

Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды. Часть 1

А. И. Красило*,

кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-практического центра экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета, руководитель центра диагностики и консультирования «Участие»

Рассматривается проблема верификации понятия «психологическая безопасность». Проводится сравнительный анализ теоретического и методического арсенала современной отечественной психологии, на который можно опираться при выборе и адаптации комплекта диагностических методик.

Ключевые слова: верификация понятий, деятельностный подход, взаимоотношения, психологическая безопасность, индикаторы психологической безопасности, психологическая травма, экстремальные условия, верхний и нижний пороги экстремальной ситуации, персонификатор, социальный невротик, социализированная личность, взаимоотношения власти, инсталляция персонификатора, ценностные ориентации, самооценка социовалидности.

Понятие «психологическая безопасность» базируется на трех системных факторах: человек в образовании, содержание образования и педагогическое взаимодействие [3], номенклатуру эмпирических показателей которых – и соответствующих диагностических методик – предстоит построить.

«Критериальной базой оценки психологической безопасности образовательной среды выступают особенности субъектов образовательного процесса (детей, их родителей, педагогов, администраторов образования), содержание образования (как совокупная целостность знаний, умений и навыков, а так-

же способов их получения), особенности взаимоотношений в диадах: ребенок-ребенок, ребенок-взрослый, взрослый-взрослый» [3, с. 12].

Необходимым этапом разработки психодиагностических методик является верификация теоретических понятий [1]. Может показаться, что подобная процедура уже заложена в известных общепсихологических и социально-психологических методиках. Но если это действительно так, то получается, что мы ставим под сомнение наличие специфического содержания понятия «психологическая безопасность» [2; 3], которое в таком

*aikrasilo@list.ru

случае полагается либо суммой уже известных понятий, либо тенью на их пересечении. Как известно, в каждой методике заложены определенная научная парадигма и определенная теоретическая конструкция, которые специфически проявляются как в форме измерительного аппарата, так и в содержании полученных данных. Иными словами, с помощью стандартных методик исследователь осуществляет тенденциозный подбор эмпирических фактов в соответствии с заложенными в них теоретическими постулатами. Поэтому надеяться, что эмпирические данные умозрительного набора методик составят объем, соответствующий содержанию нового понятия, можно только при наличии их единой парадигмы, при отсутствии противоречий в соответствующих теоретических конструкциях и отсутствии эмпирических провалов в объеме понятий исследуемого предмета.

Иными словами, при решении задач эмпирического исследования содержание теоретических понятий не может остаться просто предпосылкой выбора методик. Оно переходит на новый, методический уровень, где и обретает форму, адекватную задачам эмпирического исследования. По крайней мере, необходимо определить, что же составляет суть именно психологической безопасности, в отличие, например, от медицинско-юридического аспекта «угрозы жизни и здоровью».

Это не значит, что при эмпирическом изучении «психологической безопасности» нельзя использовать методики исследования тревожности, состояния психологического климата, социометрию, референтометрию и т.п. Но нам надо четко видеть предмет исследования, чтобы быть уверенными, что мы, во-первых, изучаем предмет всесторонне, во всей его полноте, а во-вторых, фиксируем внешние признаки, которые позволяют проникнуть в самые существенные доминанты, определяющие специфику понятия «психологическая безопасность».

Никто не будет спорить, что в результате воздействия травмирующих обстоятельств вероятно ожидать увеличение показателей тревожности. И если мы замерим результаты до экстремальной ситуации и после нее, то убедимся, что тест хорошо работает на изме-

рение степени воздействия травматических факторов на людей. Но это при условии, если речь идет о воздействии внешних агрессивных факторов, о предстоящем воздействии которых мы каким-то образом уже извещены или догадываемся. А если мы измеряем тревожность испытуемых только до травмы и пытаемся на этом основании сделать выводы о состоянии психологической безопасности среды, то убеждаемся, что тест «не работает» на задачи ее коррекции и профилактики. Клинический опыт показывает, что как высокая, так и низкая тревожность могут провоцировать травматическую ситуацию.

Причины того, что такое стандартное тестирование не дает результаты, необходимые для определения степени психологической безопасности образовательной среды, вполне понятны. Но есть различие в содержании двух понятий:

- 1) «психологическая безопасность как состояния самой среды»;
- 2) «потенциальная возможность испытуемых сохранять работоспособность – и нормальный эмоциональный фон – в результате воздействия внешних травматических факторов».

Когда мы говорим о психологической безопасности, мы имеем в виду состояние самой образовательной среды, а не эффект воздействия на нее каких-либо чужеродных факторов, не составляющих с ней глубоких внутренних связей. И замеры эмоционального состояния испытуемых посредством таких стандартных общепсихологических методик, как тесты тревожности, вполне адекватны лишь задаче изучения образовательной среды под воздействием влияния на нее экстремальных факторов. Задолго до террористических атак В.И. Лебедев ввел понятие «экстремальных условий», которые характеризуются следующими признаками: монотонность, расхождение ритма сна и бодрствования, изменение восприятия пространственной структуры, ограничение информации, одиночество, групповая изоляция, угроза для жизни [12]. Иными словами, в понятии «психологическая безопасность» необходимо содержится предпосылка, что в самой изучаемой нами среде одновременно присутствуют в противо-

речивом единстве и страдательная сторона, и источник опасности. Причем и личность каждого участника образовательного процесса, и всевозможные сочетания их взаимоотношений также содержат как страдательную, так и агрессивно-деструктивную сторону.

Мы исходим из методологически обоснованного в отечественной психологии положения о непродуктивности разрыва в эмпирическом исследовании личности и социальной среды [4]. Поэтому психологическая безопасность с самого начала рассматривается нами как некое субъективно-объективное единство. Это дает нам возможность использовать стандартные общепсихологические и социально-психологические методики особым образом, то есть так, чтобы – как уже отмечалось выше – понятие психологической безопасности не рассыпалось на стандартные диагностические компоненты. Понятно, что понятие психологической безопасности невозможно механически сложить из таких известных понятий как «комфортность среды», «положительный психологический климат», «сплоченность на основе социальных ценностей» и т. п. Подмена и потеря предмета исследования часто происходит вследствие именно такого априорного разделения предмета исследования на противоположные реальности, не имеющие внутренней связи.

Конечно, в субъективно-объективном единстве личности и социальной среды можно выделить конкретную личность и достаточно устойчивые условия, созданные деятельностью целых поколений. И, конечно же, процесс социализации и развития индивидуума может отклоняться от программы социализации, заложенной в наличных социальных условиях и реформаторских проектах управленческих структур. Относительно независимая – от отдельного индивида – эволюция «среды» также может приводить к ее отрыву от задач и психологического содержания процесса развития личности, и даже к их противоречию, противостоянию, к ситуации, в которой негативное состояние социальной среды блокирует процесс развития и социализации личности.

Но это опять же вовсе не значит, что мы должны разорвать противоположности и рас-

сматривать развивающуюся личность и образовательную среду как абсолютно чуждые и враждебные друг другу инстанции. Если это случится, мы можем бесконечно долго эмпирически искать условия оптимальной психологической безопасности среды, противостоящей ребенку, но никогда их не найдем. И именно по той известной причине, что главным ее условием как раз и является наличие внутренней связи личности и общества.

Безопасна только среда, которая является субъективно-объективной реальией. *Безопасна только среда, без которой личность не может существовать*, то есть среда, частью которой является продуктивная деятельность самого ребенка. Произвольное ограничение сферы этой деятельности извне содержит риск снижения психологической безопасности несовершеннолетнего. Точно так же безопасны для ребенка только взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса, обеспечивающие ему присвоение – в качестве основы своей индивидуальности – культурно-исторических норм и ценностей, сохранение и утверждение которых становится смыслом его жизни.

Суть возродившегося сейчас в сфере образования деятельностного подхода [13; 18] состоит не только в признании ребенка как субъекта, т. е. признании его индивидуальной активности как решающего фактора его обучения и развития, но и признание неразрывной связи его личности с образовательной средой. Его деятельность есть часть этой самой среды. Так, агрессивное поведение ребенка и его некомпетентность в общении многожат ему врагов и создают именно таким образом угрозу психологической безопасности индивида, в то время как те же самые «лидеры по симпатии» создают вокруг себя почти идеальное, безопасное и даже вполне комфортное образовательное пространство.

Современное состояние общественно-го развития, распад системы нравственных норм и ценностей вплоть до криминализации ее содержания привели к тому, что отчуждение личности от общества, а также отвлечение системы образования от задач всестороннего развития личности стали массовым и устойчивым явлением. В этих условиях ста-

тистика, на которую опираются популярные социально-психологические методики, способна отразить лишь наличную комфортность «усредненного индивида». Но если, допустим, мы опрашиваем благополучное большинство группы, слабо ориентированное на учебные достижения, и одновременно максимально ориентированное на развлечения, то в качестве «безопасного» для них состояния среды неизбежно получим застойные условия. Более того, отрицательные «вожаки» и лидеры-организаторы группировок будут крайне недовольны – вместе со своими «приближенными» – попытками педагогического коллектива снизить их влияние на группу и тем самым прекратить хроническую фрустрацию учеников с минимальным социометрическим статусом. Они сразу почувствуют себя менее комфортно, что не сможет не отразиться на результатах измерения психологического климата в группе. Внешне благополучная статистика может таким образом «ухудшиться».

Как известно, большинство тестов и опросников ориентировано на измерение сознательных установок, которые могут значительно отличаться от реального поведения в конфликтной или кризисной ситуации. Этот недостаток методов опроса практически не устраним. Мы всегда будем измерять только социальные установки, субъективные отношения и оценки, степень объективности которых напрямую зависит от знания испытуемыми самих себя [1]. Для наркоманов субъективно «безопасны» именно те условия, которые позволяют им безопасно употреблять наркотики и алкоголь. А условия, опосредованные целями социализации и развития личности, представляются им официальными, формальными, т. е. надуманными, условно-ритуальными или манипулятивно-воспитательными. Для девиантных подростков субъективно «безопасны» условия, которые позволяют им безнаказанно «куражиться» над учителями и сверстниками и т. д. Иными словами, при эмпирической верификации понятия «психологическая безопасность» исследователь должен руководствоваться еще и определенными моральными ориентирами и критериями. Иначе он просто потеряется в море безличной эмпирической статистики.

В настоящее время – даже не столько основательно-теоретически, сколько стихийно-практически – сформировалось два конкурентных варианта решения проблемы диагностики психологической безопасности. Часть исследователей стоят перед альтернативой: какая диагностика более адекватна – общепсихологическая или социально-психологическая? измерение внутреннего состояния участников травматических ситуаций или измерение состояния их взаимоотношений в группах? Другие предлагают дополнить результаты первого типа диагностики результатами второго. Последняя позиция кажется внешне привлекательной, но содержит принципиальную ошибку. Если механически соединять результаты, основанные на двух прямо противоположных методологических основах, то ничего кроме эклектики мы в результате не получим. Есть еще и четвертая позиция, когда исследователи вообще не осознают методологических противоречий, и потому, набирая «со статистическим избытком достоверности» всевозможные методики, имеющие отношение к понятию «комфорта» или «дискомфорта», вообще не видят необходимости в методологической рефлексии, в концептуальном выборе и адаптации методик.

Между тем методологически трудно хотя бы в самой минимальной степени удовлетворительно обосновать попытки измерить состояние образовательной среды и ее безопасность через внутреннее психологическое состояние людей. Лишь для простейших живых существ можно полагать наличие такой среды, которая противоположна содержанию, но опять же, ее биологической, а отнюдь не социальной, как у человека, индивидуальной программы адаптации, жизнеобеспечения и развития. В одной среде биологическая программа осуществляется, а в другой – тормозится или гибнет. Как это ни странно, но именно такая методологическая парадигма существовала на первых этапах массовых эмпирических исследований психологической безопасности учащихся. Предполагалось, что с помощью тестов тревожности или тестов, измеряющих уровень стресса, можно получить адекватные количественные характери-

стики безопасности образовательной среды. Эта позиция подверглась справедливой критике со стороны И. А. Бaeвoй [2; 3; 16], которая неоднократно подчеркивала методологически значимый факт, что человек становится жертвой насилия и обмана чаще всего именно тогда, когда его тревожность «на нуле». То есть когда он чувствует себя в безопасности, совершенно спокоен и расслаблен, не ощущает никакой угрозы, не ждет агрессии и нападения.

В какой-то степени эта общепсихологическая модель диагностики состояния психологической безопасности социальной среды справедлива для экстремальных ситуаций, когда под угрозой оказывается здоровье и жизнь целой группы заложников, чье запредельное стрессовое состояние оказывается слабо дифференцированным именно в силу своей запредельности. Вот здесь как раз социальная среда содержит психологическую составляющую лишь как исчезающий момент. То же самое происходит с личностью жертв. Поэтому неудивительно, что многие исследователи сосредотачиваются на психофизиологических сторонах посттравматического стресса. Вместе с физической безопасностью исчезает и сам предмет психологической безопасности. Вполне очевидно, что такая модель оказывается неадекватна предмету нашего исследования.

Непосредственные изменения состояния среды, социальной по своей сущности, управляют состоянием индивида только в очень узком континууме предельных фрустрирующих нагрузок, на уровне верхнего порога экстремальной ситуации. Категоризация этих фрустрирующих условий как экстремальных определяется наличием вполне очевидного критерия – *психологической травмы*. Нижний порог экстремальной ситуации вполне адекватно характеризуется, на наш взгляд, признаками, выделенными В. И. Лебедевым [12]. Логично предположить, что безопасна именно та среда, которая не является *для индивида* – это важно подчеркнуть – экстремальной.

Верхний порог экстремальности всегда является в таком случае массовым, хотя и не абсолютным. Всегда есть вероятность, что могут найтись индивиды, психика кото-

рых не подверглась такой же степени травматизации, как психика большинства, например, в теракте на Дубровке, когда двое детей смогли адекватно сориентироваться и благополучно избежать опасности остаться в числе заложников.

Но в целом это как раз и есть именно та экстремальная по своей психологической характеристике ситуация, в условиях которой исчезают индивидуальные различия в адаптации индивидов к среде, когда их подавляющее большинство оказывается дезадаптированным. Другие ситуации являются травматическими только для части группы. Например, арест, судебное разбирательство или тюремное заключение вообще не травматичны для рецидивистов. Они способны сохранять в этих крайне стрессогенных для законопослушных граждан условиях полное присутствие духа и самоуважение.

Существуют условия, которые большинством оцениваются как нормальные, но отдельными индивидами именно в силу их индивидуальных особенностей воспринимаются как травматические. Это, например, индивиды, характеризующиеся паническим и катастрофическим восприятием любых жизненных трудностей. Они не способны сопротивляться жизненным проблемам только потому, что не ищут выхода из создавшейся ситуации, которая навязчиво представляется им безвыходной. Эта нелепая стратегия «зачуженного неумения» является в данном случае проявлением инфантильной формы адаптации, которая связана, как правило, со стремлением таких индивидов найти покровителя, на которого можно переложить решение фрустрирующих проблем, т. е. является следствием их чрезмерной инфантильности и личностной неразвитости.

С другой стороны, часть этих индивидов видят больше ограничений, в частности, моральных, которые резко сужают спектр возможностей их реального выхода из фрустрирующей ситуации. Как это ни парадоксально, но в криминализованной социальной среде большая социализированность личности, склонность к заботе об интересах других ставит ее в неравное, причем явно ущербное в отношении группового статуса положение с

большинством группы. И особенно по сравнению с *социальными невротиками* – эгоцентрическими индивидами, склонными выходить из фрустрирующих ситуаций за счет разрушения общественных норм и ценностей, путем последующего активного утверждения травматических условий в качестве групповых и общезначимых.

Напрашивается вполне очевидный вывод, что психологическое состояние субъекта учебной деятельности в группе индивидуально и по своей форме субъективно-объективно. Меняясь по своему значению в довольно широком континууме, оно не связано с внешними условиями по типу стимул-реакция.

Среда для социального невротика коренным образом отличается от среды, необходимой для развития социализированной личности. И если мы не потеряли смысла воспитательных ориентиров и не отказались от них, то должны признать, что поначалу образовательная среда, содержащая высокие требования к личности, ее социальной активности, необходимости преодолевать в себе негативные качества, выдерживать и позитивно разрешать моральные и нравственные конфликты, покажется крайне опасной и дискомфортной для социальных невротиков, так же как и любая физическая нагрузка для обленевшихся и разомлевших от комфорта индивидов поначалу кажется неприятной и чрезмерной, вызывая страх и сопротивление.

Таким образом, вполне методологически оправдано полагать, что при планировании эмпирических исследований в системе «человек-среда» мы должны исходить из того, что характеристики безопасности социальной среды для человека имеют помимо объективной стороны выраженную ценностно-ориентационную составляющую. Мы должны стремиться получить не формальные статистические показатели безопасности по образовательному учреждению, а прежде всего, задать вопрос, для кого, для какой категории детей – социальных невротиков или ориентированных на продуктивную социализацию, – и в каком направлении надо выстраивать эту среду.

Отсюда не следует вывод, что мы должны выделить успешную в плане позитивной со-

циализации группу детей и создать им некие «привилегированные условия» за счет других. Необходимая психологическая помощь должна осуществляться в отношении всех детей образовательного учреждения. Но использованный нами термин «долженствования» указывает на *тесную связь понятия «психологическая безопасность» с целями и задачами воспитания детей* в условиях образовательного учреждения. Образовательная среда – не безличная или нейтральная субстанция, повернутая только к наличным ощущениям большинства детской группы. Образовательная среда динамична и поэтому должна иметь четкие ценностные ориентиры своего развития. Такая среда как педагогический результат вполне безопасна и гармонична для детей, личность которых содержит указанные выше культурно-исторические ценности в качестве своей неотъемлемой составляющей. Для всех остальных она будет благоприятной и безопасной в деятельностном смысле, т. е. как возможность стать личностью.

Безопасными должны быть воспитательный и самовоспитательный процесс и его результат, а не принципиально безличная, нейтральная к целям воспитания среда. Группу детей, успешных в плане социализации, ориентированных на гуманистические созидательные ценности, мы пока рассматриваем не в качестве объекта психологической помощи, а, напротив, в качестве необходимой фокус-группы, в помощи которой мы сами как исследователи нуждаемся для выявления обоснованных условий психологической безопасности. Эту группу детей целесообразно называть группой *психологической нормы*, в отличие от группы статистической нормы.

Образовательная среда как субъективно-объективная реальность имеет деятельностную основу. Поэтому всех участников образовательного процесса исследователю надо видеть деятельными, а не просто пассивно воспринимающими и лишь оценивающими условия среды, как при социальнопсихологическом анкетировании. Здесь позволительно провести аналогию. Для любителей экстремальных видов спорта условия «среды», которые большинством воспринимаются как травматические, не только ком-

фортны и желательны, но и необходимы для их привычной жизнедеятельности. То же самое можно сказать и о социальной экстремальности. Есть личности явно конфликтные, которые постоянно агрессивно самоутверждаются на других, даже забывая о своих материальных и прочих витальных интересах. И есть личности, избегающие любой конфронтации. Есть люди, которые ни одной минуты не могут остаться наедине с собой, а есть такие, которые именно в одиночестве чувствуют себя наиболее комфортно. Одних монотонность успокаивает, а других – крайне раздражает. Есть искатели приключений – фактически, неприятностей и лишений, ради отдаленной, иногда совершенно нереальной цели, и есть любители умеренного, но постоянного комфорта. Есть люди, любящие риск и азартные игры, и есть избегающие любого риска... Да и сами исследователи должны быть деятельными. Это значит, что надо найти и выделить те универсальные островки психологической безопасности, какими бы ничтожно малыми они не были, и постараться перенести условия, обеспечившие их формирование, на всю образовательную среду.

Существует ли универсальная грань, или чисто внешний, «средовой», *нижний порог экстремальности*, который отделяет экстремальную ситуацию от неэкстремальной? Очевидно, что если протестировать учащихся, к примеру, на склонность к риску и вывести некую среднюю – это тоже не станет решением проблемы. Ориентация в создании безопасных условий на показатель «среднего риска» как на среднюю температуру больных по палате просто создаст преимущественные условия для тех, чья склонность к риску будет ниже этой средней величины.

Как уже отмечалось выше, *верхним порогом* перехода социальной среды из состояния абсолютной опасности в состояние дифференцированной опасности, т.е. значимой только для части группы, является ситуация переживания травматического состояния всеми членами группы. В частности, в случае захвата террористами группы людей исчезает смысл дифференциации заложников по степени их склонности к риску.

Все они, да и группа как целое, оказываются травмированными. Все они ощущают чувство реальной и непреодолимой – их индивидуальными усилиями – опасности. При этом важно подчеркнуть, что и сама группа, даже если она до травматической ситуации была единой и сплоченной, в значительной степени теряет свои групповые свойства и превращается в «сумму травмированных индивидов».

Может ли эта модель террористической и криминализованной экстремальной ситуации переноситься на школу? То есть может ли дискомфорт и угроза личности для обучающихся, исходящая со стороны учителя, отождествляться – если не в количественном, то в качественном отношении – с той действительно только «внешней» опасностью, которая исходит от террориста? Или же это просто необоснованная и гиперболизированная аллегория, исходящая из журналистской склонности к сенсациям или методологической безграмотности организаторов эмпирических исследований? То есть можно ли, допустим, самый острый конфликт учеников и родителей с конкретным учителем классифицировать как экстремальную ситуацию? На наш взгляд, это никак научно не обосновано и неприемлемо. И именно по той простой причине, что учитель, в отличие от террориста, и сам может чувствовать себя неуверенно, находиться под угрозой значительного личного ущерба со стороны ученической группы. Он сам зависим в отношении психологической безопасности от детской и особенно подростковой группы.

Подтверждением этому может служить нарастание в последние годы фактов издевательства и унижения учителя со стороны группы учащихся и их родителей. Мы убеждены, что основная масса проявлений агрессивности учителей исходит из их безличностно-либеральной позиции в системе образования [9], которая усиливается и осложняется в связи с превращением позиции учителя в позицию работника сферы услуг. Иными словами, неконтролируемая агрессия взрослого, решившего посвятить свою жизнь профессии, предполагающей безусловную любовь к детям, как правило, является следствием само-

защиты взрослого, следствием осознания им своей беспомощности или даже страха перед действиями учеников, угрожающих его авторитету и унижающих его в глазах коллег и самих обучаемых. Угроза ему как управленцу проистекает, прежде всего, из наличия специальных полномочий, а угроза как взрослому – из осознания своих потенциально больших возможностей реального самоутверждения в детской группе. Ведь в силу большего опыта, развития, знаний, он просто обязан – в том-то и слабость (!) – иметь авторитет в группе несовершеннолетних, юридически и профессионально обязан уверенно владеть средствами эффективного руководства детской группой.

В отличие от экстремальной ситуации захвата заложников, учебная группа может спланироваться и действовать, особенно при поддержке родителей, как единое целое даже в остром конфликтном противостоянии с отдельными учителями и даже всеми педагогами образовательного учреждения. Степень реальной правоты и справедливости «заказчиков образовательных услуг», в отличие от их административно-юридических «полномочий», зависит от способности родителей понимать реальные интересы своих детей, задачи их развития и социализации. А также зависит от их способности абстрагироваться от негативного опыта прошлых школьных обид, мотивов самоутверждения, стремления победить в конфликте вместо стремления найти истину и т. п.

Стрессовое состояние участников конфликта «учитель-ученик» может быть очень острым. Но даже самая крайняя острота эмоционального переживания еще ничего не говорит о наличии или отсутствии психологической травмы. Иначе к травматическим ситуациям мы должны были бы отнести боксерские поединки, бои без правил и т. п. Более того, любая ситуация остро *межличностного конфликта* прямо противоположна травматической. Все дело в том, что в ситуации конфликта позиции сторон парадоксально выравниваются. Учитель сам своим непрофессиональным поведением ставит себя «на одну доску» с нарушителями дисциплины. Ответственный взрослый ставит себя наравне с несовер-

шеннолетними, чьи даже самые антиобщественные действия, включая те, которые могут нанести урон здоровью и жизни окружающих детей и взрослых, юридически не могут быть квалифицированы как уголовные преступления. Особенность конфликта, а подчас и скрытый мотив его эскалации со стороны, имеющей меньше непосредственных социальных полномочий, состоит в том, что через этот деструктивно-аффективный процесс полностью разрушается системная управленческая субординация, устраняется неравенство сопряженных ролей учителя и ученика в функциональной паре «ведущий-ведомый». Сам процесс эскалации конфликта фактически социализирован, и в зависимости от содержания наличных административных правил вовлекает в свой круг все больше участников, выступающих в роли «регуляторов», «миротворцев» и «судей».

Травматическая ситуация, напротив, характеризуется *абсолютной поляризацией социально-психологических позиций*: один – *персонификатор* – проявляет себя в качестве полновластного господина, а другой – пострадавший – выступает в качестве бесправного раба, который находится в полной власти господина. Противостояния нет, поскольку одна сторона полностью подавила другую, мгновенно поставила ее в ситуацию депривации, лишила возможности сопротивления.

Вторым отличительным признаком острой аффективной ситуации от психологической травмы является физическая или социальная *изоляция* пострадавшего от общества. Пострадавший становится физическим или психологическим заложником персонификатора [8], т. е. персонажа травматической ситуации, в сознательных намерениях и эгоцентрических интересах которого пострадавший видит причину своих драматических переживаний. В этом отношении интересен психологический анализ уголовных афер, криминальные технологии которых неизменно предполагают такие провокации действий будущей жертвы, которые в представлении пострадавших, усиленном стрессовыми нагрузками, должны необходимо сопровождаться переживаниями общественного осуждения, отвержения и изоляции [8].

Третьим признаком травмы является *оставленность* смыслообразующих ценностей и будущей жизненной перспективы именно в том социальном пространстве, которое отвергает пострадавшего за его поступок, как правило, спровоцированный персонификатором. Эта цель, к примеру, преследуется подростками, выкладывающими в интернет сюжеты с мобильных телефонов, в которых унижительное состояние жертвы не вызывает сочувствия и симпатии большинства «посетителей блога», а, напротив, пострадавший подвергается общественному осмеянию и тем самым отвержению.

Четвертый признак – воспоминание о травматической ситуации неизменно морально подавляет пострадавшего, а переживание *морального поражения* жертвы придает дополнительную психологическую энергию персонификатору [там же]. По этой причине повторные встречи пострадавшего с персонификатором, например, анализ причин и обстоятельств изнасилования в реальных условиях следствия, когда наблюдатели выступают в роли «беспристрастной профессиональной объективности», приводят к дополнительному травмированию пострадавшей личности. Тот же самый эффект подавления созидательной жизнедеятельности пострадавшего наблюдается в виртуальном пространстве, через периодически возникающие приступы навязчивых воспоминаний жертвы. Это не просто «мнемическая деятельность», а деструктивный процесс *перенесения травматической ситуации на новые планы и цели «потребного будущего»*, выстраиваемого подростком в настоящем времени. Что также можно выделить в качестве пятого отличительного признака травмы от острой аффективной ситуации.

Травматическая ситуация, в отличие от экстремальных условий [12], характеризуется, прежде всего, именно такими поляризованными взаимоотношениями власти персонификатора и пострадавшего, которые за относительно короткий промежуток времени, буквально за несколько минут, глубоко проникают в диалогическую основу личности пострадавшего. В результате *инсталляции персонификатора* [8] совесть пострадавшего оказывается пораженной. Это *заражение сове-*

сти [там же] вовсе не означает ее потерю пострадавшим. Она болезненно существует, но оказывается зараженной, в том смысле, что вся деятельность пострадавшего по планированию своего будущего, осуществляемая во внутреннем плане, открыта «всевидящему оку» персонификатора и подчинена интересам его доминирования в рамках травматических взаимоотношений, против которых пострадавший периодически, в отчаянном бессилии, бунтует. Попытки добиться победы над персонификатором в прошлом – как бы «задним умом», чисто фантазийно – ничего не дают, а только усиливают отчаяние и депрессивное состояние пострадавшего.

За что же идет эта мысленная борьба? Мы считаем, что за сохранение высокой самооценки! Но речь идет вовсе не о той самооценке, которую мы легко измеряем относительно любого вида деятельности с помощью методики «лесенка». Это *самооценка социализированности индивида*, его представление о своей способности быть полноценным членом общества. У примитивных племен существует обряд инициации, а для современной цивилизации характерен прямо противоположный процесс – травматического отвержения индивида. Это ощущение степени «нужности», «потребности» индивида для общества, признания обществом его личности, способностей, таланта, жизненных планов и перспектив мы назвали *самооценкой личной социальности*.

Она связана с такими понятиями как «достоинство», «честь», «общественное мнение», «репутация» и имеет выраженный сексуальную сторону. «Выбор сексуального партнера» – это не выбор соседа по парте. Это оценка личности в целом, включая ее перспективные жизненные планы, неосуществленные, но актуальные мечты, и т. п. Здесь не может быть «заниженного уровня притязаний», который индивид упорно отстаивает. Невозможность для индивида притязать на те самые ценности, которые составляют – словами Л.Н. Толстого – «весь свет и смысл его жизни», как раз и есть та самая искомая травматическая опасность, отталкиваясь от которой мы и пытаемся выстраивать понятие «психологическая безопасность».

Выводы

1. В содержании анализируемого понятия намечаются методические ориентиры, которые необходимо определяют оптимальные пути решения всех последующих психодиагностических задач.

2. Это понятие является отрицательным по своему содержанию. Нас интересует отсутствие опасности: без – опасность.

3. Опасность состоит в возможности получения не физической, а именно психологической травмы. Это риск слома *самооценки социовалидности*.

4. Так же как другие виды безопасности, психологическая безопасность может содержать множество факторов риска, но оценива-

ется не столько количественно, сколько качественно. Она либо есть либо ее нет.

5. Психологическая безопасность существует в субъективно-объективном единстве личности и социальной среды. Безопасность не только создается педагогами и родителями в процессе воспитания детей, но и – с разной степенью успешности – отстаивается каждой социализирующейся личностью.

6. Если индивид вышел из травматической ситуации, сохранив позитивную самооценку своей социовалидности, у нас есть все основания считать, что несмотря на переживаемый им стресс, он способен активно обеспечивать свою психологическую безопасность.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Т. 1; Т. 2. М., 1982.
2. Баева И.А. Психология безопасности в образовании. Монография. СПб., 2002.
3. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Определение показателей экспертизы психологической безопасности образовательной среды // Информационно-методический бюллетень «Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. М., 2009. № 2.
4. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. Т. 4 / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984.
5. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
6. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., 1978.
7. Кондратьев М.Ю. О научной психологической школе А.В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // Социальная психология и общество. 2011. № 3.
8. Красило А.И. Психологическое консультирование: проблемы, технологии. М., 2007.
9. Красило А.И. Социально-психологическая позиция преподавателя в системе управления учебно-воспитательным процессом // Дисс. ... канд. психол. наук. 19.00.05. М., 1986.
10. Красило А.И., Новгородцева А.П. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении. М., 1998.
11. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. М., 1991.
12. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. М., 1989.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М., 1980.
15. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М., 1977.
16. Обеспечение психологической безопасности в образовательных учреждениях: Практическое руководство / Под ред. И.А. Боевой. СПб., 2006.
17. Панюшкин В.П. Освоение деятельности: индивидуальная репродукция или продуктивное сотрудничество // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М., 1980.
18. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4.
19. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

Problems of diagnostics of psychological safety of educational environment: Part 1

A. I. Krasilo,

PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Research Associate, Research and Practice Center for Center for Emergent Psychological Aid, Moscow State University of Psychology and Education, Head of the Center of Diagnosis and Counseling "Uchastie"

We review the problem of verifying the concept of "psychological safety". We present the comparative analysis of theoretical and methodological arsenal of contemporary Russian psychology, on which selection and adaptation of diagnostic methods set can be based.

Keywords: verification of concepts, activity approach, relationships, psychological safety, indicators of psychological safety, psychological trauma, extreme conditions, upper and lower thresholds of emergency situation, personification, social neurotics, socialized personality, power relationships, installation of personification, values, self-esteem of social validity.

References

1. Anastazi A. Psihologicheskoe testirovanie. T. 1; T. 2. M., 1982.
2. Baeva I.A. Psihologija bezopasnosti v obrazovanii. Monografija. SPb., 2002.
3. Baeva I.A., Laktionova E.B. Opredelenie pokazatelej ekspertizy psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy // Informacionno-metodicheskij bjulleten' «Ekspertiza psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy. M., 2009. № 2.
4. Vygotskij L. S. Detskaja psihologija. Sobr. soch. T. 4 / Pod red. D. B. El'konina. M., 1984.
5. Dobrovich A. B. Vospitatelju o psihologii i psihogigijene obshhenija. M., 1987.
6. Dodonov B. I. Emocija kak cennost'. M., 1978.
7. Kondrat'ev M. Ju. O nauchnoj psihologicheskoy shkole A. V. Petrovskogo v Moskovskom gorodskom psihologo-pedagogicheskom universite-te // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2011. № 3.
8. Krasilo A. I. Psihologicheskoe konsul'tirovanie: problemy, tehnologii. M., 2007.
9. Krasilo A. I. Social'no-psihologicheskaja pozicija prepodavatelja v sisteme upravlenija uchebno-vospitatel'nym processom // Diss. ... kand. psihol. nauk. 19.00.05. M., 1986.
10. Krasilo A. I., Novgorodceva A. P. Status psihologa i problemy ego adaptacii v uchebnom zavedenii. M., 1998.
11. Krichevskij R. L., Dubovskaja E. M. Psihologija maloj gruppy. M., 1991.
12. Lebedev V. I. Lichnost' v ekstremal'nyh uslovi-jah. M., 1989.
13. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
14. Ljaudis V. Ja. Struktura produktivnogo uchebnogo vzaimodejstvija // Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodejstvija uchitelja i uchashhihsja / Pod red. A. A. Bodaleva, V. Ja. Ljaudis. M., 1980.
15. Makarenko A. S. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: V 2-h t. M., 1977.
16. Obespechenie psihologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah: Prakticheskoe rukovodstvo / Pod red. I. A. Baevoj. SPb., 2006.
17. Panjushkin V. P. Osvoenie dejatel'nosti: individual'naja reprodukcija ili produktivnoe sotrudnichestvo // Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodejstvija uchitelja i uchashhihsja / Pod red. A. A. Bodaleva, V. Ja. Ljaudis. M., 1980.
18. Rubcov V. V., Margolis A. A., Guruzhapov V. A. O dejatel'nostnom soderzhanii psihologo-pedagogicheskoy podgotovki sovremennogo uchitelja dlja novoj shkoly // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2010. № 4.
19. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. M., 2001.