Шадриков, В. А. Барабанщиков, А. В. Карпов, В. И. Панов, Ю. П. Поваренков, В. Н. Носуленко и др.).

В отечественной педагогической психологии особый интерес представляют исследования последних десятилетий, посвященные образовательной среде. Истоки данного направления заложены еще Л. С. Выготским, который считал, что человек «вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека» (Выготский, 2005, с. 12). Среда понималась им как культурно-историческая реальность, интегрирующая в себе весь предшествующий опыт развития человечества и состоящая из предметов, имеющих для человека определенное значение. Именно в значении отражен опыт человечества по поводу данного предмета. Воспитывать и обучать, по Л. С. Выготскому, – это значит, формировать правильные условные рефлексы правильными стимулами, а правильность задается знаком – культурно-историческим значением данного стимула. Взаимодействие человека с миром имеет «трагический и диалектический характер непрестанной борьбы между миром и человеком и между различными элементами мира внутри человека» (Выготский, 2005, с. 46).

Интерес исследователей к взаимодействию развивающейся личности с образовательной средой возобновился в 90-е годы XX в. с появлением в системе образования штатных психологов. Психологи, получив широкую экспериментальную базу, занялись активным изучением различных вопросов, связанных с оптимизацией образовательной среды и ее влиянием на развитие детей, подростков, юношей и девушек.

Одним из первых в это время к исследованиям образовательной среды обратился В. В. Рубцов. Важнейшими составляющими социальной ситуации развития ребенка в процессе его обучения в школе он считал социальные взаимодействия. Ориентация на взаимодействия в социальной среде и определение решающей роли коммуникативных процессов в развитии ребенка позволили назвать данную модель взаимодействия с окружающей средой «коммуникативно-ориенти-

рованной моделью образовательной среды» (Коммуникативно-ориентированные образовательные среды, 1996).

Разработанная В. А. Ясвиным векторная модель образовательной среды – «эколого-личностная» – дает возможность описания, проектирования и экспертизы образовательной среды с использованием двух биполярных конструктов: «свобода–зависимость» и «активность–пассивность». Построенная в пространстве этих двух векторных осей модель школьной среды может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «догматическая среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; наконец, «творческая среда», способствующая свободному развитию активного ребенка (Ясвин, 1998).

Оригинально понимание образовательной среды у В. И. Слободчикова: «образование – это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними» (Слободчиков, Громыко, 2000, с. 4). Образовательная среда – это «не просто сорганизованная совокупность учителей, родителей, детей, призванных решать некие задачи подготовки к пока еще отсутствующему будущему», это «исторически сложившаяся культурная форма встречи детей, молодых, взрослых» в реальной и полноценной жизни сегодня.

Разрабатываемая В. И. Пановым психодидактическая модель образовательной среды основывается на понимании данной среды как системы (совокупности) «влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся способностей учащихся и педагогов, так и для развития уже проявившихся у них способностей, в соответствии с присущими каждому из них природными задатками, интересами и склонностями, с одной стороны, образовательными целями данного учреждения – с другой» (Панов, 2004, с. 70). Отличие от других моделей исследователь видит в том, что особый акцент ставится на типах коммуникативного взаимодействия субъектов образовательной среды: учащихся, учителей, родителей. В качестве типов взаимодействий выделяются такие как: субъект-объектный (педагогическое воздействие), субъект-субъектный и совместно-субъектный (педагогическое взаимодействие) и субъект-порождающий (педагогическое содействие) (Панов, 2001). Функции образовательной среды должны соотноситься с психодидактическими и экпсихологическими принципами: это не только создание условий для социализации и развития субъектных и лич-

ностных качеств и индивидуальности учащегося, но и реализация природосообразных образовательных технологий «в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся» (Панов, 2004, с. 71).

Динамичность (в смысле изменений, движения от одного состояния к другому) целостной системы «человек – образовательная среда» является необходимым условием ее существования в силу специфичности главного субъекта взаимодействий – развивающегося школьника. В анализируемых моделях образовательных сред данный динамизм обозначается и изучается с помощью определенных категорий: передача образцов и норм жизнедеятельности от взрослого к ребенку внутри развивающейся общности; изменение личностных черт воспитанника в направлении формирования его активности и свободы (Ясвин, 1998); на уровне общественных взаимодействий – сценарии развития образования с точки зрения преобладания одной из трех «разных позиций в поле противоборствующих политических сил» и на другом уровне – развития человека – его движение от природной «самости» к подлинной личности, обращенной к другим и открытой Богу (Слободчиков, 2005, с. 56); оптимизация «регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности как того психологического новообразования и технологического компонента, который обеспечивает успешность (неуспешность) восприятия и усвоения учащимся учебного материала» (Панов, 2004, с. 72). Однако вопросы, связанные с исследованиями в этих направлениях, скорее обозначаются как проблемы, в достижении оптимального функционирования и человека, и образовательной среды не учитываются одновременно и согласованность изменений внутри целостной системы, открытым остается вопрос о собственно психологических механизмах взаимодействий школьника и образовательной среды. Все это позволяет поставить задачу изучения согласованности и поиска путей оптимизации в системе школьных взаимодействий, имея в виду взаимодействие в сложной и полифункциональной системе «ученик – образовательная среда».

Пути решения данной проблемы мы связываем с общенаучной методологией системного подхода и его современных форм. Поскольку человек представляется сложной, открытой и саморазвивающейся системой, мы делаем акцент на изучении его активности, гибкости, адаптивности и возможности самоорганизации процессов его взаимодействий со средой на основе информационной открытости. Другими словами, в категорию детерминации мы вводим диалектическое содержание, связанное с существованием случайности и не-

обходимости, устойчивости и неустойчивости и следующих за этим динамики и стабильности. Данные тенденции функционирования системы взаимодействий школьника и образовательной среды, как мы полагаем, не исключают, а взаимодополняют друг друга, обеспечивая целостность, реалистичность, гармоничность и зрелость личности школьника, способствуя созданию оптимальных условий функционирования системы школьных взаимодействий.

В современной психологии выделяются исследования, в которых акцентируется внимание не столько на особенностях отдельных процессов, сколько на их качественной специфике в связи с включением в некоторую целостную систему. Данная система с ее системообразующими признаками, системными свойствами и связями обозначается в них как предмет изучения, и внимание исследователя обращено на «собственное бытие системы». Это позволяет выделить данное направление в исследованиях взаимодействия человека и среды в отдельное и специфичное, предполагающее «специальную работу по построению предметного содержания науки адекватными методологическими средствами» (Идея системности в современной психологии, 2005, с. 3).

Логично, на наш взгляд, выделение еще одного направления исследований, которое некоторые ученые (И. В. Прангишвили, В. В. Вагурин, Н. И. Сарджвеладзе и др.) представляют как закономерную перспективу развития системного подхода – синергетическое. Исследователи, работающие в этом направлении, по-новому рассматривают детерминацию психических явлений, не с точки зрения каузальной обусловленности, а принимая во внимание вероятностный характер происходящих в мире событий и придавая случайному событию важную роль в функционировании открытой системы. В отличие от классических парадигм исследования, синергетическая парадигма нацеливает на изучение «не ставшего, а становящегося, не на бытие, а на динамику процессов его эволюции» (Вагурин, 2006, с. 6–7). Безусловно, однозначное исключение и замена каузальной детерминации на признание случайности как единственного основания и сценария развития событий, не может быть продуктивным и валидным для такого сложного феномена, как психика человека. Очевидно, именно возможность (а иногда и реальность) такой замены вызывает справедливую критику синергетической парадигмы со стороны некоторых философов и психологов.

Однако еще С. Л. Рубинштейн указывал, что всякий познавательный акт мира человеком вносит в его поведение новые детерминанты (Рубинштейн, 1957). А Б. Ф. Ломов, развивая идею динамичности детерминации психического во взаимодействии человека с миром,

считал, что «связь между причиной и следствием не является жесткой и однозначной», «приходится иметь дело не только с каузальными связями, но и со связями, определяемыми понятиями «условие», «фактор», «основание», «предпосылка», «опосредование» и др.» (Ломов, 1984, с. 100). Сложность и неоднозначность самого процесса детерминации приводит к тому, что при определенных обстоятельствах система становится неустойчивой, а процесс ее развития «размывается». Рассматривая проблему детерминации психических явлений, Б. Ф. Ломов имеет в виду не только детерминацию развития, но и «развитие детерминации» (Ломов, 1984, с. 100). Другими словами, для более адекватного описания психической реальности необходим поиск новых оснований и детерминант ее развития. Одним из путей может быть применение законов самоорганизации открытой системы психики в ее взаимодействиях с вероятностным, событийным миром. Вопрос о детерминации психических явлений является ключевым, правильный ответ на него определяет истинно научное психологическое исследование. Постичь детерминированность психических явлений – это значит, по С. Л. Рубинштейну, найти пути их формирования и воспитания (Рубинштейн, 1957).

Синергетическая парадигма исследования не исключает активности и свободной воли человека, поскольку внутренние силы субъекта взаимодействий, наряду с внешними причинами, признаются и учитываются в качестве влиятельных факторов (в терминах синергетики, «аттракторов»), а нелинейно-диспропорциональное воздействие на систему слабых причин оказывается возможным лишь тогда, когда оно соответствует внутренним тенденциям развития системы. Внешние воздействия дают определенный внутренний эффект лишь тогда, когда они преломляются через психическое состояние субъекта (Рубинштейн, 1957).

Постановка вопроса о детерминации психических явлений приводит к необходимости различать внешние обстоятельства – среду и условия жизни и деятельности индивида. Окружающая среда, по С. Л. Рубинштейну, это вся совокупность внешних обстоятельств, а условия жизни – это те внешние обстоятельства, которые находятся в объективных отношениях к жизни человека, это система реальных отношений, в которую включается человек (Рубинштейн, 1957). Эта система реальных отношений должна быть выявлена специальным психологическим исследованием.

Таким образом, исторический обзор формирования и развития категории взаимодействия, анализ связанных с ее разработкой проблем, позволяет определить ее теоретическую, методологическую и прикладную значимость, а сложность и недостаточная разработан-

ность проблемы взаимодействия человека и среды применительно к образовательному процессу в школе требует отнести ее к одной из актуальных проблем современной психологии вообще и педагогической психологии в частности.

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002.
- Вагурин В. А. Синергетика эволюции современного общества. М., 2006.
- Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 2005.
- Идея системности в современной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2005.
- Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В. В. Рубцова. М., 1996.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Панов В. И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14–20.
- Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание // О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957.
- Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 49–58.
- Слободчиков В. И., Громыко Ю. В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 3–12.
- Ярошевский М. Г. История психологии. 3-е изд., дораб. М., 1985.
- Ясин В. А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. 1998. № 6. С. 13–22.

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ МИРА ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

С. А. Дружилев (Новокузнецк)

В психологии стало уже традиционным представление о том, что человек формирует некоторую систему образов, которая лежит в основе регуляции поведения и в конечном счете его жизни в целом. У каждого человека есть свой определенный образ мира и окружающих людей, и человек действует и чувствует себя, как отмечал

Э. Берн, не в соответствии с действительными фактами, а в соответствии со своими представлениями об этих фактах. Специфика картины мира человека определяет глубину и границы познания, эмоциональное отношение и готовность активного действия в нем.

В условиях новой технической и информационной реальности многие виды деятельности (профессиональной и непрофессиональной) связаны с процессами приема и переработки информации. Профессиональная деятельность (в том числе операторов) является частным случаем трудовой жизнедеятельности, человеческого бытия вообще. Опираясь на идеи С. Л. Рубинштейна о сущностной специфике способа бытия человека в мире (Рубинштейн, 1973, с. 276), современные исследователи (Суходольский, 2000; Завалишина, 2003) рассматривают профессиональную деятельность как систему отношений человека с миром, реальным и воображаемым.

В связи с этим многие категории и методы, первоначально созданные и используемые в инженерной психологии, приобрели общепсихологический характер и могут быть распространены на другие виды профессиональные деятельности, а в ряде случаев – и на сферу человеческого бытия. К таким категориям могут быть отнесены понятия «информационная модель», «оперативный образ», «концептуальная модель деятельности».

Понятие «информационная модель» применительно к операторской деятельности было предложено и Д. Ю. Пановым, и В. П. Зинченко в 1964 г. Информационная модель (ИМ) – это *организованная* в соответствии с определенной системой правил *совокупность информации*, поступающей по каналам связи от управляемого объекта и характеризующая состояние объекта, самой системы управления и внешней среды. Технической основой для формирования ИМ являются системы и средства отображения информации (СОИ).

Любой человек и без технических СОИ получает значимую для его деятельности информацию. В. Н. Пушкин писал, что нет ни одного вида труда, в основе которого не было бы соответствующей формы информационного моделирования мира. В качестве предмета изучения психологической науки он предлагал рассматривать выяснение закономерностей построения и работы «мозговых информационных моделей внешнего мира», обслуживающих поведение человека (Пушкин, 1965). Поэтому, в общем случае, под *информационной моделью* может пониматься совокупность *организованной информации*, получаемой разными способами человеком для осуществления своей деятельности с желаемыми результатами.

Разработка принципов построения ИМ предполагает решение двух групп взаимосвязанных вопросов. Первая из них касается отно-

шения ИМ к объекту (событию): ИМ должна обеспечить необходимую *полноту* описания событий. Вторая группа вопросов касается отношения ИМ к особенностям воспринимающего ее человека: ИМ должна обеспечивать оптимальный информационный баланс и не приводить к дефициту или избытку информации, согласовываться с закономерностями гностических процессов, посредством которых человек принимает и перерабатывает информацию (Ломов, 1965, с. 134). Отметим, что сформулированные 40 лет назад проблемы построения ИМ в наши дни приобретают новую актуальность, связанную с организацией информационного обеспечения человека в условиях новой технической, информационно насыщенной реальности.

На основании восприятия *информационной модели* у человека формируется оперативный образ, разновидностью которого, по Д. А. Ошанину, является и так называемая *концептуальная модель деятельности* (КМД). Это понятие (*conceptual model*) было предложено английским психологом А. Т. Велфордом в 1961 г. на XIV Международном конгрессе по прикладной психологии и изначально раскрывалось как *глобальный образ*, формирующийся в голове оператора. В дальнейшем в работах отечественных психологов оно получило развитие и наполнение новым содержанием. Логико-временный анализ системы понятий, раскрывающих суть КМД (Дружилов, 2002), позволяет нам сформулировать современное видение этого феномена и расширить применительно к модели мира человека.

КМД – это своеобразный *внутренний мир* человека-деятели, который базируется на большом количестве *информации* о профессиональной среде, предмете труда, целях, средствах и способах деятельности. Она включает в себя представление специалиста о профессиональных задачах, знание последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям. Недостаточность признаков для построения КМД, их содержательная «обедненность», может сделать это *внутреннее средство* деятельности источником неадекватных действий. КМД включает три составляющие: образную, понятийную и действенную.

Важнейшими свойствами КМД являются *активность*, *целостность* и *динамичность*, характеризующие ее *готовность к изменениям*. При отсутствии такой готовности человек либо *игнорирует* информацию об изменениях в окружающей реальности и действует в соответствии со сложившимися неадекватными представлениями, что приводит к *деформации* трудового поведения и личности (Дружилов, 2004). Или же человек проявляет сверхнормативную активность, направленную на изменение мира в соответствии со своей системой представлений.

Картина (образ) мира человека как целостное образование является единством трех компонентов – *познавательного, эмоционального и волевого* (Бузунова, 2005). Картина мира (обобщенный его образ) находится в состоянии непрерывного *самоформирования* (Худяков, 2001). Процесс формирования «модели мира» есть непрерывное изменение ее структуры в результате восприятия человеком всего сигнально-информационного комплекса.

С позиций информационного подхода можно сделать предположение о строении «картины мира» человека (по аналогии с КМД) как *образно-понятийной психической модели* – «модели мира человека» (сокращенно обозначаемой далее в тексте как ММЧ). «Модель мира» представляет собой форму субъективной организации имеющейся у человека *значимой* информации, которая реализует процесс его целенаправленного поведения и деятельности.

Понятие «информация» может быть истолковано как некоторая совокупность сведений, определяющих меру наших знаний о тех или иных процессах, событиях, явлениях, фактах и их взаимосвязи (Мамиконов, 1983). Рассматривая информацию в аспекте регуляции активности человека, следует учитывать специфические проявления ее свойств. Прежде всего, информация есть способность материи быть *воспринимаемой*. Одно и то же явление может содержать или не содержать информацию для различных видов восприятия человека. Классический пример – газета, выпущенная на языке, понятном не для всех людей, которым она попадает в руки.

Образная составляющая ММЧ синтезируется из отдельных образов как *множество картин из оперативных* (быстро меняющихся) и *неоперативных* (относительно стабильных) образов ситуаций, фрагментами которых являются образы-цели, образы-объекты и образы-условия жизни и деятельности. Напомним, что предложенное С. Л. Рубинштейном понимание *онтологического субъекта* включает в себя и генетический аспект, в том числе представления о *внутренних условиях* как эффекте происходивших в *прошлом* взаимодействий человека с миром (Рубинштейн, 1973). Исходя из этого, можно предполагать, что опыт таких взаимодействий сохраняется в виде *относительно постоянных образов*, формирующихся у человека с раннего детства и проявляющихся в его морально-ценностной сфере.

Эмоционально насыщенные образы предстают для человека как *субъективная реальность*, управляющая его активностью. Чтобы понять зависимость проявления той или иной формы активности человека, как отмечают, «необходимо сам образ рассматривать по типу информационного процесса» (Петровский, 1998, с. 168). Однако следует учитывать, что информация, передаваемая *сигналом-обра-*

зом, качественно иная, чем информация, которую несет *сигнал-код* (Веккер, 1964).

Понятийная составляющая ММЧ состоит из названий объектов, субъектов, причинно-следственных и других отношений, из всего того, что можно выразить с помощью понятий, определений и т. д. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что основное значение для мышления в понятиях имеет речь, слово. «Процесс мышления протекает в более или менее сложном сочетании наглядно-образного содержания представлений, с выходом за пределы непосредственной наглядности вербальным обозначением содержания мышления» (Рубинштейн, 1989, с. 373). Исследователь подчеркивал, что «слово – наиболее пригодное средство обозначения мысли» (там же).

Мыслительный процесс, согласно С. Л. Рубинштейну, включает в себя оперирование и образами, и понятиями. Отметим, что у человека большинство образов внешних объектов может быть *вербализовано*, т. е. выражено в понятийно-словесной форме. Справедливо и обратное: большинство понятий имеет или может получить конкретно- или абстрактно-образные дериваты. К полиморфизму образно-понятийных отношений в ММЧ необходимо стремиться при различных формах и уровнях обучения человека. Конечно, далеко не все воспринимаемое человеком может быть вербализовано. Но вербализация, т. е. понятийно-словесное выражение для описания умений, необходима и для самоконтроля, и для передачи опыта при *обучении*.

«Качество» формируемой индивидуальной ММЧ зависит от особенностей *организации информации*, поступающей человеку, от той объективной «информационной модели» (ИМ), посредством которой презентуется мир. Доминирование в ИМ *образной* формы подачи информации приводит к актуализации соответствующей (образной) составляющей ММЧ. Преобладание у человека *образной* составляющей в ММЧ приводит к тому, что мышление субъекта становится преимущественно «конкретным» – в отличие от вербально-понятийного (абстрактного) мышления, что, по сути, является проявлением *невербального интеллекта*. Следствиями такого вида мышления является «привязанность» мысли к данному объекту или ситуации – и снижение способности к обобщениям, прогнозу, синтезу.

Во многом картина мира человека формируется глобальными СМИ с использованием информационных технологий. Их вектор направлен, прежде всего, на *образную* составляющую ММЧ (следуя ставшему крылатым выражению А. Кончаловского: «Картинка сильнее слова!») – тогда поступающая информация минует фильтр сознания и воздействует непосредственно на чувства. Такой «перекос» в подаче информации ослабляет значимость второй сигнальной системы чело-

века. В результате понятийная и образная составляющие в картине мира слабо коррелируют друг с другом.

Начавшиеся глобальные по своим последствиям изменения в образовании, как отмечает М. Г. Делягин, ведут к изменению восприятия мира не только отдельной личностью, но и обществом (Делягин, 2008). Отказ от комплексного подхода в обучении в пользу «натаскивания» на отдельных примерах приводит к утрате человеком навыков самостоятельного мышления. Тенденция, когда «пример» из иллюстративного, вспомогательного элемента обучения становится основным, характерна и для профессионального, и общего образования. Она проявляется, в частности, в переходе к сдаче экзамена на основе обособленных тестов (например, ЕГЭ), а не в виде собеседования. Замена *понимания* изучаемого процесса суммой разрозненных *представлений* об отдельных его аспектах – серьезная угроза снижения интеллектуального уровня для всего общества.

Содержание индивидуальной «модели мира» человека может быть представлено как совокупность имеющейся у него «агрегированной» информации (т. е. обобщенной путем ее уплотнения и исключения второстепенной) о мире (Мамиконов, 1983, с. 108), являющейся результатом *предыдущих восприятий* этого мира. Облегчение коммуникаций в результате применения информационных технологий позволяет человеку, не углубляя своего восприятия мира, создать новую информацию, просто обменявшись мнениями с другими людьми, либо получая из глобальных СМИ.

Складывающаяся новая искусственная реальность, с точки зрения получения новой информации, важной для каждого индивидуума, «делает познание мира относительно менее необходимым и ценным» (Делягин, 2008, с. 54). В этих условиях индивидуальная ММЧ становится отражением не объективного мира, а некоторого «виртуального», созданного на основе специфически организованной (с помощью информационных технологий) *информационной модели*. Погружение человека в такой «виртуальный мир» все сильнее отгораживает его от реальности. С другой стороны, те, кто искал возможность восполнить недостаток внутреннего содержания впечатлениями внешнего мира, могут реализовать это: современные средства представления информации позволяют человеку *социально желательным* образом уходить от решения своих проблем (Дружилов, 2008).

Литература

Бузунова Л. Г. Духовность и картина мира человека // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Психология. 2005. Выпуск 1 (45). С. 5–7.

- Веккер Л. М. Восприятие и основы его моделирования Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1964.
- Деягин М. Г. Драйв человечества. Глобализация и мировой кризис. М.: Вече, 2008.
- Дружилов С. А. Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма человека // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып. 48. СПб.: Изд-во БПА, 2002. С. 46–50.
- Дружилов С. А. Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности // Журнал прикладной психологии. 2004. № 2. С. 56–62.
- Дружилов С. А. Уход от реальности как деструктивный способ выживания личности // Ананьевские чтения – 2008: Материалы научно-практ. конф. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. С. 380–382.
- Завалишина Д. Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психологический журнал, 2003. Т. 24. № 6.
- Ломов Б. Ф. О некоторых критериях оценки сигналов, передающих информацию человеку-оператору // Проблемы инженерной психологии: Материалы конференции. Вып. 2. Л., 1965.
- Мамиконов А. Г. Принятие решений и информация. М.: Наука, 1983.
- Петровский А. В. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998.
- Пушкин В. Н. Оперативное мышление в больших системах. М.-Л.: Энергия, 1965.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Суходольский Г. В. Метапсихология как новый подход к пониманию научной психологии // Вісник Харківського Університету. 2000. № 498. С. 140–143.
- Худяков А. И. Психофизика обобщенного образа: Автореф. дис.... докт. психол. наук. СПб., 2001.

ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ

А. Л. Журавлев, И. А. Соина (Москва)

Человек живет в сложном изменяющемся многомерном мире. По мнению С. Л. Рубинштейна, «мир» предполагает в качестве своего ядра ««мир» *соотносительный с человеком*» (Рубинштейн, 2003, с. 301), который понимается также широко.

В связи с этим С. Л. Рубинштейн предлагает «новый подход к категориям». Развивая мысль о том, что «разным уровням бытия (особенно

человеческого бытия) соответствуют категории разных уровней», он подводит к пониманию того, что «время существует как время природы, физики, движения материи, жизни и как время человеческой истории (А. Бергсон, В. Гейзенберг)» и «пространство выступает как пространство физико-химических процессов, пространство организмов (В.И. Вернадский) и «пространство» человеческой жизни» (Рубинштейн, 2003, с. 301).

Человек в своей жизнедеятельности включен во множество одновременно существующих форм и видов пространственно-временных систем, под влиянием которых происходит его развитие как индивида и становление как личности. Разными философскими школами *пространство понимается как форма бытия*, и, являясь общенаучной категорией, оно стало объектом изучения многих дисциплин. Целая совокупность проблем в современной науке, в том числе психологической, решается с использованием этой категории. Методологический подход, при котором пространство трактуется как один из важнейших способов обоснования бытия человека, представляется весьма перспективным.

Согласно современным представлениям следует говорить о *множественности видов* пространственно-временного континуума, каждому из которых соответствуют свои специфические формы организации материи и хода временных процессов, свои особенности в развитии взаимодействия объектов. Поэтому современные исследователи, анализируя эти особенности, говорят о разных «пространствах» и разном «времени» в физических, биологических, социальных и других процессах. Таким образом, понятием «пространство», помимо физиков, биологов и философов, оперируют, как минимум, еще педагоги, социологи и психологи.

Наряду с традиционно находящимися в сфере научного интереса социальным, политическим, экономическим, образовательным видами пространства (П. Сорокин, П. Бурдье, С. К. Бондырева, Ю. М. Забродин, Н. А. Шматко), изучаются также информационное, коммуникативное, ценностное, духовное, бытийное, жизненное, интеллектуальное, ментальное, психологическое, личностное и другие виды пространства жизнедеятельности человека (А. В. Бурмистрова-Савенкова, А. Л. Журавлев, В. Е. Клочко, А. Б. Купрейченко, О. Ю. Маркова, О. И. Муравьева, С. К. Нартова-Бочавер, И. А. Соина, И. А. Сурина, О. Ф. Филимонова). При этом функционирование разных пространственных систем подчинено определенным закономерностям, и каждая, в свою очередь, обладает рядом отличительных особенностей.

Обстоятельное изучение любой категории и особенно такой, как «пространство», вызывает необходимость ее раскрытия во всей

полноте и сложности. Новые, более глубокие слои уже известных видов пространства или его новые виды требуют своего специального изучения и осмысления.

Особенности формирования разных видов пространства могут быть принципиально различными, так как они связаны и с функциональными характеристиками их элементов, и с системными связями видов пространства в целом и т. д. Одни его виды в жизнедеятельности человека структурируются на *объективных основаниях*, в том числе существующих социальных отношений, другие – *субъективных*, т. е. представлениях людей об окружающем мире, третьи, находясь на стыке, включают в себя *сочетание* того и другого. Изучение разных видов пространства сопряжено с огромными сложностями из-за множественности взаимных связей и зависимостей, разнообразия их функций, форм и структур. Поиски и изучение новых форм пространственной организации социальной и психической жизни человека, несмотря на высокую трудоемкость, всегда будут одной из важнейших научных задач.

Разработка одного из видов пространства – *социально-психологического*, в связи с его малой изученностью представляется нам особенно актуальной и может стать весьма перспективным научным направлением, так как его изучение продвигает нас в понимании многих проблем, остающихся до настоящего времени не вполне решенными. Это проблемы психологических отношений и влияний, трудности объяснения поступков и механизмов человеческого поведения и т. д. С позиции социально-психологического пространства можно рассмотреть проблемы взросления, становления идентичности (этнической, профессиональной и т. д.), социального созревания личности и др.

Именно в этом виде пространства «отношение человека к миру, к бытию и отношение человека к человеку существует в их взаимозависимости и взаимообусловленности» (Рубинштейн, 2003, с. 286). Эта взаимозависимость определяется особенностями формирования изучаемого пространства. Так, следуя траектории профессионального и карьерного движения, каждый человек вступает во множество социальных связей и отношений, влияний и воздействий, оценок и суждений. Но, проявляя высокую степень избирательности и руководствуясь своей ценностной системой, личность из многочисленных случайных контактов всегда выбирает людей, значимость которых для нее особенно высока и с которыми возникают жизненно важные отношения. Специфика построения личностью своего социально-психологического пространства заключается в «мере соотношения *самоопределения* и *определения другим* (условиями, обстоятельствами)» (Рубинштейн, 2003, с. 286). Более того, в том, как конструирует, а впоследствии изменяет свое пространство личность, преобразовы-

вая *действительность*, осознавая при этом *необходимость* и используя *возможности* – три модуса, лежащие в основании формируемого социально-психологического пространства, проявляются жизнетворческие способности выстраивающей его личности. При этом высокая *социальная значимость* выбираемых людей не обязательно предполагает столь же высокий показатель их *психологической значимости*. Именно *субъективная, личностная значимость* других является основанием для включения их личностью в свое *социально-психологическое пространство*, которое есть выделяемое сознанием пространство субъективно значимых *психологических отношений*, связывающих личность с ее *референтными* (значимыми) и *психологически близкими Другими* (представленными совокупностью элементов ее пространства), расположение которых в пространственной системе координат определяется оценками и представлениями, ожиданиями и предпочтениями личности.

Решая широкий круг проблем, возникающих при изучении какого-либо конкретного вида пространства человека, мы неизбежно ставим вопрос о его *системообразующем факторе*. Таким фактором, или ведущим, доминирующим свойством, определяющим объединение элементов в систему в социально-психологическом пространстве личности, выступает *значимость*.

Уровень значимости Других как элементов формируемого личностью социально-психологического пространства определяется тем, какое специальное для личности *значение* (реальное или мыслимое, желаемое или ожидаемое) имеет конкретный выбор, каким личностным *смыслом* наполнены связи, и что в них имеет для субъекта формирования пространства особую *ценность*. Предполагается «значимость» рассматривать как *интегральный* феномен, существующий в единстве его составляющих: значения, смысла и ценности.

Изучение совокупности элементов и связей между ними, основных компонентов и параметров, свойств и функций, особенностей строения и закономерностей динамики, а также процесса формирования и многие другие вопросы предстоит решать при изучении социально-психологического пространства личности.

По нашему мнению, С. Л. Рубинштейн предлагает конкретный путь изучения личности (и ее социально-психологического пространства), заключающийся в том, чтобы «раскрыть человека во всех для него существенных связях и отношениях, в каждом из которых он выступает в новом качестве» (Рубинштейн, 2003, с. 286).

Литература

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К РИСКУ

М. А. Кленова (Саратов)

Понятие «направленность» в отечественной психологии традиционно связывают с именем С. Л. Рубинштейна: «Проблема направленности – это, прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами» (Рубинштейн, 2000, с. 623). Современный человек постоянно сталкивается с различного рода опасностями, ежедневно ему приходится находить ответы на всевозможные вопросы. Для того чтобы принимать решения быстро, подчас приходится идти на риск во имя достижения положительного результата.

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи направленности личности и субъективного отношения к риску.

Если рассматривать направленность как *вектор активности* какого-либо субъекта (Колесов, Пономаренко, 2008, с. 4), то необходимо учитывать два важных положения, предложенных С. Л. Рубинштейном:

- а) *предметное содержание*, поскольку направленность – это всегда направленность на что-то, на какой-то более или менее определенный предмет;
- б) *напряжение*, которое при этом возникает (Рубинштейн, 2000, с. 457).

При этом соотношение направленности личности и риска обусловлено тем, что и риск осуществляется при наличии, во-первых, предметного содержания, поскольку человек всегда рискует ради чего-то, во имя достижения какого-либо результата, или вопреки чему-либо. Риск без определенной для личности цели является не только неоправданным, но и бессмысленным, ибо предметность в поле риска – это одна из важнейших его составляющих. Для того чтобы пойти на риск, нужно не только отчетливо понимать, для чего это делается, но также представлять то, с чем придется столкнуться на пути к поставленной цели, что, собственно говоря, и является предметным полем действия, обозначенного как риск.

Во-вторых, риск, как таковой, включает напряжение, независимо от того, на что он направлен. Это происходит потому, что риск – это всегда неопределенность, возможность потери чего-либо во имя достижения результата. Следовательно, и неопределенность, и возможность потери – это всегда состояние напряженности для человека.

Направленность личности – ее интернальное и генерализованное свойство. Совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, относительно независимых от текущих ситуаций. Характеризуется интересами, склонностями, убеждениями и идеалами личности, отражающими ее мировоззрение. Выражается в гармоничности и непротиворечивости знаний, отношений и господствующих мотивов поведения и действия личности. Проявляется в мировоззрении, духовных потребностях и практических действиях (Головин, 2003, с. 323).

Направленность – понятие более широкое, чем риск, так как риск проявляется, прежде всего, в практических действиях и зависит от предмета направленности личности. Однако, несмотря на это утверждение, можно также отметить, что оба эти понятия не исключают друг друга. Направленность включается в риск, в его предметную структуру, так как для принятия риска необходимо наличие определенных мотивов, потребностей и установок, связанных с направленностью личности.

По мнению С. Л. Рубинштейна «...испытываемая или осознаваемая человеком зависимость его от того, в чем он нуждается или в чем он заинтересован, порождает направленность на соответствующий предмет» (Рубинштейн, 2000, с. 457). В данном контексте необходимо рассматривать так называемые тенденции, которые выступают как стремления, когда намечается не только исходный, но и конечный их пункт. Тенденции, как связанные с состояниями напряжения динамические силы, образующиеся в процессе деятельности и побуждающие к ней, заключаются в потребностях, интересах и идеалах. Потребности, в свою очередь, по мере их осознания могут выступать как влечения и как желания. От интереса, как специфической направленности на тот или иной предмет, отчленяется склонность, как направленность на соответствующую деятельность (Рубинштейн, 2000, с. 459).

Важно различать «направленность индивида» и «направленность личности». Потребности индивида связаны, в первую очередь, с поддержанием комфортных и безопасных условий жизни. Потребности же личности – это потребности поддержания и успешного функционирования личностного начала индивида. Исходя из этого, направленность личности следует связывать, прежде всего, с личностными потребностями, такими как самоуважение, самоутверждение, самореализация и самоактуализация. Риск также можно рассматривать как инструмент для удовлетворения потребностей, причем риск как направленность на удовлетворение *потребностей индивида* представляет собой риск так называемого «низшего уровня». На-

против, риск для удовлетворения *личностных потребностей*, таких как самоутверждение и самореализация – есть риск более «высокого порядка». Другими словами, если рискующий субъект направляет свою деятельность на удовлетворение потребностей в пище, безопасности и пр., он акцентирует свое внимание на предметах и объектах, имеющих потенциальное значение на стадии доминирования базисных потребностей. С точки зрения риска как направленности на достижение определенного уровня самоактуализации предполагается, что человек устремляет свои действия, руководствуясь желанием «стать всем, чем возможно; потребностью в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала» (Маслоу, 1999, с. 56). Если представлять самоактуализацию как непрерывный процесс реализации потенциальных возможностей, то можно сказать, что риск в данном случае не является процессом завершенным, как и самоактуализация, в которой человек всегда видит возможности для развития своего потенциала.

Удовлетворение базисных потребностей индивида посредством риска предполагает дальнейшее удовлетворение личностных потребностей в самоактуализации, что является непрерывным процессом, иными словами, «самоактуализация ради самоактуализации». Если же говорить о самореализации и самоутверждении, то очевидно, что риск в большей степени связан с процессом самоутверждения, а самореализация, как правило, связана с менее «силовыми» и более инновационными способами действий и лежащими в их основании мотивами. Порою индивид одержим некоей масштабной идеей и стремится к масштабной же деятельности по ее реализации, так до конца и не осознав: для чего ему это нужно? (Колесов, Пономаренко, 2008, с. 51). Исходя из этого, человек наталкивается на противоречия, возникающие в его сознании, а противоречия, в свою очередь являющиеся движущими силами развития, подводят человека к выбору способа, приемов и методов принятия решений, соответствующих выделенной ситуации, которая включает определенный риск.

Таким образом, можно заключить, что существует связь между риском и направленностью личности. Эти феномены являются взаимодополняющими. Как направленность не исключает риск, так и риск невозможен без направленности, в случае, если риск понимается как совершенно осознанный поступок. Потребности личности могут быть сопряжены с риском в процессе их удовлетворения. Причем риск для удовлетворения потребностей в самоактуализации предполагает процесс дальнейшей самоактуализации личности. Направленность и потребности личности необходимо учитывать при изучении феномена субъективного риска как его компоненты.

Литература

- Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. Минск, 2003.
- Колесов Д. В., Пономаренко В. А. Отношение к жизни и психология риска. М., 2008.
- Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКИ АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ

А. А. Краснякова (Киев, Украина)

Более 40 лет выдающийся философ и психолог С. Л. Рубинштейн прожил в Украине, разрабатывая проблемы логики как теории знания, диалектики объективного познания и творческой самодеятельности субъекта, интересуясь возрастными особенностями мышления, его философски-психологической структурой, а также проблемами украинского театра XIX–XX вв., этнографии, изучая творчество украинских писателей и поэтов. По словам профессора Одесского университета, известного психолога М. М. Ланге, уже вначале деятельности «Сергей Леонидович ярко демонстрировал свою способность к живому философскому творчеству, которое стало возможным благодаря глубинному овладению богатствами мировой культуры» (Роменец и др., 1998, с. 140).

В историю психологии С. Л. Рубинштейн вошел как основатель субъектно-деятельностного подхода к изучению психики человека: «В деятельности и через деятельность, индивид реализует и утверждает себя как субъект, как личность: как субъект – в своем отношении к объектам, им же порожденным, как личность – в своем отношении к другим людям, на которых он в своей деятельности влияет и с которыми он через нее входит в контакт. Поэтому деятельность – это не внешняя работа, а позиция – относительно людей, относительно общества, которую человек утверждает всей своей сущностью» (Рубинштейн, 1999, с. 436–437). «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» (Рубинштейн, 1986, с. 106).

Субъектный (или субъектно-деятельностный) подход С. Л. Рубинштейна, в условиях социально-экономических, технологических и глобальных политических изменений, продолжает интенсивно развиваться, конкретизироваться и уточняться в современных исследованиях российских и украинских психологов. Развивая и дополняя

рубинштейновскую концепцию субъекта и субъектности, известный украинский психолог В. А. Татенко считает что: «Человек, как субъект, решает не одну, а три задачи: а) познания и преобразования внешнего мира; б) познания и развития своего внутреннего мира; в) познания и развития себя как субъекта собственной психической жизни и своего бытия вообще. Самосубъектное развитие человека полагается здесь в качестве начального и конечного пункта на каждом из витков спирали его жизнеосуществления. При этом важно учесть, что такое развитие возможно лишь на основе *внутренней деятельности*, а именно: *изнутри мотивированной активности*, предполагающей использование исключительно «своих собственных», внутренних же средств» (Татенко, 1996, с. 177). Таким образом, согласно В. А. Татенко, становление субъектности человека во многом зависит от его способности к саморазвитию, самосовершенствованию, способности к рефлексии, самокоррекции своего поведения в социуме.

В изменяющемся мире общественные отношения под действием объективных факторов и внешних стимулов претерпевают определенные трансформации, тем самым усложняя процесс становления и развития субъектности. Особенно сложно и болезненно процессы становления субъектности происходят у молодежи, так как смена моральных норм, ценностей, отсутствие опыта деятельности в периоды стабильного развития затрудняют определение своей роли в обществе.

Исследуя проблемы становления субъектности молодежи, мы исходили из того, что о становлении субъектности можно говорить только в том случае, если индивид осуществляет *активную деятельность* в той или иной сфере: (профессиональной, общественно-политической, образовательной, семейно-бытовой и т. д.); *показателем субъектности* может быть не просто активная, а *самостоятельная, творческая личность, осознающая ответственность за свою деятельность, готовая к осуществлению стратегии жизненной самореализации* (Сергеев, 1997).

Изучая проблему политического участия украинской молодежи, мы поставили перед собой задачу выяснить наличие и степень сформированности основных черт субъекта у политически активной части молодежи. В нашем исследовании приняли участие 94 лидера молодежных политических организаций различной идеологической ориентации, в возрасте от 18 до 35 лет, имеющие высшее и неполное высшее образование. В ходе исследования был использован диагностический комплекс авторских методик, разработанных сотрудниками лаборатории психологии политического участия Института социальной и политической психологии АПН Украины, а также методики для определения коммуникативно-организационных способностей, готовности к саморазвитию (В. Павлов) и способности к самокоррекции (В. Семиченко).

Как мы и предполагали, испытуемые (87%) показали: *высокий уровень социально-политической активности, политического интереса и просоциальной мотивации; стойкость взглядов, убеждений, высокий уровень готовности отстаивать свои идеологические идеалы и принципы, причем независимо от возраста и времени пребывания в политической организации; наличие организаторских и коммуникативных способностей и умение принимать решения.* Однако по уровню готовности к саморазвитию высокие и средние показатели имели 62%. И только треть испытуемых продемонстрировала высокую способность к самокоррекции.

Результаты исследований дали нам возможность говорить о том, что у лидеров молодежных политических организаций необходимо развивать способность к саморефлексии, саморазвитию и самопознанию, поскольку субъектность обнаруживается в рефлексивном действии и проявляется в выборе пути своего развития как череды поступков. Особенно важным для молодых политических лидеров является осознание границ своего влияния на других и степени ответственности, которые субъект готов нести за свою политическую деятельность.

Литература

- Роменец В. А., Маноха І. П.* Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. К.: Либідь, 1998.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. №4. С. 101–108.
- Сергеев Н. К.* Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научных педагогических комплексов (вопросы теории) // Монография. СПб.; Волгоград, 1997.
- Татенко В. А.* Психология в субъектном измерении // Монография. К.: Прогресс, 1996.

ВНУТРЕННИЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА В ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ВНЕШНИМ МИРОМ

Р. М. Кумышева (Нальчик)

Человек живет в постоянно меняющемся внешнем мире. Под внешним миром мы подразумеваем: предметный мир, социальный мир и мир природы. Мы рассматриваем закономерности взаимодействия человека с внешним миром, общие для всех его уровней.

На протяжении своего исторического развития человек в отношениях с внешним миром циклично проходит три стадии. Сначала предметы и условия внешнего мира управляют им, приводят его в смятение. На этой стадии человек по своему поведению и внутреннему состоянию близок к животному. Но в отличие от него человек способен углубиться во внутренний мир, анализировать и оценивать внешний мир, строить планы по активному воздействию на него. Поэтому на второй стадии – по Ортега-и-Гассету, стадии созерцательной или теоретической жизни, – человек погружается в свой внутренний мир и тем самым получает возможность анализировать и оценивать происходящее во внешнем мире. Затем человек вновь погружается в мир внешний, но уже для того, чтобы активно на него воздействовать (Ортега-и-Гассет, 1991, с. 240).

При рассмотрении эволюции отношений человека и внешнего мира обнаружили следующие закономерности. На этапе, когда человек не обладал достаточной информацией о внешнем мире, реакция первого была инстинктивной. В качестве формы психологической защиты использовались мантры – асемантические тексты и ритуальные танцы – упорядоченные движения. Их смысл заключался в упорядочении своего внутреннего состояния, в восстановлении психического равновесия. На данном этапе проявлялись качества индивида.

На следующем этапе эволюции отношений человека с внешним миром человек уже обладал достаточно обширной информацией о внешнем мире, но еще не умел их объяснять. На данном временном отрезке возникли мифы со сложной символикой и космогонические концепции. Их смысл заключался в упорядочении внешнего мира и попытке сделать объекты внешнего мира посредством символов условно изученными. К этому же периоду относятся и создание ритуалов, которые замещали отсутствующие возможности воздействия на внешний мир. На данном этапе человек проявился как субъект.

Далее человек перешел к самопознанию и соизмерению своих возможностей с обстоятельствами жизни для влияния на внешний мир. Человек достиг способности изучать свой внутренний мир и устанавливать причинно-следственные связи в отношениях с внешним миром. Последствием были религиозные концепции.

Компенсаторная функция веры направлена на восполнение недостающей информации, необходимой для целостного охвата картины мира (Шафоростов, 1996, с. 21). Содержание и направленность действий древнего человека по отношению к условиям внешнего мира отражали содержание его мифологического сознания. Однако деятельность человека была мифологизирована только по форме.

Предметное ее содержание соответствовало потребностям, порождаемым объективными условиями жизнедеятельности. В. А. Соснин выделяет как стратегию влияния религии укрепление базовых защитных факторов внутри личности и «систематические усилия по изменению организационной среды жизни, направленные на уменьшение отрицательного влияния факторов риска и стрессоров» (Соснин, 2002, с. 122). Одним словом, религиозное влияние заключалось в укреплении внутренних сил и достижении человеком равновесия с внешним миром посредством специально организованной деятельности.

Н. Я. Грот выделяет примерно те же компоненты в так называемой мировой воле, которая регулирует нравственное поведение человека: 1) силу, оберегающую жизнь вне индивидуума – в мире; 2) силу, враждебную эгоизму и животному инстинкту самосохранения; 3) силу, стремящуюся к совершенству своих воплощений; 4) силу, направленную на созидание и совершенствование духовной пищи (Грот, 2000, с. 401).

По существу, здесь обозначено соотношение компонентов внутреннего и внешнего миров. Каждый из них содержит две противоположности: способствующую совершенству и противостоящую несовершенству. Обе стороны внутреннего мира человека могут активизироваться и доминировать по мере необходимости.

Смысл религиозных концепций в историческом развитии человека заключался в том, что он все более управлял отношениями с внешним миром. Углубление в себя привело к большим возможностям для познания внешнего мира. На данном этапе эволюционного развития человек проявлялся как личность.

Примитивный человек, по мнению З. Фрейда, проецирует во внешнюю реальность «одновременные ... существования бессознательных душевных процессов, наряду с сознательными» (Фрейд, 1997, с. 127). То есть еще в древности человек понимал, что какие-то внутренние силы поддерживают его в сложных жизненных обстоятельствах, и пытался эти силы познать и осознать. Одна из форм познания их – проекция во внешнюю реальность их символических обозначений. В частности, как полагал З. Фрейд, духи и демоны представляют для человека проекцию его чувств, привязанностей его аффектов; он их «превращает в лиц, населяет ими мир и снова находит вне себя свои внутренние душевные процессы» (там же, с. 125). Это был способ познания и определения человеком своих внутренних ресурсов.

Винникотт и Юнг также уверены в наличии третьего пространства, которое находится между внутренним и внешним мирами и в то же время относится к обоим мирам. Причем К. Юнг,

который называет это промежуточной средой тонкой реальности, считает, что она может быть выражена только при помощи символов (Гордон, 1995, с. 59–60).

Р. Гордон, анализируя эту концепцию, приходит к следующим обобщениям. Эволюция и образование этой области могут происходить только: 1) когда человек выходит из состояния слияния с миром; 2) когда он становится более способным дифференцировать психический опыт от соматического, внутреннее от внешнего; 3) когда он достигает некоторого чувства непрерывности и постоянства мира вокруг себя; 4) когда эго-функции таким образом становятся достаточно надежными и твердыми (Гордон, 1995, с. 61).

Франс Тутсин также признает существование некой промежуточной субстанции между внешним и внутренним мирами и называет ее переходным состоянием, в котором чувствуются внутренние и внешние структуры. К тому же она считает это состояние необходимым для самопознания и установления безопасных контактов с внешним миром (там же, с. 62).

Возможно, В.Э. Чудновский имеет в виду ту же третью субстанцию, когда говорит: «...человеческий индивид в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не predeterminedены однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. Они результат их взаимодействия, деятельности индивида как единого саморегулирующегося целого» (Чудновский, 2006, с. 27).

Обобщение их концепций позволило вывести следующие закономерности: 1) в процессе взаимодействия человека с внешним миром человек может занимать зависимую и главенствующую позиции; 2) в формировании позиции участвует определенная внутренняя субстанция человека; 3) сложность, упорядоченность и содержательность данной субстанции определяет позицию и характер поведения человека. Промежуточную субстанцию мы и называем внутренними ресурсами человека.

Внутренние ресурсы человека не тождественны его внутреннему миру. Они выделяются из него, но не отделяются. Кроме того, внутренние ресурсы не могут проявиться в отрыве от внешнего мира, они начинают проявляться и функционировать только в контакте с миром внешним. Внутренние ресурсы человека обретают некоторую стабильность только при достижении равновесия в отношениях с внешним миром. Это одновременно подвижная часть внутреннего мира и инструмент для взаимодействия с внешним миром, это потенциал опыта и одновременно создатель новых знаний и умений.

На всех этапах эволюции отношений с внешним миром человек стремился к достижению оптимального состояния своих внутренних ресурсов в процессе деятельности. Последовательность форм деятельности соответствовала этапам достижения равновесия между внутренним миром человека и миром внешним: ориентация, адаптация, регуляция и управление. В результате сформировалась поведенческая модель, которая состоит из оценки ситуации, оценки внутренних ресурсов, принятия решения по характеру взаимодействия с внешним миром. Таким образом, деятельность наделялась жизненным смыслом как объективным отношением субъекта с миром и предназначалась для порождения личностных смыслов – устойчивых и осознанных ценностно-смысловых ориентаций и формы познания субъектом жизненных смыслов (Леонтьев, 1999, с. 113).

На современном этапе эволюции отношений человека с внешним миром человек призван действовать как индивидуальность, т. е. управлять своим взаимодействием с внешним миром на основе индивидуальной поведенческой модели, сформированной путем соотношения внутренних ресурсов с жизненными ситуациями и принятия адекватных решений.

Внутренние ресурсы человека, в первую очередь, включают: знания человека о мире и о себе, достаточные, чтобы установить соотношение внутренних и внешних сил; способности и умения деятельности, достаточные, чтобы достичь равновесия во внешнем мире. Внутренние ресурсы пополняются за счет знаний о мире. Знания о себе достигаются в процессе деятельности, направленной на преобразование внешних условий жизнедеятельности.

«Психические явления (ПЯ) и психика в целом суть единство знания – информации и переживания – эмоционально-чувственного отношения» (Сергеев, 1999, с. 8). В процессе эволюции, историогенеза и онтогенеза «последовательно увеличивается в психике преобладание знаний относительно переживаний. Это способствует увеличению могущества человека, уменьшению его произвольности, освобождает от многих внешних и внутренних зависимостей» (там же, с. 9).

Накопление знаний обеспечивает преобладание рационального над эмоциональным, произвольного и планомерного над произвольным и стихийным. Это обеспечивает ориентации в пространстве, жизни и собственном внутреннем мире человека. Таким образом, первым условием равновесия между внешним миром и внутренним миром человека является познание.

Второе условие равновесия между внутренним и внешним миром – самопознание. К. Юнг, комментируя «Тибетскую Книгу Великого Освобождения», где самопознание отождествляется со «знанием

Единого Духа», утверждает, что знание о бессознательном необходимо для понимания собственной психики (Юнг, 1994, с. 128).

Самопознание – путь к освобождению от детерминирующего влияния внешних обстоятельств и к осознанию своих внутренних ресурсов. Когда человек в своем развитии дошел до самопознания, влияние на объекты и явления внешнего мира стали строиться на соизмерении внешних условий жизни и внутренних ресурсов человека. Это привело к необходимости самосовершенствования человека, его внутренних ресурсов.

Самосовершенствование включает и совершенствование себя как личности, и своих умений в деятельности, которая является смыслотворческой и смыслозначимой. Это третье условие равновесия между внутренним и внешним мирами.

Четвертое условие – устойчивость внутренних ресурсов человека при меняющихся условиях. В. Э. Чудновский определяет устойчивость как «результат функционирования механизмов, *активно противодействующих* нарушающим, вредным воздействиям» (Чудновский, 2006, с. 42–43), как способность «использовать преимущества своей нервной системы и нейтрализовать ее недостатки» (там же, с. 68), как внутреннюю самоорганизацию (там же, с. 70), как «способность человека сохранять в различных условиях свои личностные позиции, обладать определенным иммунитетом по отношению к воздействиям, чуждым его личностным установкам, взглядам, убеждениям» (там же, с. 95).

Внешним воздействиям подвергаются эмоциональная, инстинктивная, интеллектуальная, нравственная сферы человека. Следовательно, устойчивость личности обеспечивается наличием: способности регулировать инстинкты, твердых нравственных принципов и убеждений, развитой воли и способности к эмоциональной саморегуляции, достаточного количества знаний, научных убеждений и способности их применять на практике, адекватно ситуации. В совокупности они образуют систему внутренних ресурсов человека.

В. Э. Чудновский отмечает, что устойчивость включает как обязательные компоненты постоянство и динамизм. Постоянство необходимо для переноса опыта прошлого в настоящее и будущее. Динамизм необходим для оперативной реакции на меняющиеся внешние факторы. Причем каждая ситуация, в которой применяется опыт прошлого (трансформируется обретенное ранее знание, сформированная поведенческая модель), обязывает к формированию нового опыта и нового знания. То есть помимо адекватной реакции на ситуацию, на внешнее воздействие от человека требуется и соответствующая

системная перестройка, которая сопрягается с приобретением нового опыта (Чудновский, 2006, с. 51, 52).

Иначе говоря, каждая новая ситуация должна способствовать общему развитию человека, а не его деструкции. Гибкая реорганизация «внутренней среды организма» усиливает ее устойчивость (Ананьев, 2001, с. 142–143). Внутренняя среда организма являет собой относительно замкнутую систему, «встроенную» в открытую систему взаимодействия с миром» (там же, с. 278).

Устойчивость проявляется в ситуациях, нарушающих психическое равновесие, которые определяются как трудные жизненные ситуации, «когда система отношений личности с ее окружением характеризуется неуравновешенностью» (Тышкова, 1987, с. 28). И психологическая устойчивость заключается в «способности личности к адекватному отражению ситуации, несмотря на переживание трудности» (там же).

Первым условием становления психологической устойчивости М. Тышкова считает познавательное отношение к трудной ситуации, а именно: получение информации «о внешних условиях, о своих внутренних состояниях, о ходе и результатах собственных действий»; обработка этой информации посредством познавательных, оценочных и эмоциональных процессов (там же).

Необходимо дифференцировать устойчивость личности и устойчивость внутренних ресурсов человека. Последняя, помимо нравственных инвариантов, которые направляют поведение человека, характеризуется установкой на активность в меняющихся условиях жизни, инвариантными поведенческими моделями и моделями деятельности в ситуациях проблемности и неопределенности. То есть устойчивость внутренних ресурсов человека – это инструментальная составляющая устойчивости личности. Это внутренняя готовность к динамичности условий жизнедеятельности. Готовность обеспечивает умение добывать информацию о внешних условиях, извлекать информацию о себе, чтобы иметь возможность сопоставить свои внутренние ресурсы с требованиями внешних условий, обладать достаточным опытом для влияния на внешние условия и самоадаптации.

Итак, внутренние ресурсы человека – это системная организация его психических характеристик, которая определяет и направляет характер отношений и взаимодействия человека с внешним миром.

По функциональным признакам внутренние ресурсы человека разделены на составляющие части: инвариантная, ориентационная, динамическая, инструментальная. Нравственное ядро, смысловой инвариант, поведенческая модель для меняющихся условий жизни, а также установка на активное поведение образуют инвариантную часть внутренних ресурсов человека. Ориентационная часть вклю-

чает аналитическую и конструктивную подсистемы. Каждая из этих подсистем имеет ситуационно-локальную и глобально-стратегическую разновидности. Аналитическая подсистема включает образ собственного внутреннего мира, образ внешнего мира. Конструктивная подсистема включает отношения с внешним миром, структуры субъективного опыта. В каждой разновидности представлены все подсистемы личности.

Динамическая часть разделяется на внутренне-ориентированную и внешне-ориентированную подсистемы. Имеются в виду действия и поведенческие модели, ориентированные на перестройку своего внутреннего мира и ориентированные на перестройку внешних обстоятельств. Предполагается, что функционируют они совместно, с варьирующими пропорциями долевого участия в процессе достижения равновесия с внешним миром и миром внутренним.

Инструментальная часть включает подсистемы: 1) субъектные ресурсы (имеется в виду опыт деятельности); 2) ресурсы самоорганизации; 3) ресурсы самодетерминации; 4) ресурсы внешней регуляции.

Таким образом, складывается система, которая управляет взаимодействием человека с внешним миром. По существу, внутренние ресурсы человека – это его психический потенциал, упорядоченный, достаточно развитый, саморегулирующийся и саморазвивающийся.

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
- Гордон Р. Исчезновение и нахождение: локализация архетипического опыта // К. Г. Юнг и современный психоанализ. Хрестоматия по глубинной психологии. Вып. 1. М.: Че Ро, 1995. С. 52–72.
- Грот Н. Я. Устои нравственной жизни и деятельности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 397–402.
- Дьяченко М. И., Пономаренко В. А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 106–112.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999.
- Ортега-и-Гассет Х. Человек и люди // Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. М.: Радуга, 1991. С. 229–476.
- Сергеев К. К. Философская психология. Тольятти: Современник, 1999.
- Соснин В. А. Психология религии: американский опыт // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 2. С. 118–127.
- Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 27–34.
- Фрейд З. Тотем и табу: Психология первобытной культуры и религии. СПб.: Алетейя, 1997.

Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни // Избранные труды. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006.

Шафоростов А. И. Личностная вера: от мифа к самосознанию. Иркутск: Изд-во Ирк. ун-та, 1996.

ОНТОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н. И. Леонов (Ижевск)

Приоритет в постановке онтологического подхода к человеку в отечественной психологической науке принадлежит С. Л. Рубинштейну, который анализировал ключевые аспекты бытия и характеризовал человека как субъекта жизни. На фоне этого подхода декартово противопоставление внутреннего мира субъекта и внешнего мира, или «объективной действительности», отразившееся в марксистской гносеологии (или, точнее, в том варианте этой гносеологии, который имел хождение в советской философии 1930–1950-х годов под названием «марксистско-ленинской теории отражения»), не являлось единственным способом структуризации мира. Самое существенное в работах С. Л. Рубинштейна состоит в том, что мир и человека автор рассматривает в соотношении друг с другом, впервые высказав мысль о взаимопроникновении человека в мир и мира в человека. Каждый конкретный носитель образов мироустройства выступает не сторонним наблюдателем, а активным деятелем, неизбежным участником непрерывного процесса мироустроения. В построении образа социального мира участвуют различные уровни психики человека. Субъект, что характерно и для образа мира в целом, является активным познающим мерилom, а мир – фокусом его активности. Различия между измерениями состоят в том, что точкой отсчета в субъективированной картине мира является он сам, а в мироориентированной она подвижна, динамична (субъект как бы наблюдает мир со стороны).

Последовательно обоснованный автором (Н. И. Леоновым) онтологический подход реализуется в изучении социально-психологических явлений такими исследователями, как Д. А. Боровиков (организационное поведение), М. М. Главатских, Н. А. Каримова (конфликтное поведение), Е. Н. Молчанова (политическое поведение), Т. А. Наумова (зависимое поведение), И. В. Павлова (общественно-активное поведение) и др. Данный подход позволяет строить модель исследования социального поведения субъекта, где взаимодействие «личность

и мир» создает особую реальность, объекты которой наделены различными смыслами, и которые определяют актуальное поведение субъекта в различных социальных ситуациях. Онтологический подход, определяя человека как активного, конструирующего социальную реальность, позволяет понять взаимосвязь образа социального мира и социальное поведение субъекта.

Характеризуя современный мир как изменчивый и нестабильный, мы констатируем факт, что как раз изменчивость и нестабильность становятся устойчивыми, стабильными характеристиками современного постиндустриального общества. Эта изменчивость, нестабильность являются условиями, способствующими порождению разного рода неконструктивных форм адаптивного поведения: конфликтного, агрессивного, аддиктивного и других.

Осознание человеком своей принадлежности к данному миру способствует построению образа «Я в ситуации» как компонента социального мира, а сам мир воспринимается именно через эту принадлежность. Социальный мир предстает при этом не как противостоящий субъекту, а как построенный им. В исследованиях, проведенных авторами, установлено, что процесс личностного смыслообразования приводит к построению внутренне непротиворечивого для личности образа социального мира, где объективные и субъективные его аспекты преобразованы в единое целое.

Выявлено, что образ социального мира, как форма репрезентации субъектом себя в этом мире, представляет собою онтологическую реальность, которая характеризуется следующими признаками: 1) он всегда соотнесен с субъектом, 2) представлен в свернутом виде, 3) опосредует и преломляет через себя как внутренние, так и внешние влияния, 4) имеет системный характер: в функциональном плане предшествует поведению, а в генетическом – следует за деятельностью человека. Являясь целостной и непротиворечивой для субъекта реальностью, он рассматривается в двух аспектах: структурном и динамическом. Структурные составляющие этой реальности, согласно нашему подходу, могут быть переструктурированы в соответствии с системой значений и координат, которые стимулируют «запуск» различных форм социального поведения: конфликтного, организационного, политического и др.

Так, эмпирически подтверждено, что образы конфликтной ситуации, формирующиеся на основе социальной категоризации руководителей разного уровня конфликтности, имеют свои особенности и обеспечивают личность системой ориентации в ситуации конфликта. Это явилось основанием создания эмпирической типологии конфликтной личности руководителя.

Онтологический подход, активно разрабатываемый в социальной психологии, позволяет более адекватно рассматривать различные формы проявления социальной активности субъекта в современных условиях.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЕЖИ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВВ.

Ю. Л. Лобков (Курск)

За основу решения проблемы организации и оказания социально-психологической поддержки молодежи предлагается подход, сформулированный Б. Ф. Ломовым (1984), отмечавшим, что многоплановость, многоуровневость, многомерность личности, находящейся в постоянном развитии, требуют построения системы психологических воздействий и выбора интегральной личностной характеристики в качестве предмета воздействия. Данное утверждение предполагает рассмотрение нашей проблемы в плане анализа взаимодействия личности, выступающей с позиций субъекта, с социальной средой.

Проблема субъекта наиболее глубоко разработана в трудах С. Л. Рубинштейна (1946, 1976). Позднее его идеи были развиты в работах К. А. Абульхановой (1980), А. В. Брушлинского (1991), А. Л. Журавлева (1988) и др. Так, С. Л. Рубинштейн (1976) раскрывает внутреннюю связь категорий сознания и деятельности через категорию субъекта: утверждение единства сознания и деятельности означало, что надо понять сознание, психику не как нечто лишь пассивное, созерцательное, рецептивное, а как процесс, деятельность субъекта, реального индивида. Личность в рубинштейновском понимании, исходящая из категории субъекта, оказывается конкретным понятием, благодаря которому был преодолен безличный, бессубъективный характер связи сознания и деятельности. Далее, рассуждая о субъекте, С. Л. Рубинштейн (1976) рассматривает жизнь как особый процесс («способ осуществления»), включающий в себя человека, отношения и действиями которого этот процесс определяется, изменяется, направляется. Специфика жизненного процесса напрямую связана с тем, как его осуществляет субъект.

А. В. Брушлинский (1991), отмечая важность учета многообразных взаимосвязей человека и общества, утверждает, что быть субъектом означает инициировать и осуществлять изначально практическую

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проекты № 08-06-00 312а.

деятельность, общение, познание и другие виды специфически человеческой активности, творческой и нравственной. А. В. Брушлинский (1991) показывает, что для гуманистической трактовки человека важно не столько влияние общества на индивида, сколько влияние индивида на общество: в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и, соответственно, большой удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют все внешние причины, влияния и т. д.

В отношении понимания субъекта представляет интерес позиция К. А. Абульхановой (1980). Субъект в ее понимании не просто обозначение того, кто действует, сознает, относится. Данное понятие субъекта исходно характеризует то, как субъект осуществляет действие, как сознает мир в зависимости от его социальной позиции, от социальных определений его общественной сущности. Таким образом, через понятие субъекта передается мера его активности, направленность, социальная сущность сознания, действия, отношений. Далее, К. А. Абульханова (1980), при постановке проблемы индивида как субъекта жизнедеятельности, поднимает вопрос об организации последней. Так, индивидуальная жизнедеятельность есть конкретная система общественных отношений, в которой, с одной стороны, индивид включен в социальные формы жизнедеятельности, с другой, является действующим лицом событий своей собственной жизни, ее ситуаций и дел, организуя их определенным образом, планируя, вмешиваясь в их ход. Мера зависимости индивида от обстоятельств его жизни и мера его способности изменять, отодвигать, отменять действие этих обстоятельств, т. е. направлять свою жизнь, формировать свой способ жизни, определяется на основе его общественной позиции. Связывая последнюю с общественной активностью личности, К. А. Абульханова (1980) утверждает, что активность личности, в свою очередь, проявляется в ее отношении к деятельности. Таким образом, деятельность составляет сущностную характеристику жизнедеятельности субъекта.

Следовательно, процесс оказания социально-психологической поддержки молодежи предполагает взаимную детерминацию индивидуального и социального. С одной стороны, процесс, событие, ситуация есть результат деятельности людей, с другой стороны, условие, причина их собственного развития. В отечественной психологии различие этих сторон особенно рельефно выражено в двух концепциях: теории психического как процесса (С. Л. Рубинштейн) и концепции деятельности (А. Н. Леонтьев). С. Л. Рубинштейн (1976), выдвигая в качестве ведущего принципа в психологии принцип детерминизма, дал его классическую формулировку как преломления «внешнего через

внутреннее». С. Л. Рубинштейн (1976) подчеркивал значение личности как целого, характеризуемого как совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия на человека. А. Н. Леонтьев (1975) выдвинул антитезис, согласно которому следует «с самого начала обернуть исходный тезис: внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет». Антитезис «внутреннее через внешнее» ставит акцент на имманентное самодвижение человеческой предметной деятельности, которая для такого самодвижения нуждается во внешних условиях, а его результатом является самоизменение.

А. В. Брушлинский (1991) справедливо отмечает, что взаимодействие человека с миром является той сферой реальности, в которой внешние причины действуют через внутренние условия и одновременно внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет. Не односторонность действия внешнего через внутреннее или действия внутреннего через внешнее, – пишет он, – а взаимодействие субъекта с миром является тем детерминантом, в котором внешняя и внутренняя детерминации диалектически едины. Поэтому согласование парадигм С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, сохраняя симметрию психологической науки, остается исходной и как никогда современной для осуществления полноценной социально-психологической поддержки молодежи в личностном развитии в рубеже веков.

РОЛЬ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ С. Л. РУБИНШТЕЙНА В ПОНИМАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

О. В. Лунева (Москва)

На протяжении многих лет исследования в различных областях психологии опираются на теоретико-методологические основы, разработанные С. Л. Рубинштейном. Его работы, содержащие фундаментальные для психологии положения, остаются современными и базовыми для анализа и описания новых психологических феноменов и понятий. В полной мере сказанное относится и к рассмотрению в предметном поле социальной психологии категории, обозначаемой как «*социальный интеллект*». Авторское представление о социальном интеллекте опирается на понимание его как субъектно-личностного конструкта. Имея определенную структуру, социальный интеллект обеспечивает интеграцию свойств и способностей личности для встраивания ее в социальные сети и управления процессом поведения

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, грант № 08-06-00 386а.

личности в социальных сетях, способствуя достижению целей взаимодействия. Для реализации этих функций социальный интеллект обеспечивает создание (конструирование) «картины» социально-психологического взаимодействия (и отражения себя личностью как части этой «картины») и воздействие личности на собственное поведение (саморегуляция), на процесс и людей, включенных в это взаимодействие. Эти функции социального интеллекта детерминируются совокупностью определенной иерархии личностных и индивидуальных характеристик, объединенных в структурные компоненты, а также обстоятельствами взаимодействия. Под людьми, включенными в процесс взаимодействия, понимаются как отдельные личности, так и группы, являющиеся элементами социальных сетей. Цели взаимодействия находятся в континууме позитивных-негативных ценностей и характеризуются соотношением представленности в них интересов индивида, группы, общества.

Анализ научного наследия С. Л. Рубинштейна позволяет выделить несколько ключевых моментов, наиболее значимых для разработки концепции социального интеллекта.

В работе «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн выходит за пределы проблемы соотношения бытия и сознания, показывая важность центральной проблемы: бытия, сущего и места в нем человека. При этом им отмечается, что «...человек есть человек лишь в своем взаимоотношении к другому человеку: человек – это люди в их взаимоотношениях друг к другу. Человек как абсолют, как „вещь в себе“, как нечто обособленное и замкнутое в себе – это не человек, не человеческое существо и, более того, это вообще не существо, это нечто не существующее – ничто» (Рубинштейн, 1973, с. 255–256). Более фундаментальной и исходной проблемой по сравнению с проблемой сознания и бытия С. Л. Рубинштейн называет проблему места человека в мире, в жизни и указывает на наличие двух взаимосвязанных отношений – человека и бытия, человека и другого человека (других людей). Так, онтологический анализ, включающий человека в бытие и вскрывающий сущность последнего, показывает ограниченность применения только гносеологического подхода к реальной жизни человека, при котором происходит отчуждение бытия от человека. Представляется, что социальный интеллект в предлагаемой трактовке автора и является онтологически одним из инструментов бытийности человека и маркером его включенности в человеческие взаимодействия и взаимоотношения, в саму жизнь.

Другим значимым моментом является неоднократно повторенная С. Л. Рубинштейном идея невозможности рассмотрения взаимодействия и взаимоотношения людей вне анализа моральных, этических

аспектов, включенных в реальное бытие человека (Рубинштейн, 1973). Западные исследователи около 10 лет назад начали изучать моральный интеллект как самостоятельный феномен. В основном этот феномен трактуется как соблюдение в социальном поведении человека моральных правил и общественных норм. Есть основания предположить, что введение этого понятия в американскую психологию стало реакцией на шокирующие человечество поступки людей (расстрел одноклассников, студентов) и отсутствие во многих тестах социального интеллекта измерения моральных аспектов межличностного взаимодействия. Авторская позиция связана с выделением в структуре социального интеллекта подструктуры личностных качеств, включающих нравственные характеристики.

Анализ социального интеллекта как категории социальной психологии предполагает рассмотрение среди прочих параметров и наличие связи категории с основными принципами науки (Богданович, 2002). В работах С. Л. Рубинштейна раскрыты важнейшие методологические принципы, особенно значимые, с авторской точки зрения, для понимания содержания социального интеллекта: принцип единства сознания и деятельности и принцип развития.

Принцип единства сознания и деятельности в применении к пониманию социально-психологической природы социального интеллекта тесно связан с процессами взаимодействия и активностью «деятельностной» личности. Принцип единства сознания и деятельности позволяет изучать поведение человека и его личностные проявления в реальной жизни, повседневном взаимодействии с другими людьми, а также внутренние психологические механизмы, обеспечивающие достижение целей социально-психологического взаимодействия.

Принцип развития: социальный интеллект изменяется (созревает) в процессе развития личности, освоения ею опыта социального взаимодействия, социализации. С. Л. Рубинштейн считал, что «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них созидается и определяется» (Рубинштейн, 1986, с. 106). Предполагается, что развитие компонентов социального интеллекта происходит неравномерно, что обусловлено совокупностью объективных и субъективных факторов.

Литература

Богданович Н. В. Категориальный подход в истории психологии // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Ч. 2 / Методологические проблемы историко-психологического исследования: Матер. юбил. научн. конф. ИП РАН, 28–29 января 2002 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во ИП РАН, 2002. С. 203–216.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255–420.

Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УРОВЕНЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Н. В. Молчанова (Смоленск)

К факторам, влияющим на уровень эмоционального неблагополучия детско-родительских отношений, относят социодемографическую ситуацию, школьную жизнь, проблемы здоровья, стрессогенные жизненные события, семейные и дружеские взаимоотношения. Как известно, первыми признаками, предвещающими проблемы внутрисемейных взаимоотношений и сигнализирующими о психологическом неблагополучии, являются отрицательные эмоциональные состояния членов семьи. В отношении детей их появление связывают с невыполнением семьей таких важнейших функций, как формирование чувства психологического комфорта и эмоциональной защищенности. В целом понятие защищенности связывают со стабильностью отношений ребенка со взрослыми. В частности, В. М. Целуйко утверждает, что чувство незащищенности приводит к патологическим страхам, хроническому напряжению, замыканию на себе. Дети младшего возраста могут быть поглощены чувством эмоционального страха, страдания (Целуйко, 2004, с. 70–71). О. В. Хухлаева среди прочих семейных факторов риска называет конфликты между родителями или отсутствие одного из родителей (Хухлаева, 2003, с. 35).

По словам Й. Лангмейера и З. Матейчека, в семье каждый ее член выполняет естественным образом определенную роль и удовлетворяет жизненные потребности ребенка – физические, эмоциональные, интеллектуальные, моральные. Если в семье отсутствует какой-либо основной член, то легко возникает опасность депривации для ребенка, так как не всегда можно заместить роль, которую данный член семьи должен выполнять в отношении ребенка и в отношении всей семейной единицы (Лангмейер, Матейчек, 1984, с. 146). С точки зрения А. Маслоу (1999, с. 165–166), существует депривация как угроза личности.

* Исследование осуществляется при финансовой поддержке РГНФ, грант № 08-06-00 434а в рамках проекта «Социально-психологическая адаптация детей трудовых мигрантов в условиях трансформации детско-родительских отношений».

Имеется в виду угроза его защитным системам, самооценке, которая препятствует самоактуализации, т. е. делает невозможным удовлетворение базовых потребностей человека. Именно такая «угрожающая депривация» является пусковым механизмом для процесса, обозначаемого как фрустрация. Если ребенок чувствует себя незащищенным, если его потребности в любви, принадлежности и уважении не получают удовлетворения, то такой ребенок будет вести себя эгоистично, деструктивно и агрессивно (Маслоу, 1999, с. 185).

А. К. Рубченко (2007) предлагает рассматривать семейную депривацию как разновидность эмоциональной депривации. В этом случае прекращается эмоциональная связь между ребенком и привычной семейной средой, или присутствуют неполноценные эмоциональные контакты между детьми и родителями. В зависимости от субъекта, создающего психотравмирующую ситуацию для ребенка, различают материнскую, отцовскую, родительскую и детскую депривации (связанную с сестрами и братьями). По словам Й. Лангмейера (1984, с. 178), если мать предоставляет ребенку возможность ощутить интимность человеческой любви, то отец протаргивает ребенку путь к обществу.

Семейная депривация может быть как эпизодической (временная разлука с одним из родителей), так и хронической. Длительный дефицит эмоционального созвучного общения порождает у ребенка неуверенность в положительном отношении к нему родных, вызывая чувство тревоги и ощущение эмоционального неблагополучия. В ситуации долгой разлуки у ребенка может развиваться тревожное фоновое состояние, на основе чего возникает отчуждение. По данным А. К. Рубченко, при отделении ребенка от семьи он «перерабатывает» эту ситуацию исходя из 2-х вариантов: 1) отвержение себя, если ребенок склонен к переживанию чувства вины. Он как бы соглашается с фактом отделения от семьи за его плохие поступки или плохие мысли; 2) отвержение семьи родителей, если ребенок делает вывод, что именно родители виноваты в его оторванности от семьи.

В отдельных исследованиях указывается на то, что причиной эмоционального неблагополучия часто является семейный перфекционизм. Дети в таких семьях редко заслуживают одобрения, от них требуют идеала, которого невозможно достичь. Высокий уровень контроля и доминирования ведет к подавлению любых форм сопротивления у ребенка, к запрету на протест и агрессию; вследствие чего ребенок обречен на постоянные разочарования, которые сопровождаются негативными эмоциональными переживаниями.

Данные по раннему детскому возрасту были получены в работах таких авторов, как Т. В. Архиреева, О. Э. Асадулина, Т. Д. Марцинковская, Е. О. Смирнова, В. С. Собкин. Исследованиями подросткового

возраста занимались О. С. Золотарева, Н. В. Федорова, Е. Н. Андреева, О. А. Карабанова, Н. А. Николаева, Н. С. Фонталова, И. Г. Чеснова, Е. В. Змановская, В. Г. Степанова. Среди зарубежных исследователей подросткового возраста можно отметить следующих: М. Л. Тобиас, Дж. Лалич (2000); У. В. Чамберс, М. Д. Лангоуни (2000). Юношеские проблемы рассматривали Д. В. Берко, С. Г. Доставалов, О. А. Тихомандрицкая.

Результаты диссертационного исследования Н. В. Федоровой (2007) показывают, что депривация в семье приводит к деформации эмоциональной и социальной сфер личности подростка. В области эмоций депривация проявляется в виде дезорганизации эмоциональных реакций, в агрессивности, негативизме, фрустрированности и тревожности.

По данным А. К. Рубченко (2007), хроническая семейная депривация у юношей сопровождается снижением показателей доверия к другим людям и к самим себе, а у девушек – снижением уверенности в себе, самоуважения и повышением внутренней конфликтности и самообвинения. При материнской депривации у юношей дополнительно выражена внутренняя конфликтность и чувство вины. Отцовская депривация у эпизодически депривированных юношей повышает самооценку и уверенность в симпатии к ним других людей, но снижает принятие себя и самообвинение. У девушек эпизодическая отцовская депривация снижает принятие себя и симпатию к себе, повышается самообвинение. В целом родительская депривация формирует у девушек ригидную Я-концепцию, нежелание меняться, низкое самоуважение.

А. В. Томилова (2005) исследовала эмоциональную сферу подростков. Выявлено, что страх одиночества как причина грусти выявилась у большинства подростков всех возрастных групп. Особенно явно это прослеживалось у самых младших подростков – девятиклассников (13–15 лет). Наиболее значимой темой для десятиклассников оказалась родительская семья, нарушение в которой волнует этих подростков более всего. Отношения к родителям выглядят неоднозначно: их делят на «понимающих» и «непонимающих»; часто подростки ощущают чувство вины и за свое «плохое» отношение к родителям (в которых явно нуждаются эмоционально). Все описания носят эмоциональный характер; сценарии переживаний подростков (оценочный тип переживаний, при котором внешний мир прост и соответствует этим оценкам) становятся недостаточными, так как «обнаруживается» сложность окружающего мира. Подобные внутренние изменения порождают тревогу.

Первые описания неблагоприятных последствий материнской депривации сделал Л. Ф. Мейер (1914). Реакцию на разлуку с матерью изучали Д. Боулби (2004), М. Малер (2005), А. Фрейд и Д. Берлин-

гейм (2004), Р. А. Шпиц (2001), М. Эйнсворт (1991), А. М. Прихожан (2000, 2007), А. И. Захаров (2000). В частности Д. Боулби отмечает, что при неудовлетворении родителем потребностей ребенка у него формируется чувство отверженности, обделенности, формируется агрессия, которая может быть направлена как вовне, так и на самого ребенка в виде самобичевания и чувства вины. По мнению Э. Берна (1992), если у ребенка нет уверенности в материнской любви, то он становится беспокойным и пугливым. С точки зрения Р. Бернса (1986), в результате материнской депривации и авторитарного стиля воспитания возникают негативные эмоциональные переживания. Материнская депривация способствует развитию личности с жадной любовью, высокой тревожностью и страхом потери объекта привязанности, развивается эмоциональная обедненность, уплощенность.

Исследованиями роли отца в психическом развитии ребенка занимались такие ученые, как Э. Берн (1992), И. С. Кон (2006), Я. В. Федотова (1985), С. А. Орлянский (2004), О. Г. Калина (2007). В отдельных исследованиях эмоционального благополучия подростков выявлено, что характер эмоциональных трудностей у подростков связан с аналогичными трудностями у их отцов. В частности, депрессивная симптоматика, безработица у отцов связаны с риском возникновения депрессивных и тревожных состояний у детей и подростков. Есть данные о важности детско-отцовского конфликта для возникновения депрессивной симптоматики у подростков. В других исследованиях отмечается, что, чем больше негативных эмоций в отношениях ребенка с отцом, тем в большей степени дети агрессивны в школе. Многие эмпирические работы касаются рассмотрения детско-родительских отношений через призму супружеских отношений отца с матерью ребенка. Результаты свидетельствуют о том, что качество детско-отцовских отношений в большей степени влияет на психическое состояние детей, чем детско-материнские отношения. Так, отцовская (а не материнская) агрессия (вызванная супружеским конфликтом), связана с усилением злости, печали и страха у детей.

По некоторым данным, свыше 60% подростков с эмоциональными нарушениями воспитывались в неполных семьях. В то же время некоторые данные не подтверждают связи между тревожностью и воспитанием ребенка в неполной семье. Бывает, что ребенок, воспитывающийся одинокой матерью, взрослеет быстрее. Но это возможно только тогда, когда психические потребности в заботе, в учении и в эмоциональном самоутверждении на соответствующих этапах развития ребенка были удовлетворены. Известно, что в неполной семье оставшемуся родителю приходится брать на себя решение всех материальных, бытовых и психологических проблем, совмещение

которых весьма затруднительно. Поэтому большинство неполных семей испытывают материально-бытовые трудности и сталкиваются с педагогическими проблемами.

По данным И. С. Кона (1980), дети, выросшие без отца, часто имеют пониженный уровень притязаний, у них выше уровень тревожности, чаще встречаются невротические симптомы, мальчики с трудом общаются со сверстниками, хуже усваивают истинно мужские роли, но гипертрофируют некоторые мужские черты – грубость, драчливость. Очень важным в неполной материнской семье является отсутствие уверенности и устойчивости в социальном включении, так как профессия отца представляет обычно реальную базу экономического обеспечения семьи, а ее основательность является порукой уверенности.

По данным В. А. Сысенко (1986), на отсутствие отца болезненнее реагируют мальчики 7–12 лет. Девочки особенно остро переносят подобную разлуку в возрасте 2–5 лет. Н. В. Самоукина (2000) указывает на то, что для положительного отношения к себе девочек необходимо принятие их отцами. Однако в зарубежных исследованиях считают, что матери и отцы обладают одинаковыми способностями заботиться о своих детях, поэтому оба родителя одинаково важны для гармоничного развития личности ребенка. Е. О. Смирнова и В. С. Собкин отмечают, что детям из неполных семей не хватает непосредственности в выражении чувств: они скованны, напряжены, чрезмерно серьезны, воспринимают все буквально, теряют способность понимать шутки. Наблюдается дефицит жизненного тонуса, воодушевленности, способности легко устанавливать контакты и длительно поддерживать их на взаимоприемлемом уровне; гибкости и непринужденности в отношениях, умения принимать и играть роли (1988, с. 68). Авторы отмечают, что причиной перечисленных особенностей также является и неверный тип воспитания. Согласно исследованиям Е. О. Смирновой и В. С. Собкиной (там же, с. 56), наиболее распространенными стилями воспитания в неполных семьях являются неустойчивый стиль воспитания, гипопротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение. Одним из самых негативных факторов в стиле воспитания является эмоциональное отвержение. По данным ряда исследований (А. И. Захаров, А. И. Фурманов, А. С. Семенюк), недоброжелательность или невнимание со стороны родителей вызывает неосознаваемую враждебность у детей. Безотчетная, немотивированная недоброжелательность со стороны родителей порождает низкое самоуважение, чувство вины и тревоги. Часто встречается скрытое эмоциональное отвержение – родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой и вниманием к нему.

С. А. Зайкова (2006) обобщила данные исследований по дошкольному возрасту. В целом при изменениях структуры семьи и взаимодействиях между родителями возникают следующие негативные последствия. При конфликтности между супругами (В. Л. Васильева, О. А. Шаграева) у детей возникают неврозы, замедляется эмоциональное развитие, появляется склонность к вспыльчивости, повышенная возбудимость, страх, недоверие, чувство одиночества, равнодушие. При воспитательной конфронтации (Е. И. Рогов, Н. Н. Верцинская) появляются страхи, нарушения эмоционально-волевой сферы, негативные эмоции, присутствует эмоциональная неустойчивость. При наличии только матери (Е. П. Арнаутова, А. И. Захаров, Й. Лангмейер, З. Матейчек, Н. М. Неупокоева) повышенная агрессивность, суетливость, замкнутость, заторможенность, нарушение полоролевой идентификации, агрессивность, асоциальное поведение. В случае пренебрежения, безразличия и невнимания к потребностям и чувствам ребенка (Г. П. Бочкарева, М. Джеймс, Д. Джонгвард, О. В. Удова) он начинает поиск эмоционально значимых отношений вне семьи. При разводе родителей (Н. М. Неупокоева, И. В. Казакова, Е. А. Данилова, Г. П. Бочкарева) возникает стресс, происходит разрушение эмоциональных связей, сужение сферы общения, невротизация. При непоследовательности, отсутствии похвалы и поощрений (И. С. Сорокина, Е. И. Рогов) происходит закрепление отрицательного поведения, установок, возрастает тревожность, неуверенность в себе.

В качестве негативных факторов эмоционального неблагополучия рассматривают также условия детского дома (Р. Шпиц, Дж. Боулби, А. Х. Пашина, Е. П. Рязанова). Среди особенностей развития эмоциональной сферы воспитанников детских домов выделяют бедность качественного содержания эмоциональной сферы, неспособность адекватно распознавать эмоции. На подобные характеристики эмоциональной сферы указывает и Т. Д. Марцинковская (2000, с. 126, 131). Исследования Л. Л. Баз, О. В. Баженовой (1996), М. И. Лисиной (1986), проведенные с детьми 13–14 лет, воспитывающимися в домах ребенка и школах-интернатах, показали, что как полная, так и частичная материнская депривация приводит к тяжелым, иногда необратимым изменениям в эмоциональной, интеллектуальной и мотивационной сферах личности.

К другим обстоятельствам, которые могут спровоцировать неудовлетворительную динамику отношений «ребенок–родитель» можно добавить фактор, связанный с ухудшением экономической стабильности в настоящий период времени. Например, периодические отлучки одного или обоих родителей с целью заработка в другие регионы страны. В 2008 г. трудовая миграция населения увеличилась на 20% по сравнению с предыдущим периодом. По данным статистики,

например, гастарбайтеров в Москве трудится в 7 раз больше, чем это предусмотрено легальной квотой на 2008 г. По данным проведенного опроса в городах Смоленск, Москва, Ставрополь (Бадыштова, 2002), среди видов дохода населения работа на выезде составляет в Смоленском регионе самый высокий процент – 80,8 (в Москве – 68,9%; в Ставрополе – 50,0%). Подобные результаты заставляют задуматься о значении исследования феноменов, сопровождающих этот процесс внутри семьи, а именно, как трудовая миграция родителей отражается на эмоционально-психологическом состоянии их детей. С точки зрения взрослого человека это может быть сопряжено с ответственностью перед своей семьей за ее материальное благополучие. Тогда как восприятие и понимание подобных семейных ситуаций со стороны ребенка может носить неоднозначный характер.

Известны результаты исследований прибалтийских ученых (Лялюгене, Рупшене, 2008), связанные с изучением влияния трудовой миграции родителей на социализацию детей и подростков. Согласно их результатам, проблемы детей, переживающих кризис разлуки с родителями, в 9% случаев связаны с долговременными эмоциональными трудностями, 38% испытывают кратковременный эмоциональный кризис, 14% имеют проблемы с поведением. Выявлена тенденция, согласно которой, чем меньше возраст ребенка, тем выше число негативных переживаний. В книге Жорж Жизель (Жизель, 2003, с. 78–81) приведен пример обобщенных научных данных в виде балльной шкалы по исследованию детского стресса. Из 34-х причин стрессового состояния ребенка на 4-ом месте оказалась ситуация, при которой кто-то их родителей получил работу далеко от дома и вынужден жить в другом месте (63 балла из 100). 15-ое место занимает ситуация, связанная с изменением финансового положения семьи (38 баллов из 100).

В исследованиях Н. Ю. Синягиной указывается, что 30% родителей в качестве мотива своего жестокого отношения к ребенку называют «месть за то, что ребенок приносит огорчение, что-то просит, требует». Автор объясняет это тем, что «малообеспеченные» родители, не умея объяснить происходящее, испытывают неосознаваемое чувство вины и перекладывают вину на ребенка, который «не заслужил», «не заработал» (Синягина, 2001, с. 29). В. Б. Ольшанский утверждает, что дети из семей с ограниченными финансовыми возможностями с малолетства испытывают много фрустраций, делают терпеливыми, осторожными, но медлительными, упорными и негибкими (Ольшанский, 1996, с. 40).

Подобные примеры подтверждают нашу мысль о том, что целесообразно более подробно изучить аспект детско-родительских отношений в контексте трудовой миграции. Цель исследования предпола-

гает также дальнейшую выработку психологических рекомендаций для улучшения психоэмоционального состояния детей и родителей, а также оптимизации взаимодействия и взаимопонимания среди членов семей трудовых мигрантов.

Литература

- Жизель Ж. Детский стресс и его причины / пер. с фр. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2003. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984.
- Лялюгене И. Ю., Рупшене Л. Я. Влияние трудовой миграции родителей на социализацию подростков // Социс. № 1. 2008. С. 69–75.
- Марцинковская Т. Д. Детская практическая психология // Пособ. для студ. вузов пед. спец. / Ред. Т. Д. Марцинковская. М.: Гардарики, 2000.
- Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. СПб.: Евразия, 1999.
- Ольшанский В. Б. Психологи – практикам: учителям, родителям и руководителям. М.: Триволта, 1996.
- Рубченко А. К. Самоотношение и отношение юношей и девушек к родителям при семейной депривации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М.: ВЛАДОС, 2001.
- Смирнова Е. О., Собкин В. С. Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье. М., 1988.
- Томилова А. В. Динамика развития типа и предметного содержания переживания в старшем подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Федорова Н. В. Депривация в семье как фактор делинквентного поведения подростков: Автореф. дис....канд. психол. наук. Омск, 2007.
- Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников // Учеб. пособие. М.: Академия, 2003.
- Целуйко В. М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов-н-Д.: Феникс, 2004.
- Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1980.
- Детская практическая психология // Учебник / Ред. Т. Д. Марцинковская. М.: Гардарики, 2000.

ПРИРОДОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ЭТИКА В РАБОТЕ С. Л. РУБИНШТЕЙНА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

А. В. Никольская (Москва)

В последние годы, когда все чаще раздаются разговоры о грозящем человечеству экологическом кризисе, возникает необходимость переориентации человеческого сознания с антропоцентрического

на природоцентрическое. В психологии появилось даже новое направление, называемой экологической психологией, одной из задач которого является формирование осознания человеком своего единства с природой (Панов, 2004).

Современные исследования в таких областях, как зоопсихология, этология и социобиология, способствуют новому пониманию живых организмов как существ, находящихся в родстве с видом *Homo sapiens*. Возрастающая социогуманитарная направленность современной науки меняет наш взгляд на человека, человеческое общество.

Еще Э. Фромм говорил, что человек, оставаясь частью природы, вышел за ее границы. «Необходимость находить новые решения противоречий своего существования, находить все новые, более высокие формы единства с природой, своими ближними и самим собой служит источником всех психических сил, которые движут человеком» (Фромм, 2004, с. 15).

С одной стороны, человек принадлежит к живой природе, он имеет эволюционное родство с другими формами жизни. Это родство, согласно А. Бергсону, дает человеку потенциальную возможность понимания поведения и психики живых существ (особенно высших позвоночных) через эмпатию, вчувствование в них. А. Бергсон утверждает идею прямого, непосредственного, интуитивного знания и вводит понятие интуиции, интуитивного вчувствования одного живого существа в психику другого как механизм прямого знания (Бергсон, 1998).

С другой стороны, человек является уникальным продуктом эволюции с качественно специфическими характеристиками. Человек, таким образом, обладает как биологически детерминированными, так и чисто человеческими (социальными, культурными) гранями, которые тесно переплетены, взаимозависимы друг от друга находятся в постоянном развитии. Насколько гармонично развитие этих граней, отвечают ли модели культуры и технологии эволюционно-обусловленным тенденциям человеческого поведения? Например, наказание за убийство, распространенное в различных человеческих культурах, вполне согласуется с имеющимся у многих видов животных врожденным ингибированием убийства особей своего вида (Лоренц, 1998). Многие юридические нормы человеческого общества обращаются к нашему «чувству справедливости» (*sense of justice*), предпосылки которого можно видеть в социальном поведении высокоразвитых групповых животных (приматы, хищные). Более того, М. Хаузер по результатам своих исследований заключает, что люди с тем большей готовностью соблюдают законы, чем в большей мере они отвечают эволюционному «чувству справедливости» (Хаузер, 2008). Тем не ме-

нее, очевидно, что и человеческий разум существенно влияет на наше чувство справедливости. Содержание этого чувства испытывает воздействие культуры и многовековой истории человечества.

В отечественной психологии первым о проблеме осознания человеком единства с природой заговорил С. Л. Рубинштейн в своей передовой для того времени работе «Человек и мир» (1976), поднимая вопрос целостного отношения человека и мира.

В работе рассматривается как онтологический аспект бытия человека в мире, так и гносеологический аспект познания человеком мира, и ставится вопрос об этике человеческого существования в мире. При этом под «миром» Рубинштейн понимает организованную иерархию различных способов существования, точнее, мир живых существ с различным способом существования. Причем под способом существования подразумеваются как характеристика, относящаяся к качественной определенности живого организма, так и онтологическая характеристика, определяющая не столько сам организм, сколько его бытие (Рубинштейн, 1976). То есть само существование организма связано с процессом определения его свойств в рамках его взаимодействия с другими. Из этого положения С. Л. Рубинштейн делает вывод, выходящий за рамки классических представлений советской психологии, а именно: «...нужно не внешнее противопоставление человеческого способа существования всем остальным способам существования, а конкретное исследование всей иерархии этих отношений» (там же, с. 19).

Онтологический аспект человеческого бытия

С позиций нового основания, не субъект–объект, но Человек–Мир, С. Л. Рубинштейн предлагает развивать новый строй мышления, где на первое место выходят не гносеологические, а бытийные (онтологические) категории. И тогда человек оказывается эквивалентен, причастен всему бытию (Арсеньев, 2007). Фактически С. Л. Рубинштейн говорит о том, что нужно преодолеть не только картезианский раскол между субъектом и объектом, но необходимы и другие кардинальные перемены, потребность в которых вызвана включением *psyche* и чистого опыта в сферу реальности.

С. Л. Рубинштейн обращает внимание, что проблема отношения человека к бытию в целом включает в себя отношение к людям, бытие включает в себя не только вещи, неодушевленную природу, но и людей; отношение к природе опосредствовано отношениями между людьми. Метафизический разрыв бытия на три несвязанных сферы – природу, общество и мышление – преодолевается постановкой вопроса об особом, двойственном, способе существования человека в мире.

В составе бытия человек не выносится за его пределы, он – его часть. Это положение противоположно идее М. Хайдеггера о выходе за свои пределы как специфическом способе существования человека, который он противопоставляет способу существования всего остального сущего (1997). С. Л. Рубинштейн считает неправомерным это противопоставление: он возражает против экзистенциалистской разорванности человеческого существования и бытия. Экзистенциалистский «выход за свои пределы», приписываемый М. Хайдеггером только человеческому существованию, С. Л. Рубинштейн считает всеобщим положением, справедливым для любого способа существования, для всего бытия в целом. «Возможность выходов за пределы данного способа существования, перехода в «другое» основана на взаимосвязи и взаимообусловленности явлений. Каждое данное явление в его взаимосвязи с «другими» представляет собой специфический способ существования, связанный сотнями переходов в «другое», обусловленности «другим», представленности в «другом». Существовать – значит переходить в другое, включать в себя другое, быть не только вне себя, но и перед собой. Данность сущего в другом (представленность, отраженность) и другого в этом – это характеристика существования не только человека, это общая характеристика всего сущего» (Рубинштейн, 1976, с. 303).

Человека нельзя «вырвать» из бытия, вывести за пределы бытия. Схожие мысли высказывает А. Маслоу, говоря, что внутренние бытийные ценности индивида в той или иной степени изоморфны соответствующим ценностям воспринимаемого им мира, и что между внутренними и внешними ценностями существуют взаимовыгодные и взаимоукрепляющие динамические отношения. «Это полностью противоречит более древнему и более привычному убеждению, что высшие ценности есть порождение сверхъестественного божественного начала или каких-то других начал, находящихся за пределами человеческой природы. Как бы это ни было трудно, но мы должны научиться мыслить в духе холизма, а не атомизма. Наши божественные качества нуждаются в наших животных качествах. Высшие ценности составляют с низшими ценностями одну иерархию» (Маслоу, 1997, с. 114).

Позже, в конце XX в., немецкий философ К. М. Майер-Абих (Meyer-Abich, 1990) подчеркивает, что осознание единства с природой невозможно без воскрешения чувств, притупляемых цивилизацией. Эти чувства нужны, чтобы проникнуть в особые миры, в которых живут другие индивиды и другие живые существа (эти «особые» миры понимаются К. М. Майер-Абихом как воспринимаемый и своеобразно структурируемый тем или иным живым существом окружающий мир). «В мире дождевого червя есть только вещи дождевого червя,

в мире стрекозы есть только стрекозиные вещи», – писал цитируемый К. М. Майер-Абихом И. Уэкскуль (с. 45). По убеждению К. М. Майер-Абиха, люди должны осознать, что вещи в мире существуют не только для человечества – как его ресурсы, они также существуют в мирах других биологических видов и входят в их «функциональные сферы» (термин И. Уэксюля). Именно в этом осознании – специфика человеческого существования, отличие его от существования других живых существ. Такой плюрализм живых миров, по К. М. Майер-Абиху, представляет собой развитие цивилизации. Так, на более раннем историческом этапе европейцы осознали, что не-европейцы также наделены культурой и своими правами.

То, о чем говорит С. Л. Рубинштейн полвека назад (текст работы «Человек и Мир» был готов в 1959 г. и впервые опубликован посмертно в 1973 г.) – существовать – значит переходить в другое, включать в себя другое – и к чему настороженно отнеслось большинство советских психологов, сейчас становится ведущим направлением не только психологии, но и многих других наук – биологии, философии, социологии.

Бытие и познание

На основе категорий бытия появляются категории познания. Познание делится на наглядное, непосредственное – интуиция и опосредствованное – мышление. Отсюда возникает проблема взаимосвязи непосредственного и опосредствованного как необходимая черта познания. Познание как открытие бытия – это не акт сознания, не только деятельность сознания человека, а в силу участия в нем практики – способ существования человека в мире. Таким образом, проблема бытия и его познания связана с проблемой человека, и в свою очередь проблема человека неразрывно связана с общей проблемой бытия. Процесс мышления осложнен отходом от непосредственного контакта с реальностью, уходом в абстракцию. В познании бытия обнаруживается прерогатива чувственного познания. Воспринять – значит, онтологизироваться, включиться в процесс взаимодействия с существующей реальностью, стать причастным ей (Рубинштейн, 1976). То есть процесс познания не заканчивается мышлением, он возвращается обратно к восприятию, чувственному познанию, обогащая его и делая познание цикличным.

Почему у большинства из нас не происходит такого сознательного единения с природой? Потому что у человека существует страх познания. Еще З. Фрейд отметил, что причиной многих психологических расстройств является боязнь человека познать себя. Этот страх познать себя часто изоморфен и параллелен страху перед внешним миром (Фрейд, 2001). То есть суть внутренних и внешних

проблем одна, поэтому можно говорить о страхе познания вообще. А поскольку знание и действие тесно связаны друг с другом, то страх познания – это страх перед действием, перед последствиями, перед угрозой ответственности. И здесь Рубинштейн указывает на опасность утрирования роли деятельности, при котором все, что дано природой, естественно в мире и в человеке, превращается в нечто сделанное. Такому прагматизму С. Л. Рубинштейн противопоставляет приобщение человека к бытию через его познание и эстетическое переживание – созерцание. Эта созерцательность является другим, отличным от деятельности, способом отношения человека к миру, способом чувственного эстетического и познавательного отношения. Величие человека, его активность проявляются не только в деянии, но и в созерцании, в умении постичь и правильно отнестись ко Вселенной, к миру, к бытию (Рубинштейн, 1976). Такое познание бытия, пользуясь терминологией А. Маслоу, противоположно познанию, обусловленному необходимостью в ликвидации дефицита. Действенное познание активно, для него характерен отбор со стороны субъекта познания. Он решает, что следует воспринимать, и соотносит познание с потребностями, организует познание. Такое познание энергоемко и приводит к усталости.

Созерцательное познание скорее пассивно. Такое пассивное познание описано в философии даосизма (см., например, Лао Цзы, 2007). В даосской концепции говорится, что восприятие может ни на что не претендовать, являться скорее созерцанием, чем вмешательством. Индивид может дать восприятию идти своим ходом, получать, а не брать. Чем больше бытие будет пониматься в его целостности, тем легче человеку будет воспринять в нем и в себе существование противоположных, противоречащих друг другу вещей, которые являются результатом неполноты познания. При таком восприятии объект восприятия (будь то человек или дерево) будет представляться как нечто уникальное, единственное в своем роде. Предлагаемый Рубинштейном подход противоположен традиционному способу общения с миром, основанному на обобщении и делении мира на категории, представителем одной из которых является воспринимаемый объект. Но если нет категорий, то нет и понятий тождества или отличия. Нельзя сравнить объекты, у которых нет ничего общего. Если объекты имеют что-то общее, то необходимо введение абстракций (цвет, форма, вес и пр.). «Если мы воспринимаем индивида без абстрагирования, если мы упрямо хотим воспринять все его качества одновременно, как взаимонеобходимые, то мы больше не можем классифицировать. С этой точки зрения, любой человек, любая картина, любая птица, любой цветок становятся единственными

ми в своем роде и поэтому должны восприниматься идеографически. Это желание увидеть все аспекты объекта означает более адекватное восприятие» (Маслоу, 1997, с. 116).

Чем более адекватно человек познает суть бытия, тем сильнее он приближается к своему бытию. По мере обретения единства, он обретает способность видеть единство мира. Человек и Мир становятся все больше похожи друг на друга. А по мере того, как человек обретает единство и цельность, увеличивается его способность слияния с миром с тем, что до того было «не им» (Лао Цзы, 2007). В этом смысле становление самим собой есть одновременно взлет над собой, превосхождение себя. В этом заключается определенный парадокс. Чем глубже человеческое познание, рефлексия самого себя и мира, тем больше мир входит в человека, и тем больше человек подчиняется интрапсихическим законам, а не законам не-психической реальности. Это не выход за свои пределы, но принятие в себя и себя самого и Мира таким, как он есть. Тогда бытийное познание другого существа возможно, если не постигать его, предоставить его самому себе, дать ему возможность жить по своим законам. Когда происходит такое понимание, оказывается, что интрапсихические законы и законы мира не являются антагонистами и могут быть сведены в целое.

Но опасность созерцательного познания заключается в том, что оно делает действие невозможным или необязательным. Такое познание несовместимо с действием. Оно не предполагает выставления оценок и сравнения и не приводит к принятию решения. Добро и зло несовместимы с бытийным познанием, они не имеют в нем смысла. Такое познание можно сравнить с божественным всепониманием и невмешательством. Но нежелание действовать и утрата чувства ответственности приводят к фатализму, к точке зрения, что «мир таков, как есть», что ведет к утрате волевых качеств. С.Л. Рубинштейн вовсе не призывает отказаться от деятельности, подчеркивая, что созерцательность не должна быть понята как синоним пассивности и бездеятельности человека. Она – лишь один из способов отношения к миру и должна быть совмещена с действием, производством (Рубинштейн, 1976).

То есть непосредственное единство человека с природой, в отличие от всех других живых существ, невозможно в силу того пути, которое прошло человечество от сообществ собирателей и охотников до современной цивилизации. Сознательное созерцание, бытийное познание природы предполагает новое, опосредствованное, сознательное единение с ней, совмещенное с деятельностью. Тогда деятельность человека, осознавшего свою целостность с миром, не будет приводить к уничтожению природы.

Этическое отношение к природе

Сознательное единение с природой в процессе познания мира возможно, согласно Рубинштейну, если мир познается в динамическом, изменяющемся отношении к человеку, и в этом отношении решающую роль играет мировоззрение, духовный облик человека. Познание мира как приобщение к нему, как восприятие красоты природы, является необходимой предпосылкой этического отношения человека к человеку и ко всему живому. Этика в этом ее понимании представляет собой не обособленную область человеческих отношений, а необходимую составную часть онтологии. Здесь мысли С. Л. Рубинштейна перекликаются с положениями А. Швейцера о ценности всего живого, об ответственности человека за все, что живет (1973). При таком подходе природа прекрасна сама по себе, а не только как переживание, восприятие человека.

Отправной пункт этики по С. Л. Рубинштейну – это раскрытие необходимых предпосылок человеческого существования. Необходимость действовать и, значит, решать ставит на каждом шагу этические проблемы. Как уже говорилось, в онтологии человека наличие не только действенного, но и познавательного, созерцательного отношения к миру составляет важнейшую характеристику человека.

Рубинштейн говорит о двух способах отношения человека к жизни. Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне нее для рефлексии над ней. Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни. Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней. С этого момента встает проблема ответственности человека в моральном плане, ответственности за все содеянное и все упущенное. Люди, у которых выработан второй способ отношения к жизни, в достаточной степени удовлетворили свои фундаментальные потребности в безопасности, любви, уважении и могут руководствоваться стремлением к самоактуализации, понимаемой ими как свершение своей миссии, как более полное познание, как стремление к внутренней интеграции.

Таким образом, мотивация человеческого поведения по С. Л. Рубинштейну – это субъективная детерминация поведения человека

миром. Через эту мотивацию человек вплетен в контекст действительности. Значение предметов и явлений и их смысл для человека есть то, что детерминирует поведение. Здесь должно быть определено, что входит у человека в систему, иерархию значимого для него. Ценности производны от соотношения мира и человека. К ценностям, прежде всего, относится идеал, содержание которого выражает нечто значимое для человека. Наличие ценностей выражает безразличие человека по отношению к миру.

Большинство современных теорий мотивации едины в том, что рассматривают потребности и мотивирующие состояния, как тревожные явления. Мотивированное поведение, таким образом, является способом ликвидации тревоги. Этот подход вполне адекватен в зоопсихологии. И люди, и высокоорганизованные групповые животные хотят от своего окружения безопасности, принятия и определенного статуса. Но, удовлетворив эти потребности, каждое живое существо начинает развиваться своим неповторимым образом, используя общевидовые условия в своих интересах. С этого момента развитие зависит от внутреннего, а не от внешнего состояния. Коренное отличие развития человека заключается в том, что, пытаясь оценить себя и мир, человек устанавливает систему координат, позволяющую принять иерархию ценностей, которая зависит от его познавательного функционирования. А способ познания (не только действие, но и созерцание) позволяет формировать представление о самом себе и о Вселенной.

Что же представляет собой, согласно С.Л. Рубинштейну, любовь ко всему живому, любовь к природе? Природа в своем отношении к человеку выступает как эстетическая категория. Эстетическое отношение человека к природе – это отношение к ней не только как к сырью для производства или полуфабрикату. Она существует не только как объект практической деятельности человека, но и как нечто, что значимо для человека и само по себе, «в себе», причем сам человек тоже часть природы в этой форме своего существования. В этом смысле эстетическое отношение к природе есть, по сути, утверждение ее существования. Способность видеть эстетическое, прекрасное в природе, чувствительность к нему является предпосылкой появляющегося затем этического отношения, в том числе ответственности за свои действия в природе.

Но пока не возникнет эта способность видеть красоту природы и себя как часть природы, любое долженствование, навязываемое человеку извне обязательство любить и беречь природу будет оказываться несостоятельным, не находящим должного отклика в сознании. Только тогда в иерархию ценностей человечества войдет идея поддержания единства с природой, когда каждому из нас будет очевиден смысл такого единства, только тогда поведение человека будет определяться этическим отношением ко всему живому.

Фактически С. Л. Рубинштейн говорит о зарождении новой этики, этики, признающей правомерность существования мира и индивида в двойственной природе. Тенденция развития, соотносящего этику с психикой в качестве единого целого, приводит к стабильности личности. В таком случае ценности новой этики можно сформулировать следующим образом: все, что приводит к целостности, есть «добро»; все, что приводит к разделению, есть «зло».

Большинство психологических течений в гуманитарной парадигме противопоставляют человека то природе, в том числе своей собственной (например, З. Фрейд), то обществу (Л. С. Выготский, Э. Фромм и др.). С. Л. Рубинштейн совершает парадигмальный сдвиг, предлагая выйти за пределы плоскости представлений о человеке, рассматривая его как часть мира.

Литература

- Арсеньев А. С. От субъекта к личности (полемика о творческой судьбе С. Л. Рубинштейна) // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 99–137.
- Бергсон А. Творческая эволюция. М., 1998.
- Лао Цзы. Дао де Цзин. М., 2007.
- Лоренц К. Обратная сторона зеркала. М., 1998.
- Маслоу А. Психология бытия, М., 1997.
- Панов В. И. Экологическая психология. М., 2004.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1976.
- Фрейд З. Я и ОНО. По ту сторону принципа удовольствия. М., 2001.
- Фромм Э. Искусство любить. М., 2004.
- Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997.
- Хаузер М. Мораль и разум. М., 2008.
- Швейцер А. Культура и этика. М., 1973.
- Meyer-Abich K. M. Aufstand fur die Natur. Von der Umwelt zur Mitwelt. Munchen, 1990.

ИДЕИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЙ НОВОГО РОССИЙСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

В. П. Позняков, Ю. В. Сергеева (Москва)

Задачей представленного материала является осмысление актуальности некоторых теоретических положений С. Л. Рубинштейна для развития социально-психологических исследований нового

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 08-06-000198-а «Социально-психологические и личностные детерминанты деловой активности предпринимателей в разных сферах бизнеса».

российского предпринимательства. В последние годы появилось достаточно много теоретических и эмпирических исследований, посвященных анализу психологических особенностей личности современных российских предпринимателей. Безусловно, проблема личности в психологии не может потерять своего значения в области исследования феномена предпринимательства, но, отрывая личность от социальных условий, в которых она осуществляет свою деятельность, мы не сможем приблизиться к полному всестороннему пониманию этого вопроса.

В своей статье «Проблемы психологии в трудах Маркса» С. Л. Рубинштейн писал о том, что его сознание в своей внутренней сущности опосредствовано объективными связями, которые устанавливаются в общественной практике и в которые он, включаясь, входит каждым актом своей деятельности, практической и теоретической. Каждый акт его деятельности и он сам в нем через него тысячами нитей вплетен, многообразными связями включен в объективные образования исторически сложившейся культуры, и его сознание насквозь опосредствовано ими. Уделяя большое внимание проблеме синтеза социальных и экономических характеристик бытия в работах Маркса, Рубинштейн пишет, что общественные отношения – это и есть, прежде всего, реальные производственные отношения между людьми. Обусловленность психологической природы человека его общественными отношениями не позволяет рассматривать человека вне его социальной жизни, вне его социальных связей, социальных групп и свойственных им перцепций и аттитюдов, так как сущность личности это совокупность общественных отношений.

Продолжая эту идею, стоит отметить, что в своих работах отечественные социальные психологи С. Франк, И. Ильин, Б. Поршнев видели причину развития человеческого общества не в акте взаимодействия двух личностей, взаимоотносящихся как «я» и «ты», а в акте взаимодействия двух общностей, взаимоотносящихся как «мы» и «они».

Опираясь на эти работы, процесс изучения предпринимателей можно представить равнозначным участием четырех составляющих его уровней: базового, личностного, культурного и социального.

Культурный уровень находит свое отражение в национальных культурах и традициях. Это культурный код общества, некие разделяемые нацией ценности и общая морально-нравственная база, на которой и происходит формирование общих для группы ценностей и норм.

Социальный уровень – это уровень социализации, взаимодействия в рамках социальных групп и ролей. Он включает в себя выстраивание отношений с членами общества, основанных на опыте их взаимо-

действия. Социальный уровень выступает как надындивидуальный ресурс взаимодействия внутри социальной группы и между социальными группами.

Логика исследования в данном контексте может быть подчинена принципу социального детерминизма, который требует исходить из того, что общественные отношения, социальные институты и структуры способны задавать сознанию людей и их деятельности определенную содержательно-смысловую направленность.

Предприниматель в данном контексте должен рассматриваться не как автономная личность, хотя и имеющая очень высокую степень стремления к автономности и независимости, а как гетерономный индивид, находящийся под влиянием надличных социальных структур. Здесь Рубинштейн вторит Марксу, заявляя, что сущность личности есть совокупность общественных отношений.

В свете социологического подхода каждая социальная реалья предстает не как самостоятельный и самоценный феномен, но как составная и в значительной мере подчиненная часть социальной системы, наделенная функциями обслуживания этой системы. Подобный подход позволит учитывать всю совокупность социальных воздействий на исследуемый предмет и построить более объективную картину.

С. Л. Рубинштейн пишет, что человек не является самопорождающим субъектом, его сознание формируется в процессе его деятельности через продукты этой деятельности, и оно объективно формируется через продукты общественной деятельности. Более того, сознание опосредствовано объективными общественными связями, которые устанавливаются в результате общественной практики.

Любой осуществляющий взаимодействие индивид превращает это взаимодействие в социальное, так как любое воздействие преломляется социально-психологическим единством его социальной группы. Психологическая сторона взаимодействия – это, прежде всего, проявление психологических свойств, установок или поведенческих норм референтной группы субъекта. В зависимости от того, как группа воспринимает ситуацию взаимодействия, она и будет определять свое отношение к другой группе, и так она будет формировать свое взаимодействие с другой группой.

И последнее. В условиях экономической, а следовательно, и неизбежной социальной трансформации общества особенно важным становится тезис С. Л. Рубинштейна о том, что только из понимания зависимости психологической природы человека от искажающих, препятствующих их полноценному развитию общественных форм неизбежно вырастают требования изменения общественных условий.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Е. С. Соколова (Москва)

Современная жизнь ставит перед молодежью задачи, которые требуют активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в экономической, политической и духовной сферах. Основы понимания психологической регуляции и мотивов социальной активности и инициативы молодых людей заложены в работах Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейна, А. С. Чернышева и многих других авторов. Молодежная инициатива, стремление к самостоятельному участию в жизни общества и государства, к удовлетворению и реализации различных социальных потребностей и интересов ведут к возникновению разнообразных форм социальной активности. Это позволяет говорить о наличии актуальной теоретической и эмпирической потребности в изучении специфики мотивационно-потребностной сферы у молодежи с разным уровнем социальной активности, на наличие которой указывают особенности социализации молодежи, личностного и профессионального самоопределения.

В исследовании структуры и динамики мотивов социальной активности российской молодежи была поставлена задача по выявлению специфики мотивационно-потребностной сферы у молодежи (школьники, студенты, работающая молодежь) с разным уровнем социальной активности через определение совокупности потребностей, инициирующих активность, вида направленности личности и системы ее ценностных ориентаций. В данной статье приводятся результаты исследования особенностей мотивационно-потребностной сферы старшеклассников в зависимости от уровня их социальной активности. Объектом выступили учащиеся школ г. Москвы в количестве 213 чел. Группу старшеклассников с высоким уровнем социальной активности составили 103 чел.: 48 мальчиков и 55 девочек, участвующих в школьном самоуправлении, и/или включенных в различные общественные молодежные организации. Группу старшеклассников с низким уровнем социальной активности составили 110 чел.: 65 мальчиков и 45 девочек, не участвующих в школьном самоуправлении и не являющихся членами общественных объединений.

В исследовании с помощью методик, направленных на выявление потребности в аффилиации (Ю. М. Орлов), мотивации достижения

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00 786а.

(А. Мехрабиан, М. Ш. Магомед-Эминов), потребности в признании (Е. Жариков), мотивации помощи (С. К. Нартова-Бочавер), ценностных ориентаций (М. Рокич) и направленности личности (А. Басс), определялась степень выраженности потребностей в достижении, в аффилиации, в признании, в оказании помощи другим, составляющие потребностную подсистему структуры мотивов социальной активности старшеклассников, система ценностей старшеклассников, выполняющая функцию внутреннего контроля, а также направленность личности. Затем при помощи *T*-критерия Стьюдента и критерия Манна – Уитни осуществлялось сравнение и анализ данных показателей в группах старшеклассников с разным уровнем социальной активности, а также в группах мальчиков и девочек.

В ходе проведенного эмпирического исследования были получены следующие **результаты**. *Потребность в достижении* имеет среднюю степень выраженности как в группе старшеклассников с высоким уровнем социальной активности, так и в группе старшеклассников с низким уровнем. У социально-активных старшеклассников показатель имеет более высокое среднее значение (135,0) по сравнению со старшеклассниками с низким уровнем социальной активности (127,5), однако статистически достоверных различий в степени выраженности потребности в достижении в группах старшеклассников с разным уровнем социальной активности не выявлено. Данная закономерность наблюдается как в мужской, так и в женской выборках. Различия в степени выраженности потребности в достижении обнаружены при сравнении по половым группам. Потребность в достижении у всех мальчиков имеет более высокую степень выраженности ($p = 0,007$). Таким образом, не обнаружено особенностей в мотивации достижения у старшеклассников с разным уровнем социальной активности.

Потребность в аффилиации имеет высокую степень выраженности как в группе старшеклассников с высоким, так и с низким уровнем социальной активности. У социально активных старшеклассников показатель имеет более высокое среднее значение (26,2), по сравнению со старшеклассниками, имеющими низкий уровень социальной активности (25,5). Статистически значимых различий в степени выраженности потребности в аффилиации в группах старшеклассников с разным уровнем социальной активности не обнаружено. Данная закономерность наблюдается как в мужской, так и в женской выборках. Различия в степени выраженности потребности в аффилиации обнаружены при сравнении по половым группам. Потребность в аффилиации у всех девочек имеет более высокую степень выраженности ($p = 0,004$). Потребность в аффилиации во многом может определять особенности мотивации социальной активности девочек.

Проявляемая ими социальная активность – это не столько выражение инициативы, сколько основанное на установлении и поддержании деловых и эмоциональных контактов стремление налаживать хорошие взаимоотношения со всеми сверстниками и взрослыми. Однако в целом для данной выборки респондентов особенностей в выраженности потребности аффилиации у старшеклассников с разным уровнем социальной активности не выявлено.

Потребность в признании имеет среднюю степень выраженности как в группе старшеклассников с высоким (среднее значение – 56,1), так и в группе старшеклассников с низким уровнем социальной активности (52,0). При сравнении показателя потребности в признании в данных группах статистически значимых различий не обнаружено. В целом показатель потребности в признании у всех мальчиков выше, чем у всех девочек ($p = 0,047$). Особенно эти различия значимы в группе социально-активных старшеклассников ($p = 0,001$), где у мальчиков среднее значение данного показателя равно 65,0, а у девочек – 39,7. Однако в группе старшеклассников с низким уровнем социальной активности статистически значимых различий по данному показателю не обнаружено.

Потребность в оказании помощи другим имеет наибольшую степень выраженности в группе старшеклассников с высоким уровнем социальной активности (49,1) по сравнению со старшеклассниками с низким уровнем социальной активности (27,6) и интерпретируется как низкая степень выраженности, что определило значимые различия по данным группам старшеклассников ($p = 0,003$). У мальчиков потребность в оказании помощи другим имеет значительно меньшую степень выраженности (23,3) по сравнению с девочками (48,8; $p = 0,002$). Однако в группе социально активных старшеклассников различия по половым группам менее выражены ($p = 0,018$), чем в группе старшеклассников с низким уровнем социальной активности ($p = 0,001$). Из результатов также следует, что по показателю потребности в оказании помощи другим при сравнении девочек с разным уровнем социальной активности статистически значимых различий не выявлено, а при сравнении мальчиков – выявлены ($p = 0,001$).

Полученные результаты говорят о высокой степени выраженности данной потребности у социально активных старшеклассников (причем у девочек несколько выше, чем у мальчиков), и низкой степени выраженности ее у старшеклассников с низким уровнем социальной активности, особенно у мальчиков.

Система ценностей личности осуществляет нравственный контроль при выборе цели, релевантной актуальной потребности, а также средств и способов достижения этой цели. Анализ ценностных ори-

ентаций респондентов, осуществлявшийся по двум совокупностям ценностей – терминальным и инструментальным, и их сравнение в группах старшеклассников с разным уровнем социальной активности выявили следующие особенности системы ценностей у социально активных старшеклассников – мальчиков и девочек.

При сравнении терминальных ценностей старшеклассников с разным уровнем социальной активности установлены значимые различия по небольшому числу ценностей, а именно: у социально активных старшеклассников в системе ценностей наиболее представлены ценности «активная жизнь» ($p = 0,001$), «познание» ($p < 0,001$), в то время как у старшеклассников с низким уровнем социальной активности – ценности «жизненная мудрость» ($p = 0,002$), «здоровье» ($p = 0,008$), «красота природы и искусства» ($p < 0,001$).

При сравнении терминальных ценностей социально активных мальчиков и девочек выявлены следующие различия: у социально активных девочек в системе ценностей представлена в большей степени ценность «любовь» ($p = 0,011$), а у социально активных мальчиков – «развлечения» ($p = 0,038$).

При сравнении девочек с разным уровнем социальной активности получены следующие значимые различия: у социально активных девочек в большей степени представлены ценности «продуктивная жизнь» ($p < 0,001$) и «познание» ($p = 0,003$). А у девочек с низким уровнем социальной активности – ценности «здоровье» ($p = 0,002$), «красота природы и искусства» ($p = 0,012$).

При сравнении мальчиков с разным уровнем социальной активности также получены значимые различия в системе ценностей: у социально активных мальчиков в большей степени представлены ценности «активная жизнь» ($p = 0,001$), «познание» ($p = 0,003$) и «продуктивная жизнь» ($p = 0,002$). У мальчиков с низким уровнем социальной активности – ценности «здоровье» ($p = 0,002$), «красота природы и искусства» ($p = 0,016$) и «свобода» ($p = 0,005$).

При сравнении инструментальных ценностей старшеклассников с разным уровнем социальной активности установлены значимые различия по следующим ценностям: у социально активных старшеклассников в системе ценностей наиболее представлены ценности «независимость» ($p < 0,001$), «аккуратность» ($p = 0,003$) и «смелость» ($p = 0,003$), в то время как у старшеклассников с низким уровнем социальной активности – ценности «высокие притязания» ($p = 0,002$), «жизнерадостность» ($p = 0,008$), «непримиримость к недостаткам своим и других» ($p < 0,001$).

При сравнении инструментальных ценностей социально активных мальчиков и девочек выявлены следующие различия: для со-

циально активных девочек в большей степени значима ценность «исполнительность» ($p = 0,028$), а для социально активных мальчиков – ценность «самостоятельность» ($p = 0,024$).

При сравнении девочек с разным уровнем социальной активности получены следующие различия в системе ценностей, значимые на статистическом уровне. Так, у социально активных девочек в большей степени представлены инструментальные ценности «эффективность в делах» ($p = 0,017$), «независимость» ($p = 0,002$) и «воля» ($p = 0,004$). В то время как у девочек с низким уровнем социальной активности – ценности «высокие притязания» ($p = 0,008$) и «жизнерадостность» ($p = 0,012$).

При сравнении мальчиков с разным уровнем социальной активности также получены значимые различия в инструментальных ценностях. Так, для социально активных мальчиков в большей степени значимы ценности «аккуратность» ($p = 0,002$), «независимость» ($p = 0,009$), «смелость» ($p = 0,002$), «эффективность в делах» ($p = 0,008$) и «воля» ($p = 0,004$). Для мальчиков с низким уровнем социальной активности – ценность «непримиримость к недостаткам своим и других» ($p < 0,001$).

Доминирующий вид *направленности личности* определяет ведущие мотивы и в целом вектор поведения человека. Средние значения показателей видов направленности личности в группе старшекласников с высоким уровнем социальной активности представлены следующим образом: «на себя» (среднее значение – 4,9), что интерпретируется как низкая степень выраженности данного вида направленности, «на общение» (6,1), что интерпретируется как низкая степень выраженности данного вида направленности, «на дело» (16,0), что интерпретируется как высокая степень выраженности данного вида направленности.

Средние значения показателей видов направленности личности в группе старшекласников с низким уровнем социальной активности представлены следующим образом: «на себя» (9,8), что интерпретируется как средняя степень выраженности данного вида направленности, «на общение» (10,3), что интерпретируется как высокая степень выраженности данного вида направленности, «на дело» (7,0), что интерпретируется как низкая степень выраженности данного вида направленности.

При сравнении средних значений показателей видов направленности личности в группах старшекласников с разным уровнем социальной активности обнаружены статистически значимые различия, а именно: направленность личности «на дело» в группе социально активных старшекласников имеет наибольшую степень

выраженности ($p < 0,001$), а в группе старшеклассников с низким уровнем социальной активности наибольшую степень выраженности имеют направленность личности «на общение» ($p = 0,001$) и «на себя» ($p < 0,001$).

При сравнении средних значений показателей видов направленности личности у мальчиков и девочек внутри группы старшеклассников с высоким уровнем социальной активности обнаружены статистически значимые различия только по виду направленности личности «на себя» ($p < 0,001$). Несмотря на низкую степень выраженности данного вида направленности личности у старшеклассников с высоким уровнем социальной активности, у социально активных мальчиков она представлена в большей степени (5,8), чем у девочек (3,6).

При сравнении средних значений показателей видов направленности личности у девочек с разным уровнем социальной активности обнаружены статистически значимые различия по всем видам направленности личности. Так, у социально активных девочек в большей степени представлена направленность «на дело» ($p < 0,001$). А у девочек с низким уровнем социальной активности – направленности «на общение» ($p = 0,008$) и «на себя» ($p = 0,001$). Подобная тенденция обнаружена и при сравнении средних значений показателей видов направленности личности у мальчиков с разным уровнем социальной активности.

Таким образом, особенностью направленности личности социально активных старшеклассников в целом является их выраженная направленность «на дело», при низкой выраженности направленностей «на себя» и «на общение». Кроме того, социально активные мальчики имеют в большей степени выраженную направленность «на себя».

Таким образом, можно сделать следующие **выводы** относительно особенностей мотивационно-потребностной сферы старшеклассников с разным уровнем социальной активности:

- 1 Потребность в достижении у всех респондентов представлена на среднем уровне выраженности, значимые различия установлены лишь по половым группам. На данной выборке не обнаружены различия мотивации достижения у старшеклассников с разным уровнем социальной активности.
- 2 В степени выраженности потребности в аффилиации в группах старшеклассников с разным уровнем социальной активности статистически значимых различий также не обнаружено. Данная закономерность наблюдается как в мужской, так и в женской выборках. Различия в степени выраженности потребности в аффилиации обнаружены лишь при сравнении по половым группам.

- 3 Степень выраженности потребности в признании интерпретируется у всех старшеклассников как средняя. Потребность в признании у всех мальчиков имеет более высокую степень выраженности, чем у всех девочек, особенно эти различия значимы в группе социально активных старшеклассников. В группе старшеклассников с низким уровнем социальной активности статистически значимых различий по данному показателю между мальчиками и девочками не обнаружено.
- 4 Степень выраженности потребности в оказании помощи другим интерпретируется как высокая у старшеклассников с высоким уровнем социальной активности (причем у девочек несколько выше, чем у мальчиков), а у старшеклассников с низким уровнем социальной активности – как низкая, особенно у мальчиков.
- 5 Особенностью системы терминальных ценностей социально активных старшеклассников – мальчиков и девочек, – является признание важности ценностей «активная жизнь», «продуктивная жизнь» и «познание», а особенностью системы инструментальных ценностей – признание важности ценностей «независимость», «эффективность в делах», «воля» и «аккуратность». Кроме того, для социально активных девочек значимой является ценность «исполнительность», а для мальчиков – «самостоятельность».
- 6 Особенностью направленности личности социально активных старшеклассников в целом является их выраженная направленность «на дело» при низкой выраженности направленностей «на себя» и «на общение». Кроме того, социально активные мальчики имеют в большей степени выраженную направленность «на себя».

УГРОЗЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В. Б. Челпанов (Курск)

В настоящее время проблема психологической безопасности личности и государства приобретает широкий масштаб в условиях глобализации общества. Данная ситуация нашла отражение в государственной «Концепции информационной безопасности РФ» и в «Концепции общественной безопасности РФ», частными проблемами которых являются: обеспечение экономической и информационной безопасности государства, отдельного гражданина и лидерства.

В рамках первой из вышеупомянутых концепций под *психологической безопасностью* (ПБ) понимается положительное самоощущение человека, его эмоциональное, интеллектуальное, личностное и со-

циальное благополучие в конкретных социально-психологических условиях, а также отсутствие ситуаций нанесения психологического ущерба личности и ущемления ее прав.

Правительственная Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. предусматривает повышение качества образования за счет формирования здоровья, социального благополучия, психологической защищенности, защиты прав личности. В связи с этим психологическая служба образования выступает гарантом обеспечения психологической безопасности всех участников образовательного процесса.

И. А. Баева рассматривает ПБ как состояние образовательной среды, свободное от психологического насилия и способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников. К ПБ также относятся состояние психологической защищенности, способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия (Баева, 2006, с. 34).

Представляет интерес оригинальный подход Н. Л. Шлыковой (2004) к проблеме ПБ субъекта профессиональной деятельности, где она дает обобщение системного, деятельностного и субъектного подходов. В данном случае ПБ является составной частью понятия «качество жизни», детерминированного информационными, экономическими и психологическими воздействиями внешней среды. Выделяют *низкий* и *высокий уровни ПБ*. Психологическая безопасность также рассматривается в виде целостной системы процессов, результатом протекания которых является соответствие потребностей, ценностей, возможностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности. При этом различные компоненты системы (процессы, образы, ценности и др.) могут выступать в качестве детерминант ее развития в целом и выполнять на разных этапах формирования ПБ подчиненную или ведущую функции. ПБ представляет собой сложно структурированную систему психических процессов, ядром которой выступает отсутствие противоречий между внешними и субъективными требованиями к субъекту и его жизненными ориентациями (Шлыкова, 2004).

Такие противоречия у школьников могут быть вызваны неадекватными педагогическими требованиями со стороны учителей из-за недооценки или переоценки возможностей учащихся, а также из-за нарушения педагогической этики.

С. Л. Рубинштейн писал, что «отношение человека к человеку составляет собственно специальную сферу этики. Однако большая

подлинная этика – это не морализованное извне, а подлинное бытие (жизнь) людей, поэтому этика выступает как часть онтологии, как онтология человеческого бытия. Построение такой этики также связано с преодолением отчуждения, но уже не бытия от человека, а человека от человека в результате отчуждения от человека его общественной функции... Это вопрос о месте другого человека в человеческой деятельности (другой человек как средство, орудие, или как цель моей деятельности), вопрос о возможности осознания непосредственных результатов и косвенных последствий любого человеческого действия, поступка» (Рубинштейн, 1973, с. 261).

Безусловно, предъявление педагогических требований должно быть адекватным, учитывающим состояние здоровья школьников. Некоторые авторы отмечают, что показатель «состояние здоровья» является компонентом познавательной активности полноценной личности (Васильева, Филатов, 2001), а также неотъемлемой частью социально-психологической безопасности (Сухов, 2002).

На наш взгляд, целесообразно выделять *внешние* и *внутренние угрозы ПБ* школьников. К *внешним угрозам* относятся: речевая агрессия учителя, профессиональные страхи учителей, патопсихологические черты характера личности учителя, профессиональная некомпетентность педагогов и специалистов-смежников, жестокое обращение с детьми в социально опасных семьях, угрозы психического и физического насилия со стороны сверстников и взрослых, проживание ребенка с психически больными родителями или родителями-инвалидами. Существенную угрозу ПБ школьников представляют учителя, что убедительно показано нами в предыдущих публикациях (Челпанов, 2005).

Прежде чем раскрыть сущность внутренних угроз, обратимся к тезису из работы С. Л. Рубинштейна «Человек и мир» о том, что «...внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект действия зависит от внутренних свойств объекта..., всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение, определение внутренних свойств объекта» (Рубинштейн, 1973, с. 359).

Внутренние угрозы представляют собой различные последствия психологической травматизации школьников другими участниками образовательного процесса. В частности, социопатия, как следствие алкоголизации и наркотизации; школьная дезадаптация, дидактогенные неврозы и дидактопатии, возникшие на фоне систематического нарушения педагогического такта со стороны учителей (тактики «вредного действия» и «вредного бездействия» – позиции невмешательства педагога). Авторский взгляд на дидактогенные

психосоматические расстройства и дидактопатии, как последствия негативных педагогических влияний, изложен в статье «Дидактогенные психосоматические реакции и расстройства у младших школьников» (Челпанов, 2007). Особенно опасными последствиями является страх перед учителем, перед классом, боязнь учебного предмета и суицидальное поведение.

Угрозы психического и физического насилия над детьми в семье и школе формируют у школьников виктимное поведение (поведение жертв), которое изучается виктимологией. Одной из основных задач ПБ образования является защита и избавление детей от привычек виктимного поведения. *Виктимность* или *виктимогенность* – «приобретенные человеком физические, психические и социальные черты и признаки», которые «могут сделать его предрасположенным к превращению в жертву преступления» (Шнайдер, 1994, с. 357).

К сожалению, никто не учит школьника правилам поведения и общения с психически больными родителями или родителями-инвалидами. Однако рассматривая проблему психолого-педагогической классификации минимальной мозговой дисфункции (ММД) и синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), нам удалось установить несколько диагностических маркеров поведения детей из социально неблагополучных семей: двигательная расторможенность, отгороженность, гипоактивность с нарушением познавательной деятельности. По нашим данным, 16% детей (208 чел.) из 1300 учащихся МОУ СОШ № 5 г. Курчатова Курской обл. с диагнозом СДВГ, поставленным психоневрологом, воспитываются в социально неблагоприятных семьях (Челпанов, 2007, с. 66).

Отметим, что образовательное пространство школы является частью конкретной городской среды. Поскольку школы города Курчатова находятся на территории тридцатикилометровой зоны безопасности Курской атомной электростанции (КуАЭС), то у школьников, проживающих в городе-спутнике КуАЭС, наблюдаются радиофобия (страх радиационного заражения) и онкофобия (страх заболеть раком). Это наглядный пример того, как внешняя угроза ПБ превращается во внутреннюю угрозу личности в форме страхов. Таким образом нарушается психическое здоровье школьников, формируется внутренняя картина болезни (ВКБ) при различных психосоматических расстройствах. Поэтому некоторые относительно здоровые школьники имеют только вторую группу здоровья, а остальные – третью, четвертую и даже пятую группу, которая ранее не выделялась.

Анализ и обобщение литературных источников, рассматривающих разные аспекты ПБ, позволяет расширить перечень внешних угроз. Описывая их, соотнесем выявленные нами составляющие фе-

номена ПБ с последствиями ее нарушения: 1) *последствия нарушений информационной составляющей ПБ*: информационная неадекватность в поведении, познавательной активности и профессиональной деятельности человека; информационные стрессы и дистрессы, информационные перегрузки; 2) *последствия нарушений медицинской составляющей ПБ*: потеря трудоспособности, формирование внутренней картины болезни (ВКБ), уход в болезнь, депрессия; 3) *последствия нарушений социальной составляющей ПБ*: социальная дезадаптация, социопатия, фобии (русофобия, ксенофобия и др.); 4) *последствия нарушений технической составляющей ПБ*: снижение производительности труда, несчастные случаи, производственный травматизм, техногенные катастрофы; 5) *последствия нарушений экономической составляющей ПБ*: изменение социального статуса личности в обществе (безработица, потеря смысла жизни, девальвация профессии); 6) *последствия нарушений политической составляющей ПБ*: изменение социальной ценности личности и независимости ее жизнедеятельности; 7) *последствия нарушений педагогической составляющей ПБ*: дидактогении, дидактопатии, школьная дезадаптация (ШД) участников образовательного процесса; 8) *последствия нарушений экологической составляющей ПБ*: фобии (радиофобия, онкофобия и др.), особенно в городах-спутниках АЭС; 9) *последствия нарушений юридической составляющей ПБ*: потеря доверия к государству, правоохранительным органам, криминализация общества, чувство незащитности, агрессивность, насилие над личностью; 10) *последствия нарушений личностной составляющей ПБ*: деиндивидуализация и саморазрушаемость личности, деградация.

Для цели нашего теоретического и эмпирического исследования представляется важным установить соотношение между видами безопасности и компонентами образовательной среды. Был использован подход А. А. Криюлиной, согласно которому в образовательном пространстве принято различать: искусственную рабочую/учебную среду, информационную среду, социальную среду и внутреннюю среду (Криюлина, 2001, с. 51).

Таким образом, **техническая и экологическая безопасность** соотносятся с искусственной рабочей средой для педагогов, являющейся искусственной учебной средой для школьников. Здесь практический психолог сталкивается с проблемами организации работы кабинета психологической помощи, игровой зоны, созданием коррекционных площадок.

Информационная безопасность необходима для создания оптимальной информационной среды участников образовательного процесса. При этом практический психолог решает задачи преобразо-

вания психологических знаний в информацию, доступную клиентам, проблему релевантности психологической информации запросам потребителей (Челпанов, 2006, с. 51).

Такие виды безопасности, как **социальная, политическая, педагогическая, экономическая и юридическая**, обеспечивают комфорт социальной среды образовательного учреждения. Социальная среда включает в себя решение проблем школьников, родителей детей, семейного воспитания, обучения и развития учащихся, а также педагогические запросы психологу, решение психологических проблем педагогов и администрации школы.

Экологическая, медицинская, личная безопасность обеспечивают психогигиену внутренней среды каждого участника образовательного процесса. Поэтому практический психолог занимается изучением возрастных кризисов и особенностей участников; педагогическими проблемами коллектива; профилактикой психологических причин неуспеваемости и прогулов; предупреждением и разрешением педагогических конфликтов; школьной дезадаптацией учащихся; коррекцией задержек психического развития (ЗПР), синдрома дефицита внимания с гипо- и гиперактивностью (СДВГ), причинами поведенческих девиаций.

Возвращаясь к анализу ПБ социальной среды, отметим, что А. А. Реан и Я. Л. Коломинский предложили авторскую схему двухканальной связи в системе предметного педагогического взаимодействия: учитель – учебный предмет – ученики (Реан, Коломинский, 2008, с. 434–435). На наш взгляд, эта схема может быть представлена в виде модели «проблемного педагогического треугольника», по аналогии с «треугольником доктора Стефана Карпмана» (Karpman, 1968, p. 15).

В модели «проблемного педагогического треугольника» все межличностные взаимодействия преломляются через овладение учителем содержательных сторон понятия **психологическая безопасность** образовательной среды (социальная, педагогическая, информационная и др.); через *отношение* учителя к своему предмету, к ученикам, к трудовой дисциплине, к руководителю класса, в котором он преподает, к родителям учащихся; через *знание* учителем методики преподавания своего предмета, индивидуальных особенностей темпа освоения предмета каждой личностью ученика, междисциплинарного построения предметных связей определенной области науки; через *меру педагогических воздействий*, включая тактичное оценивание индивидуального вклада каждого ребенка; через *права и свободы личности*, в частности, право высказаться и быть услышанным и др. Все это должно быть автономно встроено в структуру индивидуального стиля педагогической деятельности.

Заслуживает внимания и точка зрения В. Ф. Моргуна (2000), обозначающего две причины стрессогенности повседневной жизни детей: объективную (стрессогенность окружения) и субъективную (склонность детей чрезмерно драматизировать ту или иную ситуацию, которая с точки зрения усредненного и толерантного большинства стрессогенной не является). В контексте собственной многомерной структуры личности он говорит о трех типах стресса: стресс на уровне чувств; стресс на уровне эмоций; стресс аффективный. По мнению автора, стрессогенные изменения форм реализации деятельности (моторной, перцептивной, речемыслительной) заключаются в том, что дороговизна игрушек порождает «детей неиграющих», дороговизна средств изобразительного искусства (рисования) порождает «детей нерисующих», дороговизна книг, газет и журналов порождает «детей нечитающих». Заметим, что на этом фоне появилось большое количество «детей виснувших или зависающих» в «аське», «инете», на игровых порталах и порносайтах.

Таким образом, В. Ф. Моргун приходит к выводу о том, что вышеперечисленные стрессогенные обстоятельства, являющиеся, на наш взгляд, внешними угрозами ПБ школьников, способствуют повышению следующих угроз: 1) раздвоения личности, 2) социальной аномии, 3) утраты ценности труда.

Полагаем, что к числу детерминант нарушения ПБ школьников наряду с уже названными можно отнести: 1) алкоголизацию и наркотизацию; 2) виртуализацию реальности; 3) бездуховность и социопатию; 4) снижение уровня интеллекта, проблему психической нормы и психогенетики; 5) дискредитацию науки и образования; 6) качественные нарушения дифференциальной психофизиологии девушек и юношей в части искажения формирования соответствующих психотипов поведения (в том числе деформации психолингвистического, полоролевого стереотипа поведения); 7) деструктивность СМИ и массовой поп-культуры, вызывающую информационную стерилизацию общества методами социального программирования самой уязвимой части общества – детей и подростков (молодежи); 8) глобальные изменения в мире и психологии.

Обращаясь к монографии «Стратегическая психология глобализации: психология человеческого капитала», заметим, что ее авторам удалось спрогнозировать отдаленные пагубные последствия различных влияний на психику подрастающего поколения. Они отмечают, что в условиях глобализации отчетливо формируются определенные реакции психики человека на искусственную реальность, состоящую из следующих эквивалентов природной реальности: 1) информация как эквивалент разума; 2) китч («дурной вкус») как эквивалент бес-

сознательного; 3) лицедейство как эквивалент веры; 4) деньги как эквивалент воли (Юрьев, Шевякова, Бурикова с соавт., 2006, с. 14–36).

Завершая анализ исследуемой проблемы, подчеркнем, что ПБ в сфере духовного производства имеет прямое отношение к следующим объектам активности профессиональной деятельности участников образовательного процесса: 1) *психической реальности клиентов* (включая внутреннюю картину здоровья (ВКЗ) и внутреннюю картину болезни (ВКБ); 2) *критериям нормы*: социальной, юридической, психической и адаптивной; 3) *рабочим гипотезам и категориям* практического психолога и специалистов-смежников; 4) *мере психолого-педагогических и социальных воздействий*, а также социальной ответственности специалистов за результативность своих профессиональных действий; 6) *правам и обязанностям* участников образовательного процесса как субъектам правоприменения.

Литература

- Баева И. А., Бурмистрова Е. В., Лактионова Е. Б., Рассоха Н. Г. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И. А. Баевой. СПб.: Речь, 2006.
- Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М.: Академия, 2001..
- Криулина А. А. Спасти образование. Как? (Размышления психолога). Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2001..
- Моргун В. Ф. Стрессогенность повседневной жизни детей: современные тенденции в Украине // Наука и освіта. Одесса, 2000. № 1. С. 227–229.
- Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008..
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255–419.
- Сухов А. Н. Социальная психология безопасности. М.: Академия, 2002.
- Челпанов В. Б. Информационная основа профессиональной деятельности практического психолога образования // Человек. Сообщество. Управление. Краснодар: КубГУ, 2006. Спецвыпуск № 1.
- Челпанов В. Б. Психолого-педагогический анализ поведенческих стилей учителей // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия психологические науки «Акмеология образования». 2005. Т. 11. № 3. С. 156–162.
- Челпанов В. Б. Психолого-педагогическая классификация минимальной мозговой дисфункции и синдрома дефицита внимания у школьников // Журнал прикладной психологии. 2007. № 4. С. 61–67.
- Челпанов В. Б. Дидактогенные психосоматические реакции и расстройства у младших школьников // Системные исследования в науке и образова-

нии / Сб. науч. трудов. Курск. гос. ун-та. Курск: МУ Издательский центр «ЮМЭКС», 2007.

Шлыкова Н. Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности: Автореф. дис.... докт. психол. наук. М., 2004.

Шнайдер Г. Й. Криминология. М., 1994.

Юрьева А. И., Шевякова Л. П., Бурикова И. С. с соавт. Стратегическая психология глобализации: психология человеческого капитала // Учеб. пособие. СПб.: Logos, 2006.

Karpman St. B. Fairy Tales and Script Drama Analysis // Transactional Analysis Bulletin. 1968. Vol. 7. № 26. P. 39–43.

ЧЕЛОВЕК В МИРЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИЛЛЮЗИЙ

Л. В. Шукишина (Саранск)

Современная наука, культура, социум, многообразие форм человеческого творчества раскрывают перед нами не только существующую реальность, но и иллюзии. «Сегодня ясно, – пишет В. А. Лекторский, – что существует вовсе не одна, а много разных реальностей. Это не только та реальность, с которой имеет дело наука, но и реальность повседневной жизни, обыденного знания. Есть субъективная реальность. Есть реальность идеальных объектов культуры: научных и философских теорий, произведений искусства... межиндивидуальных отношений, коммуникаций (с нею иногда связывают мир интересубъективности). Наверное, можно говорить сегодня о появлении виртуальной реальности как особого типа межчеловеческой коммуникации...» (Круглый стол..., 2001, с. 31). Эпоха очередной «информационной революции» (перефразируя У. Эко, переход «от Гуттенберга к Интернету») и в самом деле заставляет задуматься над тем, существуют ли по-прежнему сколько-нибудь четкие границы между реальным и иллюзорным мирами. «Игры разума» в «век неразумия» перестают быть лишь невинной забавой интеллектуалов, заставляя поверить в реальность иллюзорного, сюрреального и гиперреального (Ищенко, 2005, с. 3). Экзотическая еще в недавнем прошлом позиция, согласно которой различные типы реальности никак не коррелируют друг с другом, а научный принцип в его классическом понимании в отношении к реальности уступает место «иным типам отношения к действительности (игровому, мистическому и др.)» (там же, с. 3), сегодня уже кажется недостаточной. В современной науке, культуре отчетливо слышны мотивы тоски по утраченной реальности, целостности и простоте описания мира, гармоничного и совершен-

ного в своем единстве, ностальгии по настоящему. Человек живет в современном мире, стремительно мимикрирующем, ежеминутно утрачивающем и воссоздающем свои границы и приобретающем новые очертания реальности иллюзий.

Наиболее последовательное развитие идея плюралистичности реальности, множественности «возможных миров» получает в концепции Н. Гудмена, оказавшей значительное влияние на современную философскую мысль и гуманитарные науки. Его концепция стала центром самых жарких дискуссий, посвященных проблемам реальности во второй половине XX в. Гудмен считает, что мир состоит скорее из способов описания мира, нежели из самого мира и множества различных миров: «Мы можем... предположить, что реальный мир – это мир одной из альтернативных правильных версий (или групп версий, связанных некоторым принципом сводимости или переводимости), и расценивать все другие версии как версии этого же самого мира, отличающиеся от стандартной. Физик принимает свой мир за реальный, а изъяны, дополнения, нерегулярности, переакцентирования, свойственные другим версиям, приписывает несовершенству восприятия, практической спешке или поэтической специфике. Феноменалист признает мир, с которым человек знакомится при помощи данных органов чувств, а изъяты, абстракции, упрощения и искажения, присущие другим версиям, считает продиктованными научными, или практическими, или художественными соображениями. Для «человека с улицы» большинство версий, выдвигаемых наукой, искусством и чувственным восприятием, определенным образом отклоняется от знакомого, пригодного для использования мира, слепленного на скорую руку из фрагментов научной и художественной традиции и своей собственной борьбы за выживание. В самом деле, этот мир чаще всего принимают за реальный, поскольку действительность в мире, подобно реализму в изобразительном искусстве, является в значительной степени вопросом привычки» (Гудмен, 2001, с. 137). Иначе говоря, гудменовский плюрализм простирается как на сферу эпистемологии, так и на область онтологии. В его концепции наблюдается инверсия классической эпистемологической парадигмы, предполагавшей предзаданность объекта познания, вытекающую из существования единственной реальности. Согласно Н. Гудмену, никакой предзаданности в познании не существует, мы всегда изначально структурируем то, что затем приобретает статус познавательного объекта в данной исследовательской сфере.

Как отмечает М. В. Лебедев, «согласно Гудмену, действительность не скрыта от нас; однако постигать ее можно не только одним способом, но множеством способов. Конечно, существуют системы, не согласую-

щиеся с нашим опытом; но вместе с тем имеется и множество различных систем, которые «соответствуют» миру, причем некоторые из них представляют собой полностью равнозначные альтернативы» (там же, с. 363). Признание множественности версий мира в различных концептуальных системах приводит к выводу о невозможности существования какого-либо одного полного описания реальности. Любой познавательный объект, по Н. Гудмену, может иметь различные характеристики в различных категориальных «сектах», причем их «совмещение» может оказаться в некоторых случаях невозможным, так как различные систематизации могут представлять собой взаимно несовместимые альтернативы. В связи с этим также пересматривается проблема истинности/правильности тех или иных суждений о реальности, поскольку говорить о них в подобных категориях, согласно Н. Гудмену, имеет смысл лишь относительно определенного способа описания (интерпретации), предполагаемого в данном эпистемологическом акте.

Дискуссии по поводу гудменовских идей продолжаются до сих пор и не потеряли остроты. Нас же концепция множественности миров интересует в контексте взаимодействия с категорией «иллюзия». Мы придерживаемся той точки зрения, что множественность не уничтожает мир, в котором мы живем, а наоборот, помогает понять его и изменить. Мир вокруг нас предстает в разных «ипостасях». Только от человека, от его выбора зависит, как и при помощи чего он будет познавать его и жить в нем. Мы считаем, что иллюзия – это одна из составляющих множественности миров, посредством которой человек может познавать окружающий мир, действительность и самого себя. Без подобной «множественности» иллюзий личности и социума не может быть подлинной «встречи с миром», так как реальность не может быть понята однозначно раз и навсегда. Создавая собственные иллюзии, человек рефлексирует, надеется, ищет выход, и тем самым познает реальность, постичь которую только рациональными методами невозможно.

Сегодня становится ясно, что вопросы реальности существования социума, внешнего мира тесно связаны с проблемой развития и формирования социальных иллюзий. На сегодняшний день ее нельзя назвать разработанной, так как не раскрыты механизмы формирования иллюзий, факторы, влияющие на их развитие, истоки возникновения, механизмы преодоления, а также их влияние на отдельного человека и социум. К тому же нет ясности и в определении самого термина. Так, в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова иллюзия понимается как обман чувств, нечто кажущееся, несбыточное, мечта (Ожегов, 1985, с. 240). «Новый энциклопедический словарь» трактует иллюзию как «искаженное восприятие действительности, обман вос-

приятия» (7, с. 425). Она является следствием несовершенства органов чувств, свойственного всем людям; обусловлена особым состоянием психики (например, страхом), наличием ложно воспринимаемого реального объекта, который отличается от галлюцинаций; связана с определенными социальными установками индивида. Иллюзии как ложное представление, как несбыточная надежда. В философии существует следующее определение: «Иллюзия (лат. *Illusio* – обман) – поверхностное представление, чистая фантазия; в практической жизни – облегчающий самообман («предаваться иллюзиям») вместо трезвого взгляда на факты» (Философский словарь, 1991, с. 160). Иллюзии – это предмет постоянных непрекращающихся споров в различных областях знаний: философии, социологии, психологии и т. д. Часто их связывают и отождествляют с заблуждениями, мифами, утопиями, обманом. Попытаемся выявить специфические черты этих понятий. Чаще всего, на наш взгляд, иллюзию отождествляют с заблуждением, в ряде научных работ они являются синонимами.

По мнению ряда ученых (Ф. Гарифуллин, А. Ослон и др.), все мы живем в мире иллюзий и манипуляций (Гарифуллин, 1997, с. 13). Именно этот мир отличает нас от животных. Иллюзии – это искаженное восприятие объекта. В качестве объекта может выступать все возможное, начиная с мыслей человека и заканчивая историей человечества. Автор приводит также собственную классификацию иллюзий. Манипуляции являются сознательным процессом создания субъектом иллюзий о себе и окружающем мире, социуме. Таким образом, по мнению ученого, манипуляции являются производными от иллюзий и не отделимы от них. В работах А. В. Курпатов дается психотерапевтический анализ данного феномена и, прежде всего, таких человеческих иллюзий, как иллюзии опасности, страдания, счастья, взаимопонимания и любви (Курпатов, 2006, с. 231).

С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «личность в высших своих проявлениях связана со сложной внутренней работой, переносом центра тяжести от внешней стороны к внутренней» (Рубинштейн, 1997, с. 121). Следовательно, осознание собственных иллюзий, умение находить в них как положительные, так и отрицательные стороны, умение преодолевать их связаны с волевыми усилиями индивида. Таким образом, *социальные иллюзии* – это не изначальная данность, а результат реального социально-психологического развития человека, в ходе которого, осмысливая различные стороны социальной жизни, человек сталкивается с необходимостью пополнять свой опыт и извлекать из него уроки. Проблема функции любого явления позволяет ответить на вопрос, каков смысл данного явления для человека и общества, для чего оно существует. Применительно к нашей

проблеме вопрос о *функции социальных иллюзий* позволяет глубже понять их сущность. Исходя из определения социальных иллюзий в широком смысле, главная их функция заключается в отражении и дополнительной ориентации субъекта в мире.

Первую группу функций социальных иллюзий назовем *экзистенциальной*. Она включает познавательную, мировоззренческую, регулятивную, аксиологическую, смыслоорганизующую, защитную функции. Раскроем их смысл и содержание. *Познавательная функция* помогает человеку не только уходить от реальности посредством иллюзий. Она позволяет, во-первых, познать сложные проблемы социума и индивида, во-вторых, раскрыть их содержание по отношению к себе, социуму и окружающим людям. Суть познавательной функции заключается также в том, что иллюзии дополняют научное знание об окружающем мире, социуме, целостностью восприятия обогащают человеческое представление о том или ином общественном явлении. Через произведения искусства личность обогащается, чувствует жизнь во всей ее полноте. *Мировоззренческая функция* социальных иллюзий – одна из самых специфических. Посредством иллюзии человек постигает реальность в глубинных, наиболее существенных для себя основах, через призму ценностей и идеалов. Иллюзия способна возвысить или низвести в глазах человека любое явление, любой объект. *Регулятивная функция* указывает на необходимые формы поведения, оказывает воздействие на все психические процессы и стимулирует соответствующую активность. Она способна оказывать активное воздействие на реальный ход событий. Это своеобразная материальная, конструктивная сила, стимулирующая социальную активность. Ее обратной стороной может быть то, что иллюзии не всегда подталкивают общество, индивида на конструктивные действия, а могут, наоборот, сдерживать общественное развитие. «Историю делают живые, грешные люди с их надеждами, иллюзиями, заблуждениями и волей, с их стремлением, с их убежденностью сделать мир красивее... с их убежденностью в том, что это стремление может быть осуществлено» (там же, с. 121). *Аксиологическая функция* социальных иллюзий дает представление о ценностях человеческой жизни, служит формированию ценностных установок и представлений в общественном сознании. *Смыслообразующая* связана со снабжением человека системой смыслов для ориентации в окружающем мире.

Вторая группа функций социальных иллюзий получила название *рефлексивной* и включает в себя функции самопознания, саморазвития и самосовершенствования. Создавая собственные иллюзии, человек не просто уходит от реальности, он рефлексивирует, глубже познает самого себя и социум, что необходимо для саморазвития и дальней-

шего самосовершенствования личности. Самосовершенствование представляет собой процесс достижения индивидом определенного уровня развития, зрелости и само по себе является показателем его экзистенциальных потребностей, ценностей, установок, т. е. тех факторов, которые во многом определяют механизм возникновения социальных иллюзий.

Иллюзии – это особое измерение человека, предполагающее не только познание своих сущностных сил, но и конкретные шаги в саморазвитии, самосовершенствовании, выработку жизненных смыслов, принятие ответственности или, наоборот, уход от реальности, надежду. Саморазвитие и самосовершенствование тесно связаны с самотрансценденцией, т. е. с выходом человека за пределы собственного «Я», с приобщением к реальности другого человека, к изменчивому и непосредственному миру. Иллюзия здесь выступает как феномен, который позволяет личности приобщаться к опыту других.

Мы выделяем также *третью группу функций социальных иллюзий*, названную *креативной*. Она включает такие составляющие: приобщение, стремление человека к уровню высшего бытия, т. е. к гуманистическому прекрасному и великому. Среди составляющих этой группы можно выделить функции заполнения экзистенциальной пустоты, вакуума. Размышление о проблемах человеческого бытия приводит к размышлению о себе, активному поиску жизненных целей и смыслов, пониманию ответственности, необходимости. «Поиск смысла, – отмечает Г. Абрамова, – это отражение динамики духовного развития, духовной сущности человека» (Абрамова, 2002, с. 93). Посредством иллюзорного восприятия окружающей действительности индивид приобщается к высоким образцам человеческой культуры, которая выступает для личности как реальная связь времен, как опыт человечества, зафиксированный в определенных художественных продуктах, традициях, языке, образах, как та реальность, к которой необходимо стремиться, чтобы выразить себя, свои желания, потребности, установки.

Таким образом, на сегодняшний день нет единой разработанной концепции, объясняющей феномен социальных иллюзий. Это связано с тем, что большинство ученых вкладывают в его понимание такие составляющие, как миф, заблуждение, утопия, что закономерно порождает появление новых научных категорий и определений. Не претендуя на законченность, под *иллюзорным мировосприятием* мы понимаем социально-психологический феномен, в основе которого лежит «ложное» осознание индивидом тех или иных социальных или психических процессов и явлений. Это особый вид общественного сознания индивида, который активно воздействует и преобразует социум и реальность в целом. Социальные иллюзии вырастают из действительности и воздействуют на нее.

Выявление сущности социальных иллюзий позволяет сделать следующие выводы:

- 1) развитие социальных иллюзий осуществляется в контексте общего развития индивида в социуме, человек сам является предметом иллюзий, создает и разрушает их;
- 2) движущими силами развития иллюзий выступает несоответствие между реальным и идеальным, между возможностями, желаниями и потребностями индивида, между тем, каков субъект и каким бы он хотел или должен стать, чего хочет или хотел бы добиться в жизни;
- 3) возникновение социальных иллюзий, их разновидностей во многом зависит от того, что вкладывает человек в понятие «смысл жизни». Поиск «смыслов» происходит в диалектике наделения смыслом социума, окружающего мира и поиска собственного смысла. При этом в разных сферах общественной жизни человек осмысливает бытие разными средствами: в искусстве – через образы, нравственные понятия, в науке – через систему понятий и приемы мышления.

Мы выделяем также три группы функций социальных иллюзий: экзистенциальную, рефлексивную, креативную. Их основное содержание выражается в дополнительной ориентации и приспособлении субъекта к социуму.

Литература

- Абрамова Г. С. Психология человеческой жизни. М.: Академия, 2002.
- Гарифуллин Р. Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция. Йошкар-Ола, 1997.
- Гудмен Н. Способы создания миров. М.: Идея-Пресс, 2001.
- Ищенко Е. Н. Проблема реальности в философском и гуманитарном дискурсе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2005. № 2. С. 3–20.
- Круглый стол журналов «Вопросы философии» и «Науковедение», посвященный обсуждению книги В. С. Степина «Теоретическое знание» // Вопросы философии. 2001. № 1. С. 30–36.
- Курпатов А. В. Самые дорогие иллюзии. СПб.: Нева, 2006.
- Новый энциклопедический словарь / Гл. ред. А. П. Горкин. М.: Рипол Классик, 2000.
- Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1985.
- Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. М.: Наука, 1997.
- Философский словарь / Гл. ред. И. Т. Фролов. М.: Политиздат, 1991.

РЕФЛЕКСИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. М. Щербакова, А. В. Орлов (Нижний Новгород)

Разработка психологии субъекта предполагает выделение и описание механизмов становления человека как субъекта деятельности. Исходные положения психологии субъекта были разработаны С.Л. Рубинштейном. Человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности, в том числе профессиональной. Становление субъекта предполагает его индивидуализацию, самоорганизацию, развитие целостности (системности) его личности, автономности. В профессиональной сфере развитие субъектности – значимая сторона профессионализации, основа которой – качественные изменения в отношении личности к процессу труда и своей функциональной роли в этой деятельности.

Важной предпосылкой развития субъектности является рефлексия. Под рефлексией понимается мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя. Психология рефлексии как научная проблема в течение длительного периода интересовала многих специалистов. В основном интересы исследователей в данной области сосредоточены на изучении личностной рефлексии – процесса, осознания себя как личности в самом широком смысле. Понимание себя как профессионала и работника (профессиональная рефлексия) в этом аспекте обычно не рассматривается. В то же время комплексная оценка работника как субъекта профессиональной деятельности возможна лишь с учетом характера проявления именно этого процесса. *Профессиональная рефлексия*, с нашей точки зрения, – это осознание себя в профессиональной сфере, внутренняя работа, определяющая профессиональный самоанализ, внутреннюю репрезентацию внешних событий, связанных с процессом труда, и оценку себя внутри этих событий.

Для оценки данного качества нами разработан «Опросник профессиональной рефлексии». В нем было выделено 3 шкалы, относящиеся к профессиональной рефлексии: межличностная рефлексия, трудовая рефлексия, организационная рефлексия и 2 дополнительные, собственно к профессиональной рефлексии не относящиеся: личностная рефлексия и самопрезентация. Под *межличностной рефлексией* понимается представление самоанализа своих отношений с коллегами и родителями и детьми, разработка внутренних стратегий межличностного взаимодействия и алгоритмов действий в предполагаемых ситуациях. Под *трудовой рефлексией* понимается осмысление работником событий, возникающих в процессе труда, и отображение

себя как субъекта труда, внутренняя сосредоточенность на своем профессиональном совершенствовании, контроль своих профессиональных недостатков, анализ успехов и неудач. *Организационная рефлексия* – это сосредоточенность на проблемах организации и себе как субъекте, который решает эти проблемы, стремление представить себя на месте руководителя, решающего задачи повышения эффективности работы организации. *Личностная рефлексия* – это внутренняя работа, направленная на самоанализ своей сущности, отображение в сознании и оценку своего поведения и деятельности. Под *самопрезентацией* будем понимать демонстрацию человеком стилей поведения, ожидаемых окружающими, стремление человека выглядеть в глазах других людей лучше, чем он есть на самом деле, самомониторинг и самоконтроль своего поведения в окружении значимых людей.

Осуществлена апробация и стандартизация методики. Проведены необходимые процедуры психометрической проверки. Полученные результаты свидетельствуют о высокой надежности и валидности опросника. В исследовании изучали проявление профессиональной рефлексии у педагогов средних общеобразовательных школ и спецшкол для слабовидящих детей. Также исследовались другие качества, характеризующие субъектность в профессиональной деятельности работников: самоактуализация, перфекционизм, соответствующие компоненты трудовой мотивации (готовность профессионально совершенствоваться, готовность к инновациям, готовность к социальному взаимодействию в профессиональной сфере и др.). Также оценивалась степень выраженности профессионального выгорания, как профессиональной деструкции, отражающей инволюцию субъектности. Для психодиагностики применялись профессиональные надежные и валидные методики. Проводили корреляционный анализ изучаемых характеристик.

Значимых различий в проявлении профессиональной рефлексии и других качеств, относимых к субъектности в профессиональной сфере, не установлено в отношении групп педагогов, отличающихся по характеру профессиональной деятельности, типу школ, предметной направленности.

Изучались корреляции профессионального выгорания и рефлексии педагогов. Достоверные связи в основном отрицательные. Педагоги, не склонные к профессиональной рефлексии, демонстрируют более высокие значения выгорания. Возможно, рефлексирующие учителя более устойчивы к выгоранию. Исследование показало, что наибольшее значение имеет личностная, организационная и трудовая формы рефлексии. Достоверные корреляции с эмоциональным истощением,

деперсонализацией и редукцией персональных достижений позволяют предполагать, что чем больше работник занимается самоанализом, тем меньше его эмоциональное истощение и больше стремление к профессиональному развитию и достижениям.

В работе выявлялись связи профессиональной рефлексии и трудовой мотивации. Установлены достоверные положительные корреляции с большинством ее составляющих, в том числе удовлетворенностью трудом, готовностью профессионально совершенствоваться, готовностью к социальному взаимодействию, ощущением востребованности и др. Профессиональная рефлексия также достоверно коррелирует с проявлениями перфекционизма, ориентированного на себя, самоактуализации и самооценки.

В целом можно предполагать, что профессиональная рефлексия, ее развитие положительно сказывается на профессионализации педагогов, развитии субъектности в профессиональной сфере.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ПОНЯТИЕ, ОСОБЕННОСТИ, КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

Т. В. Эксакусто (Таганрог)

Исследование психологической безопасности субъекта становится в современных условиях все более актуальным и необходимым. Обусловлено это целым рядом причин: нестабильностью экономической, политической, социальной ситуации; наличием стрессогенных и психогенных воздействий различного генеза; ростом чрезвычайных ситуаций техногенного характера; ростом социального неблагополучия, поляризации общества (выделение социальных классов с разным экономическим статусом), ростом преступности (терроризм, мошенничество, преступления против личности), снижением частоты и эффективности межличностных контактов.

Безусловным является тот факт, что проблема психологической безопасности становится центром достаточно большого количества исследований, в которых предпринимается попытка с различных позиций описать условия психологической безопасности человека создать ее модель и модель безопасной личности, выявить факторы и детерминанты безопасности. Однако многообразии предлагаемых оснований для рассмотрения психологической безопасности лишь «расширяет» каталог ее разнообразных моделей, условий, возмож-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №08-06-00 011а.

ных факторов и детерминант безопасности, уводя от «стержневого» понимания проблемы.

Вероятно, решение этой проблемы возможно в условиях соотнесения психологической безопасности с другими базовыми психологическими категориями. Представляется, что при изучении безопасности необходимо обратиться к «человеческому фактору»: субъекту. Опираясь на понятие субъекта и анализируя различные исследования, можно предположить, что «первичным», «базовым» понятием в изучении безопасности может стать категория отношений. Как отмечал А. В. Брушлинский, «человек как субъект не только и не просто «потребляет» информацию, испытывая на себе различные... воздействия. Он сам ее «производит»... поскольку в ходе своей деятельности, общения он самоопределяется, занимает определенную жизненную позицию и потому весьма избирательно *относится* ко всему, что влияет на него в ходе всей жизни...» (Брушлинский, 1996, с. 41–42).

Таким образом, представляется, что понятие «отношение» позволит, с одной стороны, рассмотреть безопасность как психологическую категорию, с другой, – выявить ее социально-психологическую направленность.

Чтобы понять и определить безопасность, необходимо рассмотреть ее как систему отношений субъекта к миру, к себе и Другим. Так, еще С. Л. Рубинштейн (1969), описывая деятельность субъекта, отмечал, что существенным оказывается не сам по себе ход событий, а прежде всего отношение человека к тому, что происходит. Он указывал, что отношения выступают как условие существования человека и реально всегда существует два взаимосвязанных отношения – человек и бытие, человек и другой человек. Все формы отношений (взаимоотношений человека с миром) составляют сущность субъекта. Все это дает основание полагать, что отношения, представленные совокупностью личностных свойств и проявляющиеся во взаимосвязях человека с объективной реальностью, являются теми условиями, которые обеспечивают определенный уровень жизнедеятельности человека (в том числе его активность, социальную активность), с одной стороны, и определяют внутренние ощущения, состояния, свойства субъекта (в целом удовлетворенность жизнью) – с другой, что и является основой психологической безопасности человека.

Отношения человека разнообразны и многомерны, однако именно отношения к Другим и с Другими во многом являются определяющими для ощущения защищенности, сохранности, целостности субъекта. С. Л. Рубинштейн отмечал: «Я не существую без другого; я и другой сопринадлежны... Я самоопределяюсь во всех своих отношениях

к людям, в отношении своем ко всем людям – к человечеству как совокупности и единству всех людей» (Рубинштейн, электронный ресурс).

В условиях, когда каждый субъект взаимосвязан со множеством Других, возникает система – система отношений. Нарушение системы (например, «выпадение» хотя бы одного ее элемента, за счет разрыва отношений) приводит к снижению ее устойчивости, разбалансированности всех ее элементов, напряженности внутри нее. Таким образом, наличие угрозы и опасности хотя бы для одного элемента (отдельного субъекта) приводит к возникновению опасности для всех остальных. Данный факт определяет необходимость говорить о социально-психологической безопасности как явлении, возникающем в процессе общения и взаимоотношений людей друг с другом.

Рассматривая социально-психологическую безопасность, важно обратиться к вопросу о том, к какой психологической категории относится безопасность: рассматривать ли ее как процесс, состояние или свойство. Если обратиться к содержанию каждого из понятий, то они представлены в порядке динамичности, изменчивости. Соответственно, состояние – характеристика объекта, учитывающая, с одной стороны, динамичность изменений, с другой – целостность и относительную стабильность системы. Именно состояния человека в целом обусловлены его отношениями, актуальным межличностным и социальным статусом, целями активности и адаптации к среде и ситуации (Куликов, 2000, с. 12). В состояниях отражается взаимодействие человека с жизненной средой, с социальным пространством. Изменения этой среды (даже самые незначительные) вызывают определенные изменения в человеке как в целостности, приводят к переходу в новое состояние (Куликов, 2000). Такое понимание изучаемого феномена приводит к возможности рассматривать СПБ как особое состояние, обусловленное, соответственно, определенной системой отношений в целом и межличностными отношениями, в частности.

Определяя СПБ как особое состояние, необходимо описать условия его возникновения, критерии его оценки.

Если исходить из того, что в основе социально-психологической безопасности лежат отношения субъекта с другими людьми, то, действительно, можно предположить, что *основными условиями социально-психологической безопасности* (в соответствии со структурой СПБ: эмоционально-мотивационный компонент, когнитивный и конативный компоненты) являются следующие. Первое, *удовлетворенность межличностными отношениями*, которая понимается как показатель положительно оцениваемой взаимосвязи, позволяющей реализовать потребности и интересы субъектов отношений. Ее критерием становится высокая удовлетворенность–неудовлетворенность. Второе,

гармоничный характер отношений, рассматриваемых как согласие, договор, мирное со-бытие или согласованность мнений, суждений как самого субъекта относительно своих отношений с другими, так и тех, с кем он вступает в отношения. Критерием здесь является высокая гармоничность – дисгармоничность отношений. Третье, *защищенность*, которая, с одной стороны (объективный показатель), понимается как отсутствие нарушений и трудностей в отношениях, с другой, предполагает устойчивость человека к неблагоприятным воздействиям (оскорблениям, угрозам, принуждению, игнорированию, манипулированию и т. п.). В качестве основного критерия защищенности принимается толерантность–интолерантность.

Описанные выше критерии создают для каждого субъекта свой уникальный потенциал социально-психологической безопасности как совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания и сохранения целостности субъекта отношений. Этот потенциал «взаимодействует» с «внешними» угрозами социального мира (а иногда и с «внутренними» угрозами субъективного характера), создавая возможность либо противостоять этим угрозам, либо быть подверженным им.

Таким образом, под *социально-психологической безопасностью* можно понимать состояние динамического баланса внутреннего потенциала субъекта и внешних условий, обусловленное наличием гармоничных, приносящих удовлетворение взаимоотношений, характеризующихся защищенностью (отсутствием деформаций, нарушений и трудностей), а также толерантностью в отношениях), что позволяет реализовать духовно-психический потенциал субъекта в процессе жизнедеятельности, сохранить его целостность.

Сочетание всех критериев СПБ дает возможность рассуждать о разных типах потенциала СПБ, которые можно разделить на группы с различной содержательной направленностью. С целью изучения типов социально-психологической безопасности было проведено пилотажное исследование. Для решения поставленной задачи разработали анкету «Потенциал социально-психологической безопасности субъекта» («ПСПБ»), включающую 27 вопросов, направленных на изучение гармоничности, удовлетворенности отношениями, защищенности субъекта. Результаты анализировали (количественно и качественно) как отдельно для каждого критерия (гармоничности, удовлетворенности и защищенности), так и по общему (совокупному) показателю потенциала СПБ. С целью проверки и контроля надежности результатов по анкете «ПСПБ» использовались стандартизированные методики («Цветовой тест отношений», авт. Е. Ф. Бажин, А. М. Эткин; «Субъективная оценка межличностных отношений»

(СОМО), авт. С. В. Духновский; «Методика диагностики общей коммуникативной толерантности», авт. В. В. Бойко).

В исследовании принимали участие 165 чел. в возрасте от 20 до 30 лет, мужчины и женщины, студенты старших курсов вуза (ТТИ ЮФУ) и работающие в различных профессиональных областях (профессиональная деятельность, связанная с взаимодействием в системе «человек – человек»). Данный возрастной период характеризуется становлением и развитием системы межличностных отношений, которые отличаются своей многомерностью и охватывают все жизненные сферы человека. Усвоенный социальный опыт определенным образом преломляется личностью и проявляется в социальных установках, выработанных паттернах отношений, что создает основу для формирования потенциала социально-психологической безопасности.

Было выявлено, что в целом по выборке 38% субъектов описывают свои отношения с другими людьми как гармоничные, приносящие удовлетворение и «защищенные» от неблагоприятных воздействий (при этом сами субъекты характеризуются достаточно высокой коммуникативной толерантностью, что подтверждается результатами по методике «Коммуникативная толерантность»). В целом эту группу можно обозначить как группа с высоким потенциалом СПБ (преобладание позитивной направленности трех шкал или двух из трех: гармоничности, удовлетворенности, защищенности). В ответах на вопросы анкеты респонденты этой группы (67%) отмечают, что их отношения с другими можно охарактеризовать как доброжелательные, доверительные и привлекательные, которые им бы не хотелось менять. При этом они чувствуют себя в отношениях с другими защищенными от угроз и игнорирования (73%), и малозащищенными от публичного унижения и принуждения что-либо делать против своего желания (56%). Интересным представляется выбор цветовых ассоциаций в этой группе по отношению к категории «мои отношения» (среднее значение по группе коэффициента ранговой корреляции $r = 8,7$). Предпочтение отдается цветовой паре зеленый-красный. Выбор таких цветов позволяет предположить, что респонденты оценивают свои отношения как стабильные, созидательные, в них проявляется самостоятельность, решительность, отзывчивость и дружелюбность. Интересно, что красный цвет интерпретируется и как настороженность при опасности. Важно подчеркнуть, что, несмотря на благоприятные тенденции, выявленные в целом по этой группе, характеристика отдельных критериев СПБ позволяет рассматривать разные варианты их проявлений. Так, в данной группе только 45% респондентов можно охарактеризовать как имеющих высокий потенциал СПБ (их отношения гармоничны, приносят удовлетворение и характери-

зуются защищенностью). Соответственно, в целом по выборке это значение составляет 17%. Остальные респонденты данной подгруппы характеризуются такими сочетаниями значений по критериям, как гармоничность и удовлетворенность, но низкая защищенность (высокая частота возникновения трудностей в общении, средние, с тенденцией к низким, значения коммуникативной толерантности (18%)). Столько же респондентов (18%) характеризуются высокой удовлетворенностью и защищенностью, но низкой гармоничностью (и даже дисгармоничностью) отношений, что может быть связано с какими-либо рассогласованиями в отношениях, имеющих временный характер; 19% группы с высоким потенциалом СПБ характеризуются высокой гармоничностью и защищенностью, но низкой удовлетворенностью отношениями. Вероятно, эмоциональный «запрос» этой группы в недостаточной степени удовлетворяется в межличностных отношениях.

Еще одна группа, выявленная в исследовании – группа субъектов с низким потенциалом СПБ, которые характеризуются негативной содержательной направленностью по трем шкалам, или двум из трех: дисгармоничность, неудовлетворенность, низкая защищенность (высокая частота возникновения трудностей в общении, и тенденция к интолерантным установкам). В целом по выборке таких респондентов – 17%. Свои отношения с другими они описывают как сложные и напряженные, которые хотелось бы изменить. Одной из важных характеристик своих отношений (наряду с хорошими условиями общения и желанием иметь интересного собеседника) они называют возможность получить выгоду (решить вопрос «в свою пользу»). Необходимость налаживать отношения с другими вызывает у них обычно плохое настроение (48% данной группы), поскольку в целом свои отношения они описывают как опасные, содержащие угрозу. Выбор цветовых ассоциаций данными респондентами к категории «мои отношения» характеризуется предпочтением таких пар, как красный – фиолетовый, синий – коричневый. Это позволяет предположить, что отношения, с одной стороны, оцениваются как эгоистичные, несправедливые, но решительные и уверенные (среднее значение по группе коэффициента ранговой корреляции $r = 19,2$). Все действия в рамках данных отношений направлены на объекты (других людей), которые увлекают, вызывают интерес, цель же этих действий – произвести впечатление. С другой стороны, отношения оцениваются как добросовестные, уступчивые, зависимые, спокойные. Ощущение покоя респондентами в этих отношениях (исходя из интерпретации цветовых пар) можно добиться, лишь устранив состояние физического дискомфорта и обеспечив себе внимание со стороны окружающих.

Важно отметить, что в этой достаточно малочисленной группе (с низким потенциалом СПБ) только 16% респондентов характеризуются негативной содержательной направленностью по всем трем критериям. В целом по выборке это соответствует 3% (5 чел.). Можно попытаться объяснить такой результат участием в исследовании людей с достаточным опытом регуляции своих социальных связей, саморегуляции. Таким образом, большинство опрошенных способны «регулировать» свои отношения, делать их сбалансированными.

Третью группу респондентов (45%) можно охарактеризовать как группу с «неопределенным» потенциалом, так как содержательное значение по шкалам (по всем трем, либо по двум из трех) находится в «нейтральном» диапазоне (между гармоничностью – дисгармоничностью, удовлетворенностью – неудовлетворенностью, защищенностью – незащищенностью), что требует доработки как результатов, так и используемых методов исследования.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что именно отношения как базовая психологическая категория могут выступать *системообразующим фактором психологической безопасности* в целом и социально-психологической в частности. Соответственно, СПБ – состояние, рассматриваемое как динамическая структура проявлений психики субъекта в каждый момент его жизнедеятельности. Интегральная система всех полюсов отношений субъекта, оказывающая влияние на СПБ – результат сложного взаимодействия различных механизмов и функций, занятых обработкой поступающей информации. Эта информация не всегда полностью поддается контролю сознания. Соответственно, СПБ субъекта во многих случаях может носить безотчетный, многозначный или неопределенный характер. Как и любое состояние, СПБ является целостной характеристикой отношений человека к окружающему пространству в некоторый период времени относительно степени соответствия его потенциала, возможностей и статуса (в данный момент), уровню его же притязаний, ожиданий, планов и надежд, особенностям социального взаимодействия. Таким образом, в процессе обеспечения социально-психологической безопасности, формирования толерантности к различного рода негативным психологическим воздействиям, необходимо учитывать многообразие отношений, их многомерность, характер социально-психологических позиций субъектов.

Литература

Брушлинский А. В. Субъект безопасности и безопасность субъекта // Проблемы информационно-психологической безопасности / Под ред. А. В. Брушлинского, В. Е. Лепского. М.: Изд-во ИП РАН, 1996. С. 39–43.

- Куликов Л. В. Проблема описания психических состояний // Психические состояния / Под ред. Л. В. Куликова. СПб.: Питер, 2000.
- Мясищев В. Н. Психология отношений. М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
- Рубинштейн С. Л. О философской системе Германа Когена [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://marsexx.narod.ru/kogen.html>.

САМОЧУВСТВИЕ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Л. А. Ясюкова, О. Е. Пискун (Санкт-Петербург)

Любое общество является изменяющейся системой, однако на различных исторических этапах эта динамика отличается своеобразием. Выделяют революционные, кризисные и относительно стабильные периоды развития. Под стабильностью обычно понимается эволюционный характер развития общества, определяемый последовательным плавным изменением соотношения составляющих его структур, которое осуществляется в соответствии с развитием и реализацией той или иной идеологической парадигмы. Основным условием стабильности в указанном смысле является сохранение на более или менее длительный срок основных ценностных и целевых установок, определяющих материально-духовные ориентиры общества. Кардинальная их смена приводит к революционному варианту развития. Кризисный период характеризуется тем, что осуществляется вынужденная ревизия основных целевых установок, выделение приоритетных, которые согласуются с реалиями социально-экономической ситуации и позволяют предотвратить скатывание общества к революционным разрушениям.

Известно, что самочувствие и возможности развития личности определяются взаимодействием четырех основных составляющих: макросредой (социально-экономическими особенностями общества), мезо- и микросредой (особенностями ближайшего и непосредственного социального окружения) и субъективными особенностями самого индивида. Психологические закономерности становления личности на эволюционном этапе развития общества изучены достаточно хорошо. Они изложены как основные положения общей, возрастной и социальной психологии. Исследованиями конца прошлого века накоплена богатая информация об особенностях дезадаптации различных социальных групп в периоды кардинальных общественных

* Работа выполнена при финансовой поддержке Целевой Федеральной программы развития научного потенциала высшей школы, грант 2.2.3.3./2074.

преобразований. В настоящее время предоставляется возможность анализа динамики личностных изменений в период «финансового кризиса».

В последнее время проводится достаточно много опросов с целью выяснения реакции на данный кризис различных групп населения для выработки программы стабилизации социальной ситуации. Следует различать реакцию старших и молодых поколений, т. к. они формировались в различных социальных условиях и, соответственно, их субъективное восприятие современной ситуации и критерии оценки происходящего будут существенно различаться. Глубокая эмоциональная реакция на экономический кризис представителей старших поколений, вызвана, с нашей точки зрения, тем, что современная ситуация воспринимается ими как продолжение и очередное обострение кризиса, который длится уже более 20 лет. Старшее поколение, выросшее в социалистических традициях и пережившее их крушение, воспринимает все последующее развитие событий как продолжающийся период нестабильности и становления новых отношений, сравнивая возникающие отношения с тем укладом жизни, который был разрушен. Напротив, для современной молодежи существуют реалии только постперестроечного времени, причем поколение двадцатилетних выросло в ситуации относительной социальной стабильности и не имеет опыта личностной дезадаптации, вызванной кардинальной ломкой условий макросреды развития.

Следует сказать, что существуют не только межпоколенные различия в восприятии социально-экономической ситуации в стране, но и особенности, связанные с профессиональным статусом. Эти различия определяются степенью информированности об объективных реалиях экономики, с одной стороны, а с другой стороны, степенью автономии, независимости личности от этих условий или степенью соответствия этих условий образу жизни и деятельности личности. Такие выводы следуют из результатов проводимого сотрудниками НИ-ИКСИ СПбГУ и ИМОП СПбГПУ с 2004 г. мониторинга эмоционального самочувствия россиян (объем выборки по каждой профессиональной группе был не менее 100 человек). Период 2004–2008 годов можно охарактеризовать как время относительной стабильности или эволюционный этап в развитии нашего общества. Однако, как видно из данных таблицы 1, ситуация неоднозначно воспринимается различными профессиональными группами. Наиболее уверенно чувствуют себя в современной ситуации, воспринимают ее как соответствующую профессиональной и личностной самореализации большинство журналистов и бизнесменов. Наиболее неблагоприятной ситуация была и остается для рабочих (даже безработные, получаю-

щие пособие и поддержку государственных структур, настроены более оптимистично). Как показывают наши опросы, многие представители гуманитарной интеллигенции (социологи, психологи, филологи, историки и вузовские преподаватели гуманитарных дисциплин) не могут смириться с падением уровня культуры современного российского общества и, в связи с этим, негативно воспринимают любые, даже положительные с экономической точки зрения изменения, происшедшие в нашем государстве. Они отказываются принимать формирующуюся прагматическую систему ценностей и оказываются эмоционально дезадаптивными. Сказывается влияние именно гуманистических установок, т. к. возрастных различий не было выявлено. Напротив, в депутатском корпусе четко проступили возрастные различия. Наиболее оптимистично настроены молодые политики (моложе 40 лет), в то время как у представителей старшего поколения преобладают состояния тревожности и раздражения. В целом менее оптимистичная оценка депутатами современной социально-экономической ситуации, возможно, связана с их большей информированностью и ответственностью.

Таблица 1

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОМИНИРУЮЩЕГО НАСТРОЕНИЯ
У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИЙ МОСКВЫ И САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
(в % к числу опрошенных)

Преобладающее настроение	Гуманитарии	«Технари»	Рабочие	Бизнесмены	Медики	Депутаты	Журналисты	Безработные
оптимистично-спокойное	50	55,4	48,6	66	57,1	51,4	71	55,3
тревожно-подавленное	50	44,6	51,4	34	42,9	48,6	29	44,7

Исследования самочувствия россиян проводились не только в Москве и Санкт-Петербурге, но также в Великом Новгороде, Вологде, Екатеринбурге, Ижевске, Минеральных Водах, Мурманске, Перми, Северодвинске, Ярославле. Самочувствие россиян в провинции не отличается в худшую сторону, как можно было бы предполагать. Спокойно-оптимистичный настрой преобладает у 57,1% опрошенных респондентов, тревожно-раздраженное настроение – у 42,9%. Процентное распределение оптимистично и тревожно настроенных представителей различных профессий в различных регионах России в целом соответствует тому, то характерно для жителей Москвы и Санкт-Петербурга.

О межпоколенных различиях в восприятии современной социально-экономической ситуации в России свидетельствует сравнительный анализ самочувствия студенческой молодежи и взрослого населения. В таблице 2 представлены результаты опроса студентов различных вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Минеральных Вод и Ярославля (объем выборки по каждому вузу превышал 100 человек). Наименее оптимистичный настрой студентов экономических вузов, по всей вероятности, связан с их профессиональным подходом к оценке экономической ситуации в стране. Дизайнеры, художники, как представители творческого труда, по своим психологическим характеристикам (недисциплинированность, высокая креативность и пр.) имеют специфические проблемы адаптации, поэтому среди них несколько ниже процент оптимистично настроенных студентов, по сравнению с остальными. Зато по всем остальным молодежным выборкам оптимистично настроенных респондентов значительно больше, чем среди взрослого населения. Это подтверждает гипотезу о том, что для молодежи существуют реалии только постперестроечного времени, к которым большинство ее представителей адаптировано достаточно хорошо. Наиболее высокий процент оптимистов выявлен среди курсантов военных вузов, что свидетельствует об их уверенности в будущем, т. е. о реальном изменении к лучшему положения военнослужащих (по сравнению с 90-ми годами прошлого века) в нашей стране. Не совсем понятен более высокий оптимизм провинциальных гуманитариев, возможно, он связан с более низкими их претензиями к уровню культуры общества.

Таблица 2

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОМИНИРУЮЩЕГО НАСТРОЕНИЯ
У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (В % К ЧИСЛУ ОПРОШЕННЫХ)

Преобладающее настроение	«Технари»	Юристы	Дизайнеры	Военные	Экономисты	Гуманитарии (Москва)	Гуманитарии (СПб)	Гуманитарии (провинц.)
оптимистично-спокойное	66,7	63	54,1	77,8	51,5	66,1	66,3	72,2
тревожно-подавленное	33,3	37	45,9	22,2	48,5	33,9	33,7	27,8

В процессе проведения мониторинговых исследований нами получены интересные результаты, которые представлены в таблице 3 (последний опрос проведен в апреле 2009 года).

Таблица 3

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОМИНИРУЮЩЕГО НАСТРОЕНИЯ
У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ 2005–2209 ГГ. (В % К ЧИСЛУ ОПРОШЕННЫХ)

Настроение	I курс			II курс	
	2005 г.	2007 г.	2009 г.	2007 г.	2009 г.
оптимистично-спокойное	66,7	69,2	77	71,8	73,2
тревожно-подавленное	33,3	30,8	23	28,2	26,8

Результаты опроса свидетельствуют о последовательном повышении адаптационного потенциала студенчества, о положительном влиянии условий студенческой субкультуры (мезосреды) на психологическое самочувствие личности. Более того, выявлен эффект защитной инерции студенческой субкультуры, т. к. у ее представителей не только отсутствует тревожная реакция на кризис, но отмечается достоверный рост оптимизма, даже по сравнению с предыдущими, докризисными годами. Несмотря на углубление социально-экономического кризиса в нашей стране, как и во всем мире, в студенческой среде не обнаруживается негативного его влияния. Безусловно, данные результаты получены только на основании упомянутых технических вузов и поэтому требуется дополнительное исследование студентов других специальностей.

По данным нашего исследования, наиболее значимую роль в адаптации молодого человека в современной студенческой среде начинает играть такой фактор толерантности, как признание равноправия различных культур, жизненных ценностей, терпимое отношение к многообразию вариантов поведения, манер общения (методика Л. А. Ясюковой). Получены не только достоверные различия по этому показателю между группами оптимистически и тревожно настроенных студентов, но и значимые корреляции между показателями настроения и толерантности. Чем более развиты толерантные установки, тем лучше чувствует себя молодой человек в студенческой среде. Напротив, приверженность собственным культурным традициям, нормам поведения, неприятие, предубеждение, подозрительность по отношению тому, что не соответствует привычному образу жизни молодого человека препятствует его адаптации в вузе, приводит к тревожно-депрессивному эмоциональному состоянию. Также получены достоверные различия между оптимистически настроенными и дезадаптивными студентами по фактору Q_1 (опросник Кеттелла). Трудности в адаптации испытывают студенты, характеризующиеся консерватизмом взглядов, ригидностью поведенческих установок (т. е. их отличают низкие значения по данному фактору). Были получены отрицательные корреляции доминирующего настроения с фактором N

(дипломатичности) опросника Кеттелла. Следовательно, в студенческой среде технического вуза приветствуется открытость, искренность, даже прямолинейность. Молодые люди, обладающие подобными характеристиками, быстрее и лучше адаптируются к системе обучения в вузе, входят в студенческую среду. Следует отметить, что в выборке было 28% юношей и 72% девушек, несмотря на то, что исследование проводилось в техническом вузе. Т. е. открытость и искренность в общении одобряется в современной молодежной среде, а не только в общении между мужчинами, как принято считать.

Еще две полученные в исследовании зависимости были более предсказуемыми: положительные корреляции настроения с уравновешенностью (фактор С) и коммуникативной активностью (фактор Н). Естественно, что быстрее адаптируются более уравновешенные, социально смелые, активные в общении молодые люди. Напротив, трудности в адаптации испытывают (особенно на I курсе) робкие студенты, характеризующиеся повышенной эмоциональной реактивностью. Получены достоверные различия между адаптивными и дезадаптивными студентами и по тесту Фидлера–Ясюковой. Особенно явно это проявилось среди второкурсников. Молодые люди, для которых характерна скептическая (а не доброжелательная) коммуникативная установка по отношению к окружающим, а также завышенная самооценка даже ко второму курсу не интегрировались в студенческий коллектив. У этих студентов преобладают тревожно-депрессивные эмоциональные состояния. Выявлена в определенном смысле парадоксальная ситуация: именно те студенты, которые оценивают себя значительно выше других, эмоционально подвержены тревожно-депрессивному состоянию. Эти студенты не относятся к особо одаренным, т. к. по данным теста Амтхауэра не превосходят хорошо адаптированных студентов.

Исследование выявило особое значение эмоционально-коммуникативных качеств личности для оптимального протекания процесса адаптации в студенческой среде. Оно также показало, что современная студенческая среда характеризуется многообразием культур, а особенности благополучного существования в ней связаны с широкой приемлемостью данного многообразия, с динамическими возможностями личности. Студенческая субкультура обладает относительной автономией, хотя и является динамичной средой, которая постоянно обновляется. Однако этот динамичный мир имеет свои законы существования, а также предъявляет определенные требования к личности молодого человека, попадающего в эту среду, защищает и определенным образом преобразует эту личность. Наши мониторинговые исследования приоткрыли особенности мало исследованной

современной студенческой субкультуры, законы функционирования которой невозможно постичь на основе исследований, проведенных в прошлые десятилетия. Необходимы специальные исследования для выявления влияния, которое оказывает современная студенческая среда на развитие личности молодого человека.