ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЛАБОРАТОРИЯ КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНСТИТУТА СИСТЕМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 13

Под редакцией Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф.

Москва, Ярославль, 2021

ББК 88.4 + 53.57
УДК 159.99

Методология современной психологии. Вып. 13 /Сб. под ред. Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф. – М-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2021 – 430 с.

Сборник статей, посвящённый 100-летию профессора Роговина М.С., представляет обзор теоретических работ по методологии психологии.

Сборник адресован психологам, студентам, аспирантам, преподавателям факультетов психологии вузов, специалистам в области психологической работы с населением.

ISSN 1234-1234

© Козлов В.В. 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Козлов В.В., Мазилов В.А. 8

МИХАИЛ СЕМЕНОВИЧ РОГОВИН – ТИТАН МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ (К 100-летию со дня рождения) 8

Акулова Т.Н. 20

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ К ШКОЛЕ ПЕРИОД 20

Андреев В.С. 26

ПРАКТИКА «РАЗУМНОГО ГЕДОНИЗМА» – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДВИЖЕНИЯ К СЧАСТЬЮ 26

Бабинцева Л. Н. 36

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ 36

Берберян А.С., Корнилова О.А. 43

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ 43

Богданова В. Л. 54

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СИМВОЛ ЛАБИРИНТА. КРАТКОЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 54

Власов Н.А. 65

МЕТОДОЛОГИЯ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ 65

Дьяченко Е.Н. 72

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ 72

Зайцева И.Б. 80

ИЗУЧЕНИЕ АДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМА РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП 80

Зобков В.А. 89

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 89

Зорина Н.Н. 99

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 99

Евтихов М.М. 110

ГУРДЖИЕВСКИЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 110

Иванова М. Г. 121
МЕТОД КОНСТРУИРОВАНИЯ СКАЗОЧНЫХ СЮЖЕТОВ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 121
Канавина С.С. 128
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ АВТОРСКОЙ ТРЕХФАЗНОЙ МОДЕЛИ КИНОПРОФИЛАКТИКИ 128
Капырин М.В. 140
К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ АНИМЫ И АНИМУСА В ПЕРСОНЕ 140
Карпов А.А. 144
СТРУКТУРНО-УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ЭВОЛЮЦИИ ПСИХИКИ ..144
Карпов А.В. 153
СПЕЦИФИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ МАТЕРИАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОНТОЛОГИИ ПСИХИЧЕСКОГО....153
Кашапов М.М. 166
МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТА....166
Киселева А.А. 181
ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ИХ ПРОДУКТИВНОСТИ С ПОЗИЦИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДОЛОГИИ....181
Киселева А.А., Кузьмин М.Ю., Стародубцева Г.А. 185
ЖЕНСКИЙ АРХЕТИП ПЕДАГОГОВ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ 185
Ю. А. Клейберг1 191
СИСТЕМНАЯ ДЕВИАНТОЛОГИЯ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ 191
Козлов В.В. 198
ФИЛОСОФИЯ, ДУХОВНЫЕ ТРАДИЦИИ, ПСИХОЛОГИЯ В ИЗУЧЕНИИ МЕТАУРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИКИ 198
Козлов В.В., Шадрин Н.С. 218
В ПОИСКАХ МЕТАТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ 218
Корнеенков С.С. 231
ПСИХОФЗИОЛОГИЯ НЕЙРОННЫХ КОММУНИКАЦИЙ СОЗНАНИЯ И ЭКСТРАСЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ 231
Мазилов В.А. 244
АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ 244
Мазилов В.А. 265

ПСИХОЛОГИЯ В БОРЬБЕ ЗА СУЩЕСТВОВАНИЕ 265
Литке С.Г., Шаброва С.В. 293
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА В ПРОЦЕССЕ ЭВОЛЮЦИОННО-ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 293
Маралов В. Г., Ситаров В. А. 304
«NONKILLING-ПСИХОЛОГИЯ» - НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ304
Матвеева Е.В., Скотникова И.Г. 312
Проблема соотношения понятий импульсивности, смелости, тревожности И склонности к риску —и ее методологическое значение для психологии индивидуальности животных и человека....312
Мединцев В. А. 323
УГЛУБЛЯЮЩИЕ, ФРАГМЕНТИРУЮЩИЕ И ИНТЕГРИРУЮЩИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ 323
Наркевич А.В. 327
ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ МЕДИТАТИВНЫМИ ПРАКТИКАМИ НА ВОЛЕВУЮ САМОРЕГУЛЯЦИЮ ЛИЧНОСТИ 327
Нижегородцева Н.В. 332
ТИПОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ....332
Пискарёв П.М. 344
ЗА ПРЕДЕЛАМИ РИТОРИКИ: ТОПОС И ТОПОСОФИЯ....344
Поваренков Ю.П., Спиридонова Е.С. 357
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТРОВЕРСИИ-ЭКСТРАВЕРСИИ 357
Серафимович И.В., Мясникова Е.В. 368
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 368
Слепко Ю.Н. 380
ПРОБЛЕМЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГИИ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК 380
Солдатова Г.В. 388
ПОНЯТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ 388
И КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕФИЦИТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 388
Степанов О.Г. 397
РАСШИРЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ПЕРВОМ ГОДУ ЖИЗНИ РЕБЕНКА И РОЛЬ ПРОЦЕССОВ КАСАНИЯ В РАЗВИТИИ ЕГО ЛИЧНОСТНОГО КОНСТРУКТА 397
Шевеленкова Т.Д. 409

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ АЛЬТЕРНАТИВА 409
РЕЦЕНЗИЯ 422
на монографию В.Д. Шадрикова «Понимание: концептуальные модели». М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2021 422
АВТОРЫ СТАТЕЙ 431

Козлов В.В., Мазилов В.А.

МИХАИЛ СЕМЕНОВИЧ РОГОВИН – ТИТАН МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ (К 100-летию со дня рождения)

М.С.Роговину (1921-1993) известному отечественному психологу, доктору психологических наук, профессору, в этом году исполняется 100 лет. Уже приходилось писать о М.С.Роговине как психологе, давать характеристику его методологических исследований [2, 3]. Мы считаем, что наиболее значимым стоит считать его вклад в методологию психологической науки, поскольку по своему душевному складу он был философом психологии.

Он был из породы тех, к кому могут быть отнесены слова Л.С.Выготского, сказанные некогда о Коффке - "он был прежде всего и до конца последовательным методологом". Эти слова, конечно же, надо отнести и к самому Выготскому - он прежде всего стремился дойти "до самой сути", "до сердцевины", как было замечательно сформулировано великим поэтом. Такой же подход был характерен и для М.С.Роговина.

Михаил Семенович Роговин родился 27 октября 1921 года в г. Москве в семье известного переводчика и философа С.М.Роговина. Поступил на механико-математический факультет Московского государственного университета. Был призван в армию, прошел Великую Отечественную войну, участвовал в войне с Японией. Был командиром танка, затем после ранения инструктором, военным переводчиком. После войны М.С.Роговин окончил Военный институт иностранных языков, поступил в аспирантуру по психологии в МГИИЯ к В.А.Артемову. В 1956 году защитил кандидатскую диссертацию "Проблема понимания". В конце пятидесятых - начале шестидесятых работал в фундаментальной библиотеке по общественным наукам АН СССР. В шестидесятых годах М.С.Роговин работал на кафедре психологии МГПИ им. В.И.Ленина. В семидесятых и восьмидесятых был профессором на факультете психологии Ярославского государственного университета. В последние годы жизни был заведующим кафедрой психологии в Московском государственном лингвистическом университете... За это время им были написаны и опубликованы книги и учебные пособия: "Введение в психологию"(1969), "Философские проблемы теории памяти"(1966), "Проблемы теории памяти" (1977), "Психологическое исследование" (1979), "Структурно-уровневые теории в психологии"(1977), "Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования" (1988, в соавторстве), "Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности" (1985, в соавторстве), "Основы исследования в акциональных науках" (1993, в соавторстве) и другие. Всего им было опубликовано около трехсот пятидесяти работ. "Основы лингвистической психологии" Михаил Семенович закончить не успел. В сентябре 1993 года Михаила Семеновича Роговина не стало...

В диссертации 1968 года на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) "Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории" высказано множество идей

по методологии психологии, которые не теряют научной актуальности и в современных условиях. Его работа потрясающего масштаба и очень высокого уровня, что позволяет назвать его одним из последних титанов психологической науки. Вне сомнения, качество работы обусловлено потрясающей эрудицией М.С.Роговина, широчайшим кругозором, блестящем владении иностранными языками (английский, немецкий, французский, испанский), глубоким пониманием истории философии и психологии.

Обратимся в настоящей статье к докторской диссертации, написанной М.С.Роговиным в 1968 году и защищенной 16 мая 1968 года. Пусть никого не смущает, что защита эта состоялась в научно-исследовательском институте дефектологии АПН СССР. Защищена была эта диссертация по специальной психологии, присвоена ученая степень доктора педагогических наук (по психологии). Для тех, кто в силу возраста не помнит советских реалий научной жизни и особенностей аттестации научных кадров по психологии, необходимо сделать некоторые дополнительные пояснения. Такая работа, какая была задумана и осуществлена М.С.Роговиным, просто не имела права на существование. Защитить ее без специальной маскировки было абсолютно нереально. Дерзость замысла "зашкаливала", ибо один человек (притом далеко не главный в иерархии) всерьез обсуждал и претендовал (!) на определение и разработку структуры целой науки - общей психологии. Это чистая методология психологии. Опять же, напомним, методологии конкретной науки "оставалась" разработка (правильнее: уточнение, деталировка) методологических принципов, не более того: более глобальные вопросы решались философией диалектического и исторического материализма (выступавшей в качестве философского уровня методологии). В советской психологии был определен набор методологических принципов, которые характеризовали подход отечественных психологов к предмету исследования. Более существенные и общие вопросы решались на философском уровне методологии. Поэтому без определенной "маскировки" такая работа "пройти" бы просто не могла.

Вообще все советские психологи, включая корифеев С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, вынуждены были проявлять известное "лукавство", обставлять авторское сочинение цитатами из классиков марксизма, выполняющими роль "охранной грамоты"... Поэтому никого не должно удивлять, что в диссертации М.С.Роговина мы можем найти немало проявлений научного лукавства, призванного обеспечить "проходимость" работы. Ниже остановимся на некоторых примерах "маскировочных действий" диссертанта.

Прежде всего автор создает впечатление, что к глобальным вопросам психологии диссертация непосредственного отношения не имеет. Отвлекающим маневром является следующее: глобальной методологической проблеме автор

сознательно пытается придать "частное" звучание, максимально "снизить" степень глобальности[1].

Рассмотрим подробнее некоторые маскировочные ходы, которые предпринимает автор диссертации. Автор пишет, ссылаясь на А.Н.Леонтьева, что проблема номер один для психологии - проблема кадров. Он отмечает, что, однако, существующая практика преподавания психологии не удовлетворяет требованиям, так как структура психологии как учебного предмета высшей школы существенно отличается от складывающейся структуры научного знания. М.С.Роговин справедливо отмечает, что учебный предмет "психология" характеризуется традиционным функционализмом - психические процессы рассматриваются как изолированные друг от друга; в свою очередь процессы рассматриваются обособленно от качеств личности. Справедлив вывод автора: "Лишенное единства построение учебного материала чрезвычайно отрицательно сказывается на его усвоении учащимися, снижает их интерес к психологии, создает ложное представление о содержании и структуре самой науки". Поэтому перестройка преподавания психологии является актуальной задачей. Мастерски создается впечатление, что речь не про архитектонику науки психологии, а про методику ее преподавания.

Качественный "туман" нагоняет вот эта фраза: "Настоящая работа представляет попытку разработать некоторые вопросы психологической теории, которые могут лечь в основу подготовки специалистов лишь в одной конкретной области - и при помощи главным образом одного метода - критического анализа содержания психологических и патопсихологических понятий в их исторической обусловленности" [4, с. 2]. Иными словами, ничего серьезного - так мелкотемье, ничего глобального. Те, кто "на страже", должны быть спокойны - "основам" в данной работе ничего не угрожает. Впечатление, конечно, обманчивое, но диссертант вовсю старался его создать.

Нельзя пройти мимо характеристики процессов, происходящих в психологии, как их понимает диссертант. "Совершенно несомненно, что в наши дни психология переживает период бурного развития как экстенсивного, так и интенсивного. Налицо все большее преобладание тонкого лабораторного эксперимента, использование математически выверенных методов обработки этих экспериментов. Такая тенденция несомненно прогрессивна в своей основе, ибо нет и не может быть иного пути превращения в действительно научную дисциплину того пестрого конгломерата отдельных фактов, наблюдений и умозрительных теорий, который представляла традиционная психология" [4, с. 2].

---

[1] Отметим, что в шестидесятые годы XX столетия в нашей стране времена были уже вполне "вегетерианские". Но на право заниматься вопросами методологическими претендовать могли очень немногие проверенные люди, во всяком случае точно не соискатели докторской степени.

Прервем цитирование (хотя остановиться трудно, поскольку любой непредвзятый специалист понимает - оценка хоть и суровая, но справедливая). Путь психологии: от конгломерата к действительной науке. И он еще только начался.

"Вместе с полученными фактическими данными, неотделимо от них вливается поток новых терминов и понятий. Каждому, кто хотя бы в самых общих чертах знаком с историей и философией науки, должно быть ясно, что это столь отрадное положение таит в себе немало опасностей, игнорирование которых рано или поздно, но неизбежно приведет к грубым ошибкам и разочарованию" [4, с. 2].

Автор диссертации предупреждает: "Основная опасность заключается в том, что разрываются внутренние связи между отдельными областями психологии, утрачивается единство предмета и его понимания" [4, с. 2]. Дорогой читатель, не напоминает это симптомы кризиса психологии? Только тогда психология "на подъеме", такие тенденции видны только очень наблюдательным специалистам.

"Современное состояние психологии характеризуется исключительным многообразием областей применения и исследования, методов и понятий, условий и основных тенденций развития" [4, с. 2].

С удивительной проницательностью М.С.Роговин предупреждает еще об одном виде возможных ошибок (столь характерных для сегодняшней психологической науки): "Психолог перестает делать различие между объективной познавательной реальностью и теми научными понятиями, которыми он оперирует и которые являются лишь ее частичным и односторонним отражением" [4, с. 2]. Полагаю, каждому, кому по долгу службы приходится работать в диссертационных советах, знакомо фантасмагорическое чувство, возникающее, когда бедный диссертант докладывает свою работу и при этом серьезно считает психической реальностью наименования шкал опросника, который он имел несчастье использовать. Если у него есть базовое образование, еще существует шанс "достучаться". Увы, в наше время это поветрие приобрело ужасающие масштабы, в респектабельных трудах многих докторов невооруженным глазом видна эта чудовищная ошибка. Хотя предупреждали об этом еще в далеком 1968 году...

"Каким бы диссонансом это не звучало в настоящее время, когда результаты экспериментального метода представляются чуть ли не единственным критерием научности, этот метод сам по себе дает мало повода для размышления над содержанием научных понятий и над их исторической природой" [4, с. 2].

Диссонанс огромный. Только что в Москве (1966) прошел XVIII Международный психологический конгресс, на котором зафиксировано, что психология, наконец, превратилась в экспериментальную науку. Еще печатаются

материалы Конгресса. А соискатель докторской степени вслед за Вундтом (1913) утверждает, что метод эксперимента мало дает для задачи конституирования психологической науки. И, следовательно, при конструировании науки не экспериментом надо руководствоваться. Очень смело, очень своевременно, очень мудро... И в значительной степени не воспринято. Иногда возникает чувство, что маскировка сработала, диссертация защищена, а книги... пусть студенты читают. Им надо. В сущности, на это и вся надежда: студенты новых поколений прочтут, поймут, проникнутся. Но, вернемся к собственно маскировке...

Маскировка - дело трудное. Диссертант вспоминает, что "ограничил" свою роль (и сомневается, не слишком ли сильно, ибо хорошо понимает реальную размерность задач): "Ограничивая, таким образом, задачи работы определенной областью и определенным методом, мы однако считаем, что их собственное значение выходит далеко за указанные рамки" [4, с. 2]. Мы, конечно, тоже так считаем...

Впрочем, читатель уже понимает, что неблагодарная роль толмача с эзопова языка на язык советского официоза и обратно автору статьи немного наскучила (подозреваю, что наскучила и автору диссертации, который, посчитав игру в маскировку вполне достаточной, переходит на нормальный язык). Поэтому обращаюсь снова к тексту Роговина, в котором все говорится ясно и четко: "в плане поставленных перед работой задач единство содержания науки психологии и учебного предмета психологии может быть достигнуто на основе критического анализа содержания психологических понятий в их исторической обусловленности и выделения самых общих психологических закономерностей, и что наиболее продуктивным путем установления этих закономерностей является сопоставление данных общей и патологической психологии" [4, с. 3].

Вот она - настоящая задача. Под стать задаче и вопросы: "Поставленная в работе задача потребовала также разработки некоторых вопросов, до настоящего времени не нашедших еще отражения в нашей психологической литературе. Сюда относятся: взаимоотношение различных содержаний, включаемых в понятие "психология", метод интерпретации, специфические особенности понятий психологии, место психологии в системе наук, природа наблюдения, теория психологического и, в частности, патопсихологического эксперимента, отношение репрезентативности, природа понимания, система взглядов П.Жане, экзистенциализм в психологии" [4, с. 4].

Как известно, во второй половине XIX столетия Вильгельм Вундт осуществил амбициозную программу, согласно которой психология становилась самостоятельной наукой. Эта программа составляла проект психологии, который отвечал требованиям Канта к психологии. Таким образом был реализован проект психологии как естественной науки. (Кому-то может показаться, что Вундт как сторонник субъективного метода вряд ли является

сторонником естественно-научного подхода. Тем не менее, анализ свидетельствует именно о том, что реализованная Вундтом программа создания физиологической психологии полностью отвечала кантовским представлениям о психологии как естественной науке.

Вундт хорошо сознавал, что это грандиозное и практически не подъемное дело -конституировать в одиночку новую науку. И постарался существенно облегчить себе задачу тем, что под психологией как самостоятельной наукой имел в виду исключительно физиологическую психологию. Культурно-историческая психология по-прежнему оставалась традиционной, использующей описательные, сравнительные, исторические методы. Но речь не о ней, а о научной психологии. Полезно вспомнить, что к физиологической психологии Вундт относил ощущения и восприятия и произвольные движения. Добавим, что Вундт дополнительно включает в состав физиологической психологии исследования в области времени реакции, психофизики. Использование фехнеровской психофизики заставляет Вундта ее переосмыслить. Г. Фехнер, которого часто называют создателем экспериментальной психологии, на самом деле психологом не был, поэтому создание психологии как самостоятельной дисциплины его не занимало. Г. Фехнер использовал психофизические измерения как средство обнаружения уравнения, верно отражающего отношения между душой и телом. Психофизика, обоснованная Фехнером как средство решения глобальной философской проблемы, была переосмыслена Вундтом (фехнеровское разделение на внутреннюю и внешнюю психофизику было отброшено, сама психофизика стала интерпретироваться в духе психофизиологического параллелизма, тогда как Фехнер придерживался концепции тождества). Последнее обстоятельство служит убедительным доказательством того, что психофизика была "аннексирована", включена Вундтом в состав физиологической психологии, а психофизические методы применены к исследованию другого научного предмета.

Таким образом, самонаблюдению при участии эксперимента подвергаются лишь простейшие явления. Все сложные функции остались за пределами научной психологии. Да и эксперимент использовался в ограниченных пределах, хотя Вундт и писал, что если принимать во внимание метод, то физиологическую психологию можно назвать экспериментальной. Перед своей диссертацией М.С.Роговин ставит задачу максимально способствовать переходу от "пестрого конгломерата отдельных фактов, наблюдений и умозрительных теорий, который представляла традиционная психология" (мы помним эту характеристику психологии из начала диссертации) к состоянию современной науки. И, как мы помним, в задачу диссертации входит описать и охарактеризовать процессы, при этом происходящие. И, право, таких подвижников науке не грех и помнить...

И действительно мы можем интерпретировать работу Роговина так: это попытка устранить принципиальные недоделки проекта Вундта по становлению психологии как самостоятельной науки. Не знаю, удалось ли мне убедить скептически настроенного читателя... Во всяком случае, мне начинает казаться, что задача даже крупнее титанической... Потому что помимо общего становления мировой психологии как самостоятельной науки стоит еще не сформулированная, но явно подразумеваемая, задача "выправления" пути отечественной психологической науки. Отсюда постоянно возникающие коллизии - в тексте диссертации появляются проблемы, которые явно являются новыми для советской науки. Вернуть отечественную науку в русло мировой - это ли не задача для титана? Впрочем, будем серьезными и при этом будем оставаться реалистами: пытаться логически "вписывать" неординарного мыслителя в узкий и жесткий контекст эпохи не слишком интересное занятие - вполне достаточно, что мыслитель в нем живет и работает исторически...

Нам осталось только проследить некоторые сюжеты, получившие развитие в диссертации, и отметить некоторые существенные, на наш взгляд, моменты.

Поскольку каждый, кто заинтересуется названными сюжетами, может найти и диссертацию, и "отраженное" ее содержание в книге ""Введение в психологию", пересказывать содержание диссертации нет никакой необходимости. Поэтому мы ограничимся только указанием на некоторые моменты и сделаем некоторые комментарии. Остается только изумляться, что прошедшие десятилетия во многих случаях ситуацию ничуть не изменили, положение и сейчас такое же, как было почти полвека тому назад.

Известно, что в отечественной психологии с успехом использовался категориальный анализ (М.Г.Ярошевский, А.В.Петровский, В.А.Петровский, К.К.Платонов и др.). Обратим внимание, что первым в советской психологии к анализу соотношения и динамики понятий обратился в своей диссертации М.С.Роговин: «основное содержание диссертации состоит в прослеживании внутренней динамики психологических и патопсихологических понятий, которая анализируется как бы по трем срезам, проведенным через психологию на разных уровнях. На первом – конкретные факты истории психологии как науки являются показателем движения психологических понятий. Второй уровень – внутренние взаимоотношения психологических понятий, их самодвижение, связанное с функционированием определенных психологических механизмов. И третий уровень – динамика понятий внутри теоретических систем психологии» [4, с. 5].

Итак, обратим внимание на несколько моментов.

Виды психологии. Абсолютно новаторский и конструктивный подход к выделению видов психологии в зависимости от источников психологического знания. Применительно к психологии используется известный принцип единства исторического и логического. М.С.Роговин вводит понятия «донаучной

психологии», "философской" и "научной психологии": «Понятие психология включает в себя значения «психологии донаучной» (термин этот взят по аналогии с принятым термином «донаучных понятий»), психологии философской и психологии, строящейся на лабораторном и клиническом эксперименте» [4, с. 6]. «Первый этап развития – донаучная психология» - еще не вычленяется из связей и отношений самой действительной жизни. Развитие первых понятий о психическом тесно связано с развитием понятий о действующей причине. По сравнению с донаучной психологией, которая по уровню ей предшествует, для философской психологии характерным является поиск объяснительного принципа психического, стремление установить общие законы, из которых свойства психического могли быть выведены логическим путем. В то же время философская психология на ранних этапах своего развития выводит трактовку психического из ограниченного круга непосредственно наблюдаемых явлений. С течением времени роль философской психологии постоянно меняется, и теперь она сводится главным образом к обобщению данных, представляемых ей психологией экспериментальной" [4, с. 6].

"Переломным периодом в развитии психологии явилась вторая половина XIX века, когда психология вычленяется из философии и постепенно становится экспериментальной наукой. Этот период был, конечно, обусловлен развитием самой психологии, в которой уже назрела необходимость в более точных методах, чем эмпирическое наблюдение и умозрительное обобщение этого наблюдения. И то и другое становились явно недостаточными. Но решающую роль сыграли здесь те фундаментальные изменения, которые произошли в социальной значимости психологии, быстро превратившейся из академической дисциплины в важную область промышленной и административной деятельности. С другой стороны, на решительное изменение характера психологии оказали большое влияние те сдвиги, которые отмечаются несколько ранее и в это время в смежных науках и в первую очередь в биологии" [4, с. 6].

Обратим внимание на следующий фрагмент рассуждений М.С.Роговина: "Самое "становление психологии как самостоятельной науки" следует понимать с очень значительными ограничениями. Психология несомненно изменила свой основной метод (отнюдь не все ранее использовавшиеся методы). Но психология не отделилась от философии и не могла отделиться от философии ни по способу мышления ученых, ни по характеру интерпретации ими экспериментальных данных. В полной мере остается философское по своему существу различие в материалистическом и идеалистическом подходе психическому, причем в то время ведущую роль играл подход идеалистический. Психология декларировалась как позитивная, опытная наука, использующая естественнонаучные методы; отсюда непосредственно следовало, что ее предметом должны были стать закономерные смены непосредственно наблюдаемых душевных явлений, их классификация и взаимоотношения.

Однако ложность исходных философских положений определила основные черты этой, якобы, отделившейся от философии, как тогда называли "новой психологии"" [4, с. 6-7]. В нашей литературе обычно так и полагают, что она - психология - 1) отделилась от философии; 2) стала научной. М.С. Роговин продолжает: "Во-первых, она носила созерцательный характер и введение эксперимента было на первых этапах всего лишь средством выявления состояний сознания. Во-вторых, требование объективности и научности наблюдения сразу же оказывалось абсолютно нереальным, так как в силе оставалось положение о том, что душевные явления постижимы только во "внутреннем опыте". В-третьих, отсюда непосредственно следовало утверждение о принципиально ином характере познания психического: в отличие от объективной реальности психическое, якобы, познается непосредственно" [4, с. 7]. Как отмечает Роговин, движение по этому пути оказалось недолгим. Поэтому психологии предстояло постепенно освобождаться от груза, завещанного позитивизмом и другими системами идеалистической философии. Отметим, что принципиальным отличием такой классификации видов психологии является следующее. При этом хотелось бы обратить внимание на существенное различие между членением психологии, предложенным М.С.Роговиным, и многочисленными трехчленными делениями, которые были очень популярны в прошлом. В качестве примера можно взять известный закон "трех стадий" О.Конта, в соответствии с которым в развитии любой науки могут быть выделены теологическая, метафизическая и научная стадии. Согласно Конту, имеет место смена одной стадии другой: переход к следующей "отменяет" предыдущую. По мнению М.С.Роговина, в психологии дело обстоит иначе: самой характерной особенностью истории психологии является то, что все эти три значения термина не сменяют друг друга как последовательные этапы, а продолжают существовать наряду друг с другом, оказывая друг на друга влияние в большей или меньшей степени. Важно подчеркнуть, что указанные течения в психологии и виды психологического знания сосуществуют в культуре и, следовательно, могут оказывать взаимное влияние.

В диссертации дается подробный анализ процессов в психологии, показано, что "несмотря на все большую дифференциацию отдельных областей психологического исследования, параллельно с нею развивается и обратный процесс - процесс установления связей между отдельными областями психологии" [4, с. 7].

Не станем задерживаться на этой части исследования, а также на крайне интересной области - исследованию "взаимоотношений между общей психологией и теми ее областями, которые имеют относительно частный характер" [4, с. 7].

Обратим лишь внимание на ту трактовку, которую автор дает патопсихологии: "Патопсихология есть часть общей психологии, поскольку в ней на специфическом материале проявляются общие психологические закономерности и поскольку общая психология находит в данных патопсихологии наиболее четкие и простые формы этих закономерностей. В то же время патопсихология неотделима от медицинской психологии, т.е. выступает как один из видов прикладной психологии" [4, с. 7].

Проблема понимания и объяснения. Абсолютно новым для отечественной психологии (и, добавим, совершенно неожиданным) было то, что М.С.Роговин ставит проблему объяснения. Неожиданным было само появление этой проблемы. Проблема объяснения существовала в двадцатые годы, Л.С.Выготский в "Историческом смысле" рассуждал о роли понятия и объяснительного принципа. Затем проблема объяснения в психологии ушла в тень, так как объясняло все учение, которое было одновременно и всесильно и верно. Поэтому диалектический и исторический материализм объяснял все, никакие психологические соображения были не нужны.

М.С.Роговин указывает, что наиболее подробная разработка проблемы объяснения в психологии содержится в работах Пиаже. Объяснение характеризуется двумя основными признаками: "возможностью дедуктивного выведения и соответствием этой логической связи определенной реальной связи, под которой имеется в виду отношение феноменов сознания и нервно-физиологических структур. Наряду с этим, по Пиаже, каждое объяснение есть "сведение", т.е. отнесение к одному и тому же причинному принципу, остающемуся неизменным в ходе преобразования. С нашей точки зрения, согласно которой следует различать детерминированное общественными надындивидуальными факторами собственно объяснение, и понимание, как связанный с ним психический процесс, в концепции Пиаже допускается явное смешение гносеологических и психологических критериев" [4, с. 19-20].

Роговин отмечает, что сведение или редукционизм в ряде случаев означает прямую замену психических явлений физиологическими. Пиаже использует этот термин по крайней мере в двух смыслах, обозначая им и переход от "сложного к простому" и "психологического к непсихологическому" [4, с. 20].

«Сведение обозначает совокупность следующих факторов: 1) включение данного явления в некоторую более общую систему; 2) эта система должна быть более простой в диалектическом смысле, т.е. представлять предшествующую ступень развития и самого предмета и науки о нем. В субъективном плане сведение должно сопровождаться чувством перехода от неизвестного к известному.» [4, с. 20].

«Поскольку психология начала формироваться как самостоятельная наука в то время, когда такие науки как математика, физика и общая биология уже достигли высокой ступени развития, естественно, что психологи стремились (да

и теперь стремятся) максимально широко использовать объяснительные схемы, выработанные в этих науках. В соответствии с принятым нами историческим принципом рассмотрения природы психологических понятий

"Прослеживание исторически изменчивого содержания основных психологических и патопсихологических понятий позволяет в известной мере преодолеть традиционное представление о психологии как совокупности изолированных и застывших "сущностей", функций и перейти к пониманию ее к сложной многоуровневой системы знаний, динамика которых определена целым рядом "внешних" и "внутренних" факторов (обусловленность логической структуры психологии ее историческим развитием как сменой донаучного, философского и научного этапов ее развития и соотношением их как характеристикой любого хронологически фиксируемого периода, в том числе и современного ее состояния; дифференциация и интеграция областей психологического исследования; взаимосвязь и взаимовлияния психологии и смежных наук, эволюция метода и связанная с этим дифференциация содержания понятий; интеграция понятий в объяснительные схемы). Если с точки зрения стоявших перед работой задач на первый план выступала одна из наиболее отчетливых тенденций развития современной психологии, а именно, отход от функционального принципа и углубление межфункциональных исследований, то выработка на этой основе более адекватной системы понятий не сводится к "отмене" функциональных понятий, а представляет скорее результат стремления установить системы более простых, экспериментально или клинически верифицируемых понятий, из которых функциональные можно было бы вывести с помощью логических умозаключений" (4, с. 25).

Необходимость интеграции психологии как науки на уровнях теории и метода, исследования и практики, стала ориентиром Ярославской школы психологии начиная с 90-ых годов прошлого столетия [1]. Некоторые методологические идеи М.С.Роговина долго пробивали свой путь в психологии, а некоторым будет суждено будет реализоваться в будущем.

Заключая настоящую статью, хочется произнести слова глубокой и искренней благодарности нашим учителям. Осваивавшим психологию студентам в 1970-80-е годы в Ярославле несказанно повезло. Повезло тем, что им довелось учиться у настоящих профессоров, мастеров своего дела, таких как В.С.Филатов, В.Д. Шадриков, Н.П.Ерастов, Ю.К.Корнилов, В.В.Новиков, Л.П.Урванцев... И среди них мудрец и энциклопедист, философ психологии, последний титан – профессор Михаил Семенович Роговин.

Литература

1. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности – М.: Психотерапия, 2007 – 528 с.

2. Мазилов В.А. Михаил Семенович Роговин – методолог психологии // Методология и история психологии: науч. журнал. – 2006. – Т. 1, Вып. 2. – С. 103–113.
3. Мазилов В.А. Михаил Семенович Роговин: философ психологии // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 80–88.
4. Роговин М.С. Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории: автореф. дис. док. пед. наук. – М., 1968. – 28 с.
5. Роговин М.С. Введение в психологию. – М., 1969.

Акулова Т.Н.

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ К ШКОЛЕ ПЕРИОД

Аннотация: в статье рассматривается проблема средств диагностики самооценки личности старшего дошкольника в период, предшествующий переходу к обучению школьного типа. Отмебчается, что свыше половины дошкольников имеют неадекватную самооценку, что может создавать сверхнормативные трудности адаптационного характера. В то же время многие дети считают, что родители и воспитатели детского сада оценивают их личностные качества ниже, чем дети на это рассчитывают.

Ключевые слова: личность, самооценка, самосознание, уровень притязаний, экспертная оценка.

Abstract: the article deals with the problem of diagnostic tools for self-assessment of the personality of an older preschooler in the period preceding the transition to school-type education. It is noted that more than half of preschool children have inadequate self-esteem, which can create excessive difficulties of an adaptive nature. At the same time, many children believe that parents and kindergarten teachers evaluate their personal qualities lower than children expect.

Keywords: personality, self-esteem, self-awareness, level of claims, expert assessment.

Гуманизация системы дошкольного и начального образования требует повышенного внимания со стороны педагогов и психологов к проблеме развития личности ребенка-дошкольника, тем более что на относительно короткий период (3-4 года) приходится два кризиса возрастного развития [7]. Подготовка ребенка-дошкольника к школе требует от его родителей и воспитателя не только обеспечения достаточного уровня развития познавательной сферы. Готовность в личностном плане предполагает наличие адекватной самооценки, поскольку ребенок с завышенной или заниженной самооценкой будет

испытывать существенные трудности адаптации к системе отношений школьного типа [1; 3; 4; 6].

К 6 годам ребенок становится значительно самостоятельнее, независимее от взрослого, расширяются, усложняются его отношения с окружающими. Это дает возможность для более полного и глубокого осознания себя, оценки достоинств и недостатков как своих, так и сверстников. Меняется образ мира ребенка, но в обыденных ситуациях с другими он демонстрирует эгоцентризм, в нравственной сфере – «моральный реализм». Если добавить к этому описанию трудности психоэмоционального развития, то данный возраст оказывается не таким уж и спокойным в плане осуществления развивающего воспитания [2; 7; 9; 10].

Активно развивается в данный период и самооценка - важная форма проявления самосознания. Эту особенность развития личности шести-семилетних детей следует учитывать всем субъектам образования при формировании самооценки ребенка, ведь ею в значительной степени определяется активность личности. Замечено, что дети с высокой самооценкой чувствуют себя в классе (группе) увереннее, смелее, активнее проявляют свои интересы, способности, ставят перед собой более высокие цели, нежели те, кто при прочих равных условиях занижает самооценку [5; 8].

На основе самооценки складывается и уровень притязаний - тот уровень достижений, который, по мнению ребенка, ему по силам. Педагогу, работающему со старшими дошкольниками, важно не только учитывать самооценку и притязания своих маленьких воспитанников, но и активизировать их самооценку, способствовать повышению их уровня притязаний, организуя их деятельность таким образом, чтобы обеспечивать достижение успеха. Поэтому изучение особенностей эмоционально-личностного развития старших дошкольников, включая такой важный компонент самосознания, как самооценка, остается актуальным. С этой целью нами было проведено эмпирическое исследование на базе детского сада «Ивушка» г. Балашов.

Для изучения самооценки дошкольников применялись методики: 1) «Лесенка» в интерпретации В. Г. Щур; 2) проективная методика исследования личности «Несуществующее животное» предложена М.З. Друкаревич; 3) экспертная оценка педагогов-воспитателей.

Рассмотрим полученные результаты.

Исследование самооценки с помощью теста «Лесенка» заключалось в том, что детям предлагалась графическое изображение лесенки, состоящей из 7 ступенек. Им предстояло определить, куда его поставят мама и воспитатель, и на какую ступеньку он бы поставил себя сам. Выбор ступенек позволял судить об уровне самооценки ребенка. Полученные результаты позволили сформировать 3 группы дошкольников в соответствии с уровнем самооценки: 1 группа – дети с низкой самооценкой, набравшие от 3 до 7 баллов (15 человек;

37,5%), 2 группа – дети со средней самооценкой, набравшие от 8 до 14 баллов (16 человек; 40%) и 3 группа – с высокой самооценкой, набравшие 15 и более баллов (22,5%). Таким образом, большинство детей имеет среднюю самооценку. Кроме того, по результатам теста можно судить об адекватности самооценки.

Средние значения самооценки по группам представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты средней самооценки детей по методике «Лесенка» группы в зависимости от уровня самооценки

№ группы	Уровень самооценки	Среднее значение		
		Мама	Я	Воспитатель
1	Низкая самооценка	1,9	1,8	1,3
2	Средняя самооценка	3,9	4,0	3,3
3	Высокая самооценка	5,0	6,0	5,4

Средние значения самооценки детей первой группы показывают, что, по мнению большинства детей, их выше оценивает мама. Самое низкое значение – это оценка их воспитателем. Дети с заниженной самооценкой не уверены в себе, тревожны, им кажется, что их оценивают хуже, чем они есть.

Собственные средние самооценки ребят из групп с высоким и средним уровнем оказались выше, чем оценка, по их мнению, мамы и воспитателя. Такие дети более защищены в эмоциональном плане, чем имеющие низкую самооценку.

По результатам этого теста мы выявили количество детей с адекватной и неадекватной самооценкой.

Дошкольнику с неадекватной самооценкой, очень трудно отделить свои умения от собственной личности в целом. Для него признать то, что он что-то сделал или делает хуже других детей, значит согласиться с тем, что он вообще хуже сверстников. Кроме того, неадекватная самооценка может стать причиной общего эмоционального неблагополучия.

Результаты позволяют судить о том, что 45% старших дошкольников имеют адекватную самооценку (адекватную низкую, адекватную среднюю и адекватную высокую). 27,5% имеют заниженную самооценку, и такое же количество детей демонстрируют завышенную самооценку. Поскольку важно знать, в какой степени дети само это осознают, рассмотрим адекватность самооценки ребят в зависимости от ее уровня (см. табл.2).

Таблица 2

Зависимость адекватности самооценки от ее уровня

Уровень самооценки	Адекватность	Количество	%
Низкий	Адекватный	10	25
	Неадекватный завышенный	3	7,5
	Неадекватный заниженный	2	5
Средний	Адекватный	3	7,5
	Неадекватный завышенный	5	12,5
	Неадекватный заниженный	8	20
Высокий	Адекватный	5	12,5
	Неадекватный завышенный	3	7,5
	Неадекватный заниженный	1	2,5
Всего		40	100

Как видно из представленных в таблице 2 данных, 25% детей имеют низкую адекватную самооценку. У 7,5% низкий неадекватно завышенный, а у 5% детей неадекватно низкий уровень самооценки. Такие дети способны поставить себя только на низкую ступеньку. Они обладают наиболее высоким уровнем тревожности.

Дети со средним уровнем самооценки (ставят себя на нижнюю ступеньку только 1 раз) в большей степени характеризуются неадекватно заниженным уровнем самооценки (20%), неадекватно завышенный в этой группе имеют 12,5%, а адекватный только 7,5%.

Адекватно высокий уровень самооценки характерен для 12,5% детей: такие дети ставят себя на верхние ступеньки «лесенки», объясняя свои действия ссылками на реальные ситуации и достижения. При этом они считают, что оценка других людей такая же, либо несколько ниже.

Неадекватно высокий или завышенный уровень самооценки характерен для 7,5% детей: дети ставят себя только на высокую ступеньку, не обосновывая свой выбор реальными поступками и оценкой со стороны других. В поведении в детской группе это проявляется в том, что дошкольник, даже понимая, что поступил неправильно, что не в состоянии это признать. Например, он понимает, что хвастаться некрасиво, но стремление быть лучшим, выделиться в среде других детей настолько сильно, что ребенок часто идет на уловки, чтобы косвенно показать свое превосходство [2; 6].

Развитие и изменения в самосознании, в том числе в развитии общей и частной самооценки ребенка, могут формироваться в зависимости от отношения к нему со стороны социальной среды (особенно значимых взрослых), которая во

многом определяет направление этого развития через переживание среды самим ребенком. В качестве эксперта в нашем исследовании выступали воспитатели, оценку которых мы имели возможность сравнить с результатами самооценки детей, полученными по тесту «Несуществующее животное».

Рассмотрим обобщенные результаты по группам.

Для наглядности и корректности сравнения самооценок по данным методикам, мы рассмотрели отношение средних значений самооценки к максимально возможному значению шкалы. Полученные результаты представлены в скобках.

Таблица 3:

Результаты самооценки детей по методике «Несуществующее животное» и экспертной оценки воспитателей

№ группы	**Самооценка по методике «Несуществующее животное»** (максимально – **6** баллов)	**Экспертная оценка воспитателя** (максимально **– 3** балла)
Среднее значение самооценки группы 1	4,1 (0,68)	1,4 (0,5)
Среднее значение самооценки группы 2	4,8 (0,80)	2,3 (0,8)
Среднее значение самооценки группы 3	5,1 (0,85)	2,8 (0,9)

Дети из 1 группы с низкой самооценкой показали результаты по тесту «Несуществующее животное» выше, чем их оценили воспитатели (0,68 против 0,5 соответственно). Это может говорить о том, что отношение воспитателей к детям с заниженной самооценкой возможно является предвзятым. В свою очередь, это отношение может способствовать еще большему снижению самооценки детей. Эти дошкольники могут воспринимать оценку своих поступков воспитателем, как оценку своей личности в целом, так как в данном возрасте свойственно оценивать себя через призму взрослых. Особенно неблагоприятно это в тех случаях, когда самооценка возникает лишь на основе усвоения оценки окружающих без умения самостоятельно оценить результаты своей деятельности. Может сложиться неправильная самооценка, являющаяся значительным препятствием для полноценного формирования его личности.

Оценивание воспитателями детей из 2 и 3 группы свидетельствует о том, что они поставили более высокие оценки, по сравнению с результатами этих

детей, полученными нами в методике «Несуществующее животное». Дети с высокой самооценкой в группе чувствуют себя увереннее, активнее проявляют свои интересы. Поэтому воспитатель (значимый взрослый) дал детям более высокую оценку, чем полученная по тесту.

Обобщая полученные результаты, можно утверждать, что наибольшее число старших дошкольников, принявших участие в нашем исследовании, имеют среднюю самооценку (40%). У большинства испытуемых самооценка адекватная (45%). Воспитатели оценивают детей с разным уровнем самооценки дифференцировано.

В дальнейшем было выполнено исследование взаимосвязи уровня самооценки и личностных характеристик старших дошкольников. Было установлено, что дети с высокой самооценкой открыты, коммуникабельны, демонстративны, спокойны, уверены в себе, но чувство защищенности может сочетаться с проявлением некоторой агрессивности. Дети с низким уровнем самооценки обладают противоположным набором личностных характеристик: неуверенность, незащищенность, тревожность и т.д. Это подтверждает необходимость дальнейшей работы по гармонизации развития личности старших дошкольников в образовательном пространстве дошкольных образовательных учреждений.

Список литературы:

1. Акулова Т.Н. К проблеме готовности студентов к оценке деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения // Экономика образования. Научно-методический журнал. 2015 г. №4. / Т.Н. Акулова, А.С. Турчин. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова,2015. С.57-60.

2. Дьяченко О.М. Психологические особенности развития дошкольников / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. М.: Эксмо, 2009. 176 с.

3. Есенина Е.И. Гуманизация обучения в школе. Идеи. Ценности. Методы: Учеб. Пособие / Е.И. Исенина. Иваново: Иван. Гос. Ун-т, 2007. 440 с.

4. Истратова О.Н. Большая книга детского психолога / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова, Т.В. Эксакусто. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 568 с.

5. Котова Е.В. В мире друзей: Программа эмоционально-личностного развития детей / Е.В. Котова. М.: ТЦ СФЕРА, 2007. 77 с.

6. Лебеденко Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Методическое руководство / Е.Н. Лебеденко. - М.: Прометей; Книголюб, 2003. 40 с.

7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. / В.С. Мухина. М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.

8. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. М.: Московский

психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

9. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе / А.И. Савенков. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 272 с.

10.Турчин А.С. Ребенок-дошкольник в мире взрослых //«Дошкольное образование: мир открытий и возможностей»: сборник трудов Всероссийской педагогической конференции с международным участием, 18 октября 2018 г. / А.С. Турчин. СПб.: ООО «Издательство ЛЕМА», 2018. С.21-26.

Андреев В.С.

ПРАКТИКА «РАЗУМНОГО ГЕДОНИЗМА» – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДВИЖЕНИЯ К СЧАСТЬЮ

Два подхода к анализу понятия счастья – гедонистический (счастье, как проживание приятных ощущений, как пиковое сиюминутное состояние блаженства) и эвдемонический (счастье, как набор благотворных личностных характеристик и позитивной личностной истории) зародилось еще на заре европейкой гуманитарной мысли в трудах древнегреческих философов [4, с. 1171-1174] и получило свое оформление в трудах Аристотеля [1], посвящённых вопросам этики.

В современной психологии эту тему продолжил развивать лауреат нобелевской премии психолог Даниел Канеман. В своих исследованиях [12, с. 63-70] феномена счастья он предлагает рассматривать его через анализ двух состояний или модусов сознания – состояниях «испытывающего я» и «рассуждающего я». В первом состоянии мы концентрируем внимание на сиюминутных ощущениях, во втором – на воспоминаниях, воображаемых событиях или на абстрактных рассуждениях. В первом случае наше сознание пребывает в настоящем времени и текущем местоположении – мы концентрируемся на телесных ощущениях, эмоциях и текущих переживаниях, слушаем окружающие звуки, наблюдаем окружающее нас. Во-втором, сознание пребывает не «здесь и сейчас», а в прошлом, будущем или в своих грезах и фантазиях, в других реальных или воображаемых местах, или вообще вне времени и пространства. Мы можем вспоминать события из далекого детства, мечтать о будущих событиях, представлять себе какого-то человека или решать математическую задачу. Во всех перечисленных случаях наше сознание выходит из состояния «здесь и сейчас», из модуса «испытывающего я» и переходит в модус «рассуждающего я». Переключения сознания из одного модуса в другой может происходить практически мгновенно и задерживаться в том и другом модусе оно может совсем не долго. Но в один момент времени оно лишь в одном из перечисленных состояний.

В одной из своих работ, посвященных исследованию феномена Счастья [12, с. 285-302], Даниел Канеман обратил внимание на то, что, когда мы пытаемся оценить, счастливы мы или нет, мы прибегаем к двум, по сути, очень различным способам оценки.

Первый способ (experienced well-being) – это то, насколько нам хорошо в настоящий момент времени. Этот способ базируется на оценке сиюминутных ощущений (удобно - неудобно, тепло - холодно, болит - не болит) и на испытываемых нами эмоциях (позитивные – негативные). Этот способ оценки - счастья «испытывающего я», назовем «ситуативным счастьем».

Второй способ (remembering of well-being) базируется на оценке некоторых объективных фактов жизни – уровня благосостояния, семейного положения, удовлетворенности от работы, наличия или отсутствия друзей, социального статуса, наличия навыков и умений и еще множества различных параметров. Второй способ оценки счастья — это скорее история (нарратив), а не актуальное сиюминутное переживание. Этот способ оценки - счастье «рассуждающего я», его мы будем называть «интегральным счастьем». Слово интегральное в данном случае можно было бы заменить словом итоговое (суммарное) – счастье как некоторый объективный итог прожитой жизни, накопленных благ, достоинств, навыков и других характеристик личности.

Если «ситуативное счастье» связанно с непосредственными переживаниями в моменте, в состоянии «здесь и сейчас» и скорее связано с эмоциональной сферой и более субъективно, то интегральное счастье больше связано с рациональным аспектом личности и более объективно. Хотя, безусловно, обе оценки счастья имеют под собой как объективные, так и субъективные характеристики.

Из рассмотрения понятно, что первый способ оценки «ситуативного» счастья отражает гедонистический аспект, анализируемый Аристотелем, а «интегральное счастье» - соответствует эвдемоническому аспекту. Традиционно, начиная с античных времен и до наших дней, исследовали отмечали, что два эти аспекта счастья противопоставляются друг другу [2, с. 20] и часто находятся в противоречии. Многие исследователи отмечают узость трактовки счастья в гедонистическом подходе. Ведь непосредственно переживаемые удовольствия могут напрямую вести к несчастью в будущем, примерами могут служить употребление наркотиков и алкоголя, большого количества калорийной пищи и прочие излишества, доставляющие ситуативное удовольствие. С другой стороны, даже замечательная жизненная история, приобретенные положительные качества и благородные поступки не гарантируют полнокровного счастья. Так, например, известны исследования [10], в которых отмечается повышение уровня депрессивных настроений у весьма преуспевающих личностей. Таким образом, ни один из описанных выше

факторов рассмотрения счастья – ситуативного и интегрального, взятых в отдельности, не являются полноценным его выражением.

Для снятия этого противоречия, необходимо рассматривать два этих фактора в комплексе, и диалектическом взаимодействии. То есть воспринимать счастье как некоторый серединный путь – формирование максимально положительной жизненной истории (эвдемонический аспект), при этом максимизируя положительные переживания (гедонистический аспект) в процессе формирования этой истории.

Нужно таким образом формировать жизненный стиль, окружение и ежедневную практику жизни, чтобы с одной стороны получать от нее максимум удовольствия, а с другой не формировать негативных следствий из получаемых удовольствий, а напротив формировать позитивные факторы - способствовать увеличению интегрального счастья. То есть максимально избегать таких удовольствий, формирующих ощущение ситуативного счастья, которые в итоге формируют несчастную жизнь в будущем. Аналогично, при формировании «нарратива» интегрального счастья – накопление позитивного опыта и личной истории, формирования позитивного окружения, личностных качеств и жизненных навыков необходимо заботиться о том, чтобы этот процесс был максимально наполнен позитивными переживаниями в процессе. Подобный подход, снимающий противоречие двух подходов к формированию личного счастья мы назвали «разумным гедонизмом». Очевидно, что при всей простоте формулировки придерживаться подобного подхода на практике достаточно непросто, иначе бы проблема счастья не выглядела бы столь неразрешимой на протяжении всей истории человечества. Однако в настоящее время наука о человеке накопила достаточно много знаний, чтобы начать систематическое изучения факторов, которые препятствуют выстраиванию подобного рода рациональной стратегии жизни. Далее мы рассмотрим основные сложности, которые необходимо учитывать при формировании подобного подхода к личному счастью и контурно наметим пути по преодолению этих сложностей.

«Ошибки» системы позитивного подкрепления

Первая и, наверное, основная сложность заключается в том, что система позитивного подкрепления (англ. reward system) [9, с. 739-774] - совокупность структур нервной системы, участвующих в регулировании и контроле поведения при помощи положительных эмоциональных откликов на определенные действия и внутренние переживания [11, с. 85-88], формировалась на протяжении всей эволюции человека со времени появления первых человекообразных предков (около 2 млн. лет назад) и в предыдущие периоды развития высших приматов, и не вполне адаптировалась к тем революционным и скоротечным изменениям, которые произошли в человеческой цивилизации в последние несколько тысячелетий. Это рассогласование объективных условий существования и рудиментарных

механизмов позитивного подкрепления приводит к одному очень важному противоречию счастья, с котором столкнулись уже жители древней Греции на заре человеческой цивилизации, которое собственно и проявляется в конфликте гедонистического и эвдемонического аспектов счастья.

На протяжении миллионов лет эволюции, в мозге вырабатывались механизмы подкрепления (в виде приятных ощущений и позитивных эмоциональных переживаний) любых актов поведения, которые способствовали максимальному расширенному выживанию, как самого живого существа, его рода (расширение популяции конкретного набора генов [3]) так и вида в целом. Таким образом, в нашем мозгу сформирована естественная тяга к стереотипам поведения, которые способствуют максимальному расширенному выживанию, но с поправкой на то, что эти стереотипы поведения человека в большей части сформировались в доцивилизационную эпоху развития человека.

Доисторический человек обладал гармоничной системой подкрепления, которая с одной стороны подкрепляла сиюминутное поведение позитивными ощущениями (формируя состояние «ситуативного счастья»), а с другой обеспечивала стремление к формированию максимально позитивной истории жизни («интегральное счастье»), с поправкой на то, что это ситуации и расширенное выживание в доисторическую эпоху. Проблема состоит в том, что в современных условиях сформированные за многие тысячелетия механизмы подкрепления не обеспечивают подобной естественной гармонии двух факторов счастья.

Так, например, доисторический человек жил в условиях постоянного дефицита ресурсов - питания, тепла, возможности отдыха. Любая пища в любых доступных количествах обеспечивала дополнительные возможности выживания. И чем более эта пища была более калорийна, тем выше была ее ценность с точки зрения обеспечения выживания. То есть, у человека сформирована система, подкрепляющая потребление легко-усваиваемой, высококалорийной пищи. То же касается позитивной реакции на потребление дефицитных в естественной природе элементов, например, соли. Таким образом, в норме человек получает максимальное удовольствие от потребления сладостей, легкоусвояемых углеводов, животных жиров и соленой пищи. Проблемой является то, что удовлетворение потребности в пище в обществе с современным уровнем развития не является проблемой, и человек практически неограниченно может получать удовольствие, потребляя такого рода еду, при этом принося своему здоровью вред, который в перспективе понижает уровень «интегрального счастья».

Другими примерами подобного рода противоречия между двумя способами получения счастья в коротком (ситуативное) и длинном (интегральное) периоде, может служить прокрастинация, когда получение удовольствие «здесь и сейчас» от непродуктивного отдыха, замещает получение удовольствие от результата,

который требует определенных, пусть даже незначительных усилий. Это опять же следствие инерции нашей системы подкрепления. В доисторические времена человек имел очень мало возможностей для комфортного отдыха для восполнения сил, без которого продуктивная деятельность, необходимая для поддержания жизни, была бы просто невозможна. И любая возможность отдыхать, и как можно больше отдыхать, поощряется на базовом уровне, и для преодоления тяги к отдыху человеку необходимо преодолевать существенные волевые усилия. Но в настоящее время блага цивилизации позволяют получать возможности для отдыха в достаточно комфортных условиях (на минимально необходимом уровне) практически в неограниченных количествах, что и формирует возможность прокрастинации, которая так же не способствует развитию личности в сторону повышения интегрального уровня счастья.

Следующий пример подобного рода несоответствия является заложенный в нас природой исследовательский инстинкт. Первобытный человек был крайне ограничен в новых впечатлениях и информации, которые совершенно необходимы для развития навыков выживания и создания нового инструментария, который бы обеспечивал расширение ареола обитания и расширенного выживания рода и вида человеческих особей. И поэтому любое исследовательское поведение, желание изменения ландшафта впечатлений, получение нового опыта и разного рода экспериментов поощряется нашей системой подкрепления на базовом уровне, что заставляет нас искать все новые и новые впечатления и заглядывать в ранее неизвестные нам участки мира. Такое поведение было крайне конструктивным для доисторического человека. Однако в условиях современной цивилизации, подобного рода впечатления доступны в любой момент времени, особенно это стало чувствительно с появлением телевидения, а особенно интернета. Легкость получения удовольствия такого рода приводит к тому, что у современного человека развивается так называемое клиповое мышление - желание постоянного переключения контента, которое было отмечено психологами еще в конце 20 столетия, как феномен постоянного переключения телевизионных программ. Подобная практика резко снижала способность концентрироваться и осваивать сложную информацию, требующую глубокого сосредоточения для усвоения. Еще в большей степени данный феномен стал воспроизводиться с появлением и развитием сети Интернет, о чем свидетельствует бешеная популярность таких информационных ресурсов, как инстаграм и тик-ток, которые эксплуатируют эту особенность нашего мозга, что в итоге приводит к существенным проблемам в усвоении информации и обучаемости у современной молодежи [8, с.11].

Еще одна проблема «неадекватности» системы подкрепления современным цивилизационным реалиям, хотя и не столь массовая, проявляется как увлечение экстремальными развлечениями и другие виды аддиктивного поведения. Ситуации, связанные с риском физической смерти или увечья, вызывают

сильнейший стресс, а успешное завершение подобных ситуаций и избегание подобного риска подкрепляется выбросом нейромедиаторов системы поощрения и ощущением сильного удовольствия. Этот тип удовольствия связан с выбросом адреналина в момент сильного стресса, поэтому его часто, в простонародном языке, называют «адреналиновым кайфом». Поиск подобного рода удовольствия весьма распространен среди современной молодежи в виде увлечения различными экстремальными видами спорта, что, само по себе, не является проблемой, так как спорт, при разумной нагрузке способствует лучшему здоровью и формированию других позитивных качеств, повышающих уровень «интегрального счастья». Однако эффект позитивного подкрепления от такого рода экстремальных ощущений постепенно притупляется, и для получения такой же степени удовольствия необходимо получать все большие и большие «дозы адреналина», что приводит к необходимости повышать степень риска. Этот эффект известен как адреналиновая зависимость, и при подобном развитии ситуации, увеличение необходимой для получения такого же уровня удовольствия степени риска, ведет к повышению вероятности травмирования и угрозе жизни. Что, очевидно, не ведет к повышению интегрального счастья личности. Подобный, негативный эффект механизма подкрепления избегания опасности, совершенно не проявлялся на начальных уровнях развития цивилизации в силу того, что угроза жизни и разнообразного рода риски сопровождали всю жизнь примитивного человека и искать дополнительные способы смоделировать рисковую ситуацию ему просто не пришло бы в голову. Однако в наше время такие спорные удовольствия стали достаточно распространены, особенно среди молодежи, которая в силу отсутствия определенного жизненного опыта часто ограничена в вариантах получения позитивного подкрепления менее разрушительными способами.

Аналогичные механизмы, необходимого увеличения степени поучаемого подкрепления, свойственны большинству аддикций, таких как игрозависимость, трудоголизм, шопоголизм, аддиктивная влюбленность и пр. Так или иначе, стремление получения удовольствия в условиях привыкания к стимулу приводит к необходимости повышения дозы стимулирующего фактора, что в конечном итоге может привести к разрушению личности, сужению ее перспектив развития, а в итоге к снижению уровня не только интегрального счастья, но и уровня ситуативного счастья, получаемого от такого рода удовольствий.

Ну и наконец, наиболее очевидное искажение поведения системы позитивного подкрепления проявляется в получении удовольствия от потребления наркотических веществ или веществ, которые производят подобный эффект – алкоголя и табака. Данные вещества непосредственно внедряются в физиологические механизмы получения удовольствия, подменяя эндогенные нейротрансмиттеры системы подкрепления внешними экзогенными.

Так, например, наркотики типа кокаина, напрямую воздействуют на три главных подсистемы системы позитивного подкрепления - дофаминовую, норадреналиновую, серотониновую. А наркотики группы морфинов (например, героин) воздействуют на эндорфиновую подсистему системы подкрепления. Таким образом, человек может получать позитивные ощущения, не предпринимая никаких действий, мотивировать которые настроена система позитивного подкрепления, просто употребляя химические вещества. Схожим эффектом, несколько более опосредованным, не так ярко выраженным, обладают алкоголь и табак. Негативные последствия потребления как наркотиков в большей степени, так и алкоголя, и табака давно известны, и их употребление в любых количествах однозначно снижает уровень интегрального счастья, что часто не очевидно в коротком периоде, но многократно доказано научными исследованиями [5, с. 177].

Резюмируя данный раздел можно сказать, что базовые правила «разумного гедонизма» сводятся к тому, что стремление к получению максимального количества позитивных ощущений и максимальному повышению уровня «ситуативного счастья» является весьма разумной стратегией движения к счастью при соблюдении нескольких условий. Удовольствия эти должны быть получены не в результате:

- потребления наркотиков, алкоголя и табакокурения;
- употребления нездоровой высококалорийной, легко усваиваемой или соленой пищи;
- чрезмерного отдыха, который не необходим для восполнения сил, после продуктивной деятельности, приводящего к прокрастинации;
- частого переключения между различными источниками информации;
- «адреналинового кайфа»;
- занятий, которые по тем или иным признакам напоминают аддиктивное поведение.

Однако есть еще один важный принцип «разумного гедонизма» связанный с повышением уровня вида получаемого удовольствия по мере развития личности.

Повышение уровня получаемого удовольствия по мере развития личности

Положительные состояния, которые способен переживать человек, и которые формируют ситуативный контекст ощущения счастья, возникают в моменты, которые, так или иначе, способствуют лучшему расширенному выживанию как самого человека, так и его рода, и вида в целом. Эти ситуации можно укрупненно подразделить на следующие классы:

1.физиологические удовольствия, связанные с удовлетворением различных потребностей физического тела в еде, питье, физическом отдыхе после напряжение, разрядке стресса и пр.;

2.ощущения близости с другими людьми: дружбы, позитивных социальных отношений, формирования пары, близких семейных отношений, рождения и общения с потомством;

3.достижение успеха: выполнение поставленных целей, результативного достижение определенного цикла действия, исполнение мечты и пр.;

4.эмоциональное разнообразие и интерес: новые впечатления, яркие и разнообразные эмоции, удовлетворение интереса, изменение ландшафта впечатления, открытие нового;

5.интеллект и творчество: познание нового, интеллектуальные открытия, инсайты, творческая деятельность, вдохновение;

6.целостность: осознание осмысленности жизни, понимание собственного предназначения, целостности, целенаправленности и результативности жизненного пути.

7.духовные достижения: бескорыстная любовь, благотворительность, служение высшим целям и идеалам.

Перечисленные виды удовольствий, очевидно, имеют не только разную нейрофизиологическую природу, так как переживаются по-разному, но и отличаются другими параметрами, например, таким, важнейшим для нашего рассмотрения, как простота удовлетворения и доступность того или иного типа удовольствий, в зависимости от уровня развития личности. Так очевидно, что такие простые физиологические удовольствия как удовлетворение голода и жажды доступны любому человеку начиная с раннего возраста. Но для удовлетворения следующих групп потребностей необходимо формировать определенные навыки и умения, черты характера, творческие и интеллектуальные способности. Так, например, для максимального удовлетворения социальных потребностей необходимо как минимум овладеть навыками речи, преодоления конфликтов в коммуникации, социальным чутьем и пр. Удовлетворение от достижений результатов требует совершенно других умений и личностных характеристик – навыков планирования, тайм менеджмента, конкретных профессиональных навыков и пр.

То есть, для увеличения объема получаемых удовольствий необходимо формировать все новые и новые, порой совершенно нетривиальные навыки и умения. Так, например, четвертая группа навыков, для полноценного удовлетворения потребует еще и достаточно высокоразвитого эмоционального интеллекта и способности поддерживать интерес к окружающему миру.

Старшие три группы удовольствий и вовсе малодоступны обычным обывателям в полном объёме, так как требуют развития навыков познания и научного мышления, творческих способностей, практики духовных традиций и бескорыстного служения, что в обыденном сознании совершенно не ассоциируется с понятием удовольствия. Однако, как показывает опыт свидетелей – людей достигших высоких уровней развития и самоактуализации, именно эта группа удовольствий доставляет максимальные наслаждение и далеко перекрывает по интенсивности и качеству переживаний более низкие типы удовольствий [7, с. 208-211].

Необходимо также отметить, что и в рамках одной группы необходимо прилагать определенные усилия и формировать все новые и новые навыки для того, чтобы получать удовольствия хотя бы той же самой интенсивности, а тем более большие и разнообразные. Это связано с особенностями нашей системы подкрепления. Во-первых, она адаптируется к тому или иному виду подкрепляемого удовольствия. Например, если есть все время одну и ту же вкусную еду она постепенно перестает доставлять такое же сильное наслаждение. А во-вторых, с возрастом система позитивного подкрепления «изнашивается». Происходит 2 процесса. С одной стороны, умирает определенное количество нервных клеток в системе подкрепления. Так, например, согласно некоторым исследованиям, у взрослого человека ежегодно выходит из строя от 5 до 7% нервных клеток дофаминовой подсистемы. А во-вторых, под воздействием различных неблагоприятных факторов, снижается чувствительность рецепторов, передающих сигналы в нервных окончаниях системы подкрепления. Именно эти процессы приводят к тому, что с возрастом человек начинает ощущать определённый дефицит положительных эмоций, интереса, и побуждения к получению привычных удовольствий.

Эти особенности системы подкрепления приводят к тому, что любому человеку, особенно начиная с возраста более 25 лет, когда прекращается активное естественное развитие [6, с. 7], просто необходимо реализовывать в своей жизни определенные качественные изменения для того, чтобы поддерживать определенный уровень положительных ощущений (уровень ситуативного счастья), не говоря уж о повышении количества удовольствий и положительных ощущений. То есть, нужно изменять и повышать качество удовольствий в рамках одной группы, например, для получения того же уровня физиологических удовольствий необходимо поддерживать определенную физическую форму, формировать все более сложные формы комфорта, утончать вкусы. Так же необходимо поддерживать разумный режим самоограничения, чтобы минимизировать негативные тенденции «ослабления» системы подкрепления с возрастом.

Все перечисленные факторы показывают, что для поддержания хотя бы постоянного уровня удовольствий на протяжении всей жизни человека

необходимо не только соблюдать «гигиену» получения удовольствий, отмеченную нами выше, но и прилагать значительные усилия по изменению структуры и улучшению качества получаемых удовольствий. А это требует от человека существенных творческих усилий по поиску, а порой и созиданию, наиболее адекватных и приемлемых для конкретного индивидуума перечисленных нами видов удовольствий, что с необходимостью ведет к необходимости развития всех видов интеллекта – физического (понимания собственного тела и умения управлять им), коммуникативного (умения налаживать и поддерживать отношения с окружающими), интеллекта достижений (способности достигать поставленные цели), эмоционального интеллекта, творческого интеллекта и способности познания, умения правильного целеполагания и, наконец, духовного интеллекта. Но все перечисленные усилия, по сути, являются процессом повышения интегрального счастья человека. То есть с необходимостью ведут к формированию у человека определенного набора навыков умений, а также обеспечения среды, которая должна быть комфортной и положительной, для получения всех этих видов удовольствий.

Таким образом, сформулированная концепция «разумного гедонизма», по сути, снимает противоречие между гедонистическим и эвдемоническим подходами к описанию счастья. Максимизация переживания ситуативного (гедонистичсекий) счастья в каждый момент времени на протяжении всей жизни, с необходимостью требует максимизации интегрального (эвдемонический) счастья как результата прожитой жизни и формирования позитивных характеристик личности.

Литература:

1.Аристотель. Никомахова этика. "ЭКСМО-Пресс", Москва, 1997. 496 стр.

2.Деменев А. Г. Эвдемонистические и гедонистические теории в современных исследованиях счастья. Вестник ВГУ. Серия: Философия. 2016. N4. 145 стр.

3.Докинз Ричард. Эгоистичный ген / пер. с англ. Н. Фоминой. — Москва: АСТ:CORPUS, 2013. 512 с.тр

4.Заверткин Р.В., Панкратова А.М. Проблема счастья в античной философии журнал: форум молодых ученых Номер: 5-1 (21), 2018г.

5.Золотов Я. А. Наркотики: историческая ретроспектива. Экономика образования. № 1, 2013.

6.Матвеев Ю.А. Возрастная физиология. М.: МГПУ, 2018. 32 стр.

7.Никитина И.П. Эстетика. Москва : Издательство Юрайт, 2016. 676 стр.

8.Титова В.В. Киберпатология: результаты исследования и пути профилактики // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2017. № 4.

9.Becker J. B., Meisel R. L. Neurochemistry and Molecular Neurobiology of Reward // Handbook of Neurochemistry and Molecular Neurobiology. — Springer, 2007. 954 pages.

10.Gartner, John D. The Hypomanic Edge: The Link Between (A Little) Craziness and (A Lot of) Success in America. Simon & Schuster (June 18, 2011), 368 pages.

11.Jeremiah Y. Cohen, Sebastian Haesler, Linh Vong, Bradford B. Lowell, Naoshige Uchida. Neuron-type-specific signals for reward and punishment in the ventral tegmental area // Nature. 2012. V. 482.

12.Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology. New York: Russell Sage Foundation.

Бабинцева Л. Н.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ

В данной статье рассматриваются подходы к изучению саморегуляции личности как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Описывается структура саморегуляции личности.

Ключевые слова: *саморегуляция, саморегуляция деятельности и поведения, психическая саморегуляция, структура саморегуляции, гармоническая структура саморегуляции, агармоническая структура саморегуляции.*

The main approaches to the analysis of self-regulation of the individual

This article discusses approaches to the study of self-regulation of the individual in both foreign and domestic psychology. The structure of self-regulation of the individual is described.

Keywords: *self-regulation, self-regulation of activity and behavior, mental self-regulation, structure of self-regulation, harmonic structure of self-regulation, agarmonic structure of self-regulation.*

Педагогам образовательных организаций предъявляют высокие требования к личным и профессиональным качествам. Такие требования предполагают повышение как профессиональных, так и личностных компетенций. К особо важным профессиональным и личностным компетенциям можно отнести

саморегуляцию, поскольку профессия педагога требует от него выдержки, умения справляться с негативными ситуациями. Также одним из требований предъявляемым профессиональным стандартом «Педагог» является участие в создание безопасной и психологически комфортной образовательной среды для обучающихся, что абсолютно невозможно если педагоги не умеют регулировать свое эмоциональное состояние, бороться с негативными последствиями межличностных конфликтных взаимодействий, плохим самочувствием и т.д. Как пишет Моросанова В. И. «человек со сформированной на высоком уровне саморегуляцией может контролировать свои индивидные свойства и воспитывать различные черты характера, которые будут способствовать успешности его деятельности, содействовать самосознанию личности, помогать преодолеть стресс в напряженных ситуациях» [12]. Поэтому одним из основных направлений профессионального роста педагога является развитие саморегуляции. Но, прежде чем говорить о способах развития саморегуляции, необходимо разобраться в самом понятии «саморегуляция».

В кратком словаре психологических терминов саморегуляция определяется (лат. regulare – приводить в порядок, налаживать) как процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками» [15].

Проблема саморегуляции достаточно широко представлена как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Б. Цуммерман говорит о том, что регуляторные навыки являются источником субъективности, лежащей в основе самоощущения человека (социально-когнитивный подход). Важную роль в развитии саморегуляции играют родители, педагоги, наставники и сверстники. Автор также отмечает, что через определенную последовательность уровней овладения навыками поведение становится саморегулируемым. Человек, развивающий свои регулятивные навыки испытывает большую удовлетворенность и высокую уверенность в своей эффективности, а также показывает личностную заинтересованность в этих навыках [20].

Авторы иерархического подхода К. Карфер и М. Шайер саморегуляцию называют самонаводящей системой с контролируемой обратной связью [16]. Современные зарубежные психологи утверждают, что стиль саморегуляции является интегральным аспектом личности. Так же упоминают о связи различных аспектов саморегуляции с такими чертами личности как нейротизм, интроверсия и оптимизм-пессимизм [17]. С. Хобфолл, говорит о том, что поведение детерминировано личностными целями и потребностями, а влияние других или средового контекста ограничено. Самоконтроль, свобода личности, ответственность обладают высокой ценностью в конкретных сообществах [18; 19].

В рамках естественно-научного подхода (И. М. Сеченов, И. П. Павлов,

Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин) ученым удалось раскрыть роль обратных связей в структуре саморегуляции, показать многоуровневость этой системы, взаимосвязь её физиологических уровней с психологией человека через понятия цели действия и модели потребного будущего [12].

Представители инженерной психологии (Д. А. Ошанин, В. П. Зинченко, Г. М. Зараковский, В. В. Медведев и др.) говорили, что процессы саморегуляции осуществляются психическими средствами и репрезентируются человеку в форме образов, представлений, понятий и других психологических явлений [12].

Б. Ф. Ломов говорит о том, что психическая регуляция деятельности - это многоуровневая и динамическая система сложных процессов, связанных с целеполаганием, планированием, формированием мотивов и оперативных образов, переработкой текущей информации и обратной связи и принятие решения [11, с. 226].

Представители деятельностного подхода к изучению психики (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я Гальперин и др.) рассматривали саморегуляцию, в первую очередь, как регуляцию деятельности.

Так А. В. Карпов считает саморегуляцию метакогнитивным процессом, обеспечивающим процесс деятельности. Автор подчеркивает, что деятельность невозможна без процессов ее организации и регуляции. К интегративным процессам автор относит: предвосхищение событий, процессы целеобразования, прогнозирования, планирования, принятия решения, контроля и самоконтроля – называемые им когнитивными и регуляторными метаоперациями (метасредствами), которые координируют работу всех других интеллектуальных функций [8].

О. А. Конопкин предложил системно-субъектный подход к изучению структуры саморегуляционных процессов. Саморегуляция им обозначается как «системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [9]. Вслед за О. А. Конопкиным также понимают психическую саморегуляцию в своих работах В. И. Моросанова [12] и А. К. Осницкий с соавторами [13].

О. А. Конопкин пишет о том, что «место и роль психической саморегуляции в жизни человека очень важна, т.к. вся его жизнь – это «бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности». Успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности зависит от степени совершенства процессов саморегуляции. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными

характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности. Саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и сущностная функция целостной психики человека, в процессах саморегуляции и реализуется единство психики во всем богатстве условно выделяемых ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т.п.» [9, с. 7].

К. А. Абульханова говорит, что активность обеспечивает целостность в осуществлении личностью какой-либо деятельности, включает в себя саморегуляцию, которая осуществляет комплексную мобилизацию, взаимную компенсацию различных психических составляющих деятельности и т.д. А творческий характер, способность к самостоятельности, саморегуляции и самоорганизации отличает субъективную активность. Автор также говорит о том, что «личностная саморегуляция, преодолевая внешние и внутренние препятствия, выступает как волевая линия деятельности» [1].

Л. Г. Дикая пишет, что «психическая саморегуляция человеком своей деятельности является высшим уровнем регуляции поведенческой активности биологических систем, отражающих качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности и самого себя, своей активности и деятельности, поступков, их оснований» [5]. В экстремальных условиях профессиональной деятельности психическая саморегуляция, проявляется в форме целенаправленной активности и включает в себя мотивы, цели, программы, процессы принятия решений [4].

Н. С. Лейтес говорит о том, что саморегуляция и активность являются общими, подлинно универсальными внутренними условиями осуществления деятельности [10]. Также им выдвинута гипотеза о том, что саморегуляции является фактором общих умственных способностей индивида и «оказывает влияние на быстроту, устойчивость и продуктивность умственной работы». Автор говорит и о том, что саморегуляция под воздействием обучениям, может повышаться и качественно преобразовываться [10].

Психическая саморегуляция определяется В. И. Моросановой как «целесообразная активность по организации и управлению поведением, деятельностью, психическими состояниями и процессами» [12, с. 13]. В зависимости от своих потребностей, мотивов и смыслов, человек регулирует свою активность (внутреннюю или внешнюю деятельность, поведение, функциональные состояния, личностное развитие, жизненный путь и т.д.) [12, с. 13]. Для реализации собственной активности, выдвижения и достижения целей жизнедеятельности субъект посредством саморегуляции может мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности [12, с.13].

А. В. Зобков и А. С. Турчин говорят о том, что «психологический механизм саморегуляции поведения и деятельности складывается в процессе жизнедеятельности, обучения и воспитания [7].

А. О. Прохоров, изучая вопрос о саморегуляции психических состояний, говорил, что «процесс саморегуляции является неэффективным, если отсутствует мотивация и личностный смысл» [14].

Говоря о структуре саморегуляции необходимо отметить, что О. А. Конопкиным были выделены основные функциональные звенья процесса осознанного регулирования. К таким звеньям относятся: «цель деятельности, субъективная модель условий деятельности, принятие программы деятельности, система критериев успешности достижения цели, звено оценки информации (обратной) о результатах деятельности». Он говорит о том, что «все звенья регуляторного процесса, являются информационными образованиями, взаимосвязаны между собой и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции» [9].

А. В. Карпов выделяет следующие процессы, необходимые для организации и регуляции целостной деятельности: целеобразование; антиципация (возможность идеального предвосхищения результатов поведения); прогнозирование, программирование, планирование (упорядоченность и осмысленность поведения); контроль, самоконтроль (как атрибут «отчета в своих действиях») [8].

К. В. Злоказов выделил в структуре саморегуляции два комплекса переменных, которые обусловливают специфику её проявления и результативность:

1. «Гармонический комплекс (гармоничность саморегуляции*)* проявляется в активности, экстраверсии, интернальности субъекта, переживаний положительных эмоций в процессе саморегуляции; высокой самооценке и уровне притязаний, наличием социоцентрической и эгоцентрической мотивации; выражается в ответственности, целеустремленности, наличии волевого усилия, самокритичности» [6].

2. «Агармонический комплекс проявляется в пассивности, интроверсии, экстернализме, распространенности слабых эмоций; низких требованиях и самооценке, отсутствии личной и социальной мотивации, некритичности, отсутствии воли и безответственности. Агармоническая структура приводит к неэффективности саморегуляции» [6].

Д. Г. Бадмаева отметила, что особенности саморегуляции зависят от факторов, порождаемых опытом, знаниями, умениями и способностями человека. Интеллект как форма саморегуляции умственной деятельности рассматривается как регулятор активности [2].

Высокий уровень саморегуляции – пишут А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин – «позволяет успешно противостоять отрицательному влиянию негативных функциональных состояний, быстрее адаптироваться к особым и экстремальным условиям деятельности, сохранять высокую

работоспособность» [20–22; 39]. Данный уровень саморегуляции может быть обусловлен «как природными качествами субъекта труда, так и может быть развит при помощи специальных психотехнологий» [3].

Анализируя подходы к изучению понятия «саморегуляция» можно прийти к следующим выводам, что личностная саморегуляция:

- преодолевая внешние и внутренние препятствия, выступает как волевая линия деятельности (К.А. Абульханова);
- в экстремальных условиях, профессиональной деятельности проявляется в форме целенаправленной активности и включает в себя мотивы, цели, программы, процессы принятия решений (Л.Г. Дикая);
- является фактором общих способностей индивида и оказывает влияние на быстроту, устойчивость и продуктивность умственной работы (Н.С. Лейтес);
- складывается в процессе жизнедеятельности, обучения и воспитания (А.В. Зобков, А.С. Турчин) и под воздействием обучения, может повышаться и качественно преобразовываться (Н.С. Лейтес);
- процесс саморегуляции является неэффективным, если отсутствует мотивация и личностный смысл (А.О. Прохоров);
- высокий уровень саморегуляции позволяет успешно противостоять отрицательному влиянию негативных функциональных состояний, быстрее адаптироваться к особым и экстремальным условиям деятельности, сохранять высокую работоспособность (А.А. Дергач, В.Г. Зазыкин).

Список литературы:

1.Абульханова, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы, методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. труды / К. А. Абульханова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

2.Бадмаева, Д. Г. Саморегуляция активности личности в стрессовых ситуациях: На примере экзаменационного стресса: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д. Г. Бадмаева. – Красноярск, 2004. – 157 с.

3.Деркач, А. А. Акмеологическая концепция профессионализма субъектов труда, осуществляющих деятельность в особых и экстремальных условиях / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия [сост. В. А. Бодров]. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – С. 325–330.

4.Дикая, Л. Г. Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к любым условиям/ Л. Г. Дикая// Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М.: Наука, 1985. –С. 63–90

5.Дикая, Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л. Г. Дикая. – М.: ИП РАН, 2003.

– 318 с.

6.Злоказов, К. В. Многомерно-функциональный анализ саморегуляции личности: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / К. В. Злоказов. – Екатеринбург, 2005. – 139 с.

7.Зобков, А. В. Саморегуляция учебной деятельности: монография / А. В. Зобков, А. С. Турчин; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых; Иван. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 251 с.

8.Карпов, А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис [Электронный ресурс] / А. В. Карпов; Ин-т психологии РАН; Яросл. гос. ун-т., Ярославль, 2000. – 328 с. – URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.lib.uniyar.ac.ru%2Fedocs%2Fiuni%2F20000503.pdf&name=20000503.pdf&lang=ru&c=583a618e143f&page=2 (дата обращения: 13.04.2021).

9.Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности/ О. А. Конопкин; изд. 2, испр. и доп. – М.: Ленанд, 2011. – 320 с.

10.Лейтес, Н. С. На пути к изучению самых общих предпосылок способностей / Н. С. Лейтс// Проблемы дифференциальной психофизиологии. – Т. 7. – М; 1972. – С. 223–231.

11.Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Изд-во «Наука», 1984. – 444 с.

12.Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека/ В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2010. – 519 с.

13.Осницкий, А. К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления/ А. К. Осницкий, Н. В. Бякова, С. В. Истомина// Вопросы психологии. – 2009. – № 1. –С. 3–12.

14.Прохоров, А. О. Смысловая регуляция психических состояний/ А. О. Прохоров. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.

15.Энциклопедия психологии и психиатрии [Электронный ресурс]. URL: http: www.vocabularu.ru/dictionaru/16/word/ (дата обращения: 13.04.2021).

16.Carver, C.S. Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view/ C. S. Carver, M. F. Scheier //Psyhological Review. – 1990. – Vol. 97. – p. 19–35.

17.Demetriou, A., Efklides, A. Structure and sequence of formal and postformal a. thought: General patterns and individual differences/ Demetriou, F., Efklides, A.// Child develop. – 1985. – Vol. 56. – pp.1062–1091.

18.Hobfoll, S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress/ Hobfoll S. E. // Amerikan Psychologist Association – 1989. – Vol. 44. – pp. – 513–524.

19.Hobfoll, S. E. Social and psychological resources and adaptation [Электронный ресурс] / Hobfoll S. E. // Review of General Psychology – 2002 – Vol. 6 (4).–pp. 307–324. URL: https://www.researchgate.net/publication/

232556057_Social_and_Psychological_Resources_and_Adaptation (дата обращения: 13.04.2021).

20.Zimmerman, B.J. Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving/Zimmerman B.J., Ringle J. // Journal of Educational Psychology. –.1981. – Vol. 73. – pp. 485 – 493.

Берберян А.С., Корнилова О.А.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы саморазвития и самосовершенствования, позитивных достижений личного опыта, отраженные в научных работах представителей экзистенциально-гуманистической психологии. Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о необходимости акцентировать внимание на организации реальных условий формирования и развития позитивного мышления студентов как ключевой составляющей гуманистически ориентированной образовательной среды вуза.

Ключевые слова: экзистенциально-гуманистическая психология, позитивное мышление, развитие личности, студенты.

Annotation. The article deals with the issues of self-development and self-improvement, positive achievements of personal experience, reflected in the scientific works of representatives of existential-humanistic psychology. The results of the conducted empirical research indicate the need to focus on the organization of real conditions for the formation and development of positive thinking of students as a key component of the humanistically oriented educational environment of the university.

Key words: existential-humanistic psychology, positive thinking, personality development, students.

Введение. В условиях динамически изменяющихся реалий современной жизни прежние навязанные идеалы, ценностные нормы и стереотипы не могут служить эталоном поведения при выстраивании жизненной стратегии: человек самостоятельно определяет свой жизненный путь лишь при наличии личностной тенденции к индивидуализации, ее способности к смысловой интерпретации жизни, которая, однако, представляет не столько деятельностную и даже не столько теоретически сознательную, сколько ее экзистенциальную способность. Образовательная система становится тем общественным институтом, который не просто проводит знаниевую подготовку, но и способствует формированию мотивов саморазвития, обретению потребности самореализации, становлению самостоятельной личности, способной к

самоопределению, саморазвитию, самополаганию, стимулирует интенцию на поиск и раскрытие личностных смыслов, формированию гуманной и экзистирующей личности, способной к проектированию своей собственной жизни, проживая «здесь и сейчас», и определяющая, в конечном счете, устойчивое развитие общества. Экзистенциально-гуманистические теории, осуществив переход от моносистемного к метасистемному способу видения субъекта познавательной деятельности, раскрывают суть новой парадигмы, ориентирующей не на идеологические стандарты воспитания и обучения личности, а на общечеловеческие ценности, на открытость достижениям национальной и мировой поликультурной цивилизации. (C.R. Rogers, 1961; A. Maslow, 1968, 1975; R.May, 1983; V.E. Frankl, 1988; J.F. Bugental, 1981; M. Boss, 1982; L. Binswanger, 1962; Н.А. Бердяев, 1990). Гуманистические и экзистенциальные концепции часто рассматривают как единый экзистенциально-гуманистический подход (ЭГП).

В целом современная система образования строится на гностической, когнитивной основе, а его личностно-смысловые аспекты и особенности мышления учитываются недостаточно. Необходима концептуальная база и конкретный инструментарий для создания личностно-центрированной парадигмы для трансляции гуманистических ценностей и смыслов, для развития позитивного мышления, конструирования образов экзистенциального поведения человека. Личностная идея обеспечила инновационность, энергию прорыва от объектного к субъектному образованию [2,4].

От иллюстративно-декларативного внедрения в образовательную систему идея личности проходит через ряд этапов, последним из них является современный парадигмальный этап интегративного внедрения идеи личности в образовательную систему. На различных этапах происходит акцентирование на личностных параметрах, которые послужили основанием для создания концепций и теорий личностно-ориентированного и личностно-центрированного образования (А.Г. Асмолов, 2002, Д.А. Леонтьев, 2006, И.С. Якиманская, 1996; И.В. Абакумова, 2006; П.Н. Ермаков, 2006; И.Б. Котова, А.В. Петровский,1997; В.В. Сериков, 1997 и др.). Чем операциональнее и технологичнее была идея личности, тем более продуктивной была создаваемая концепция и теория личности.

В начале XXI столетия идея личности прочно и основательно включается в образовательную парадигму, и она приобретает новый, доктринально-парадигмальный статус, который задает основные векторы образования. Концепция гуманизации образовательной системы направлена на создание условий саморазвития личности, гуманистическая психология ставит запреты на любые прямые воздействия на личность, т.к. искусственное ограничение свободы выбора, самостоятельного развития личности тормозит развитие творческих, креативных возможностей личности [1,3, 7].

Личностно-центрированный подход К. Роджерса к развитию личности, выступающий как внутренняя система саморегуляции, представляется наиболее фундаментальной и конструктивной концепцией. Центральная идея личностно-центрированного подхода заключается в том. что стремление к росту, к раскрытию способностей и усилению возможностей, к большей эффективности, зрелости и конструктивности, называемое К. Роджерсом “ тенденцией самоактуализации”, признается заложенным в природе человека как потенциал [17,18].

Кризис системы образования, основной целью которого является подготовка профессионала, не позволяет в должной мере раскрыть потенциал личности студента в целом. Выход из кризиса требует изменения целевых установок высшей школы, переход от традиционной, знаково-центрированного к гуманистическому, личностно-центрированному образованию, обеспечение условий для самореализации и творчества обучающихся. С периодом юности правомерно связать становление самостоятельности и ответственности человека за свои поступки, способности принимать «смысложизненные» решения, закрепление мировоззренческих ориентаций, построение устойчивого «образа мира», определение перспектив и целей жизни, личностное и профессиональное самоопределение и т. д. [13, 14]. Именно в этот период обнаруживается стремление к личностной экспансии, самовыражению (особенно в выборе профессии, профессиональном и личностном самоопределении), построению жизненной стратегии. Личностное развитие студентов возможно на всех этапах профессионализации при условии проведения специальной работы по выявлению способов и механизмов изменения субъектности. Психологическая поддержка студентов, осуществляемая с использованием экзистенциально-гуманистических технологий, должна быть направлена на переоценку компонентов учебной деятельности, связанную с осмыслением личностноразвивающих возможностей учебно-воспитательного процесса, а также на развитие позитивного мышления. Образовательное пространство вуза действительно выступает как детерминанта процесса формирования личности, ее профессионализма в контексте саморазвития в рамках профессионального обучения, деятельности, общения с окружающими. Личностно-профессиональное развитие представляет собой процесс формирования личности и ее профессионализма в процессе саморазвития в рамках профессионального обучения и деятельности (А.А. Деркач, В.М. Дьячков, Е.Л. Климов, Л.Л. Реан и др.). Личностно-профессиональное развитие в значительной мере детерминировано особенностями профессионального пространства. Пространство событий среды, связанных с деятельностью или подготовкой к ней, организуется в профессиональное пространство, которое характеризуется структурой формируемых отношений с социумом. Разработка модели личностно-центрированного образовательного пространства вуза,

основанной на идеях гуманизации, непрерывности, регионализации и персонализации, предполагающей следующие направления работы: переориентацию позиций педагога и студента с субъект-объектных на субъект-субъектные, с репродуктивных на рефлексивно-творческие, с воспринимающих на активнодействующие; внедрение личностно-развивающих технологий; психологическую помощь при формировании личностной готовности педагога к осуществлению субъект-субъектных отношений; повышение общей и профессиональной культуры преподавателя и студентов; развитие позитивного мышления; реализацию феномена отраженной субъектности в образовательном процессе. [2,4,5,6].

Цель исследования: изучение и анализ научных трудов и основных положений экзистенциально-гуманистической психологии и эмпирическое исследование развития личности и позитивного мышления студентов.

Методологическая база: научные труды и основные принципы экзистенциально-гуманистической концепции развития личности.

Методы исследования: анализ научной литературы**,** тест на оптимизм Л. М. Рудиной

Представителями экзистенциально-гуманистической психологии являются Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер, Р. Мэй и др. Одно из основных положений теории Олпорта, одного из основателей гуманистической психологии, было положение о том, что личность является открытой и саморазвивающейся системой. Он доказывал, что в основе развития человеческой личности лежит потребность в постоянном развитии и совершенствовании, возражая против общепринятого мнения о том, что развитие - это адаптация, приспособление человека к окружающему миру. Он утверждал, что каждый человек является носителем основных и инструментальных черт личности. Набор этих качеств лежит в основе Я человека и придает уникальность и неповторимость личности. Разница только в уровне развития, степени автономности и месте в структуре. Он разработал многофакторные опросники, с помощью которых исследовал развитие черт конкретной личности.

Одна из главных идей А. Маслоу была идея о том, что человек, в отличие от животного, не стремится к равновесию со средой, но, наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно является «смертью» для личности. Поэтому основа развития человека и общества есть стремление к развитию, личностному росту, т. е. самоактуализация. В отличие от психоаналитиков Маслоу считал, что только изучая лучших людей, можно понять границы человеческих возможностей. Еще одно отличие: если психоаналитики рассматривают психологическую защиту как благо для личности, как способ избежать неврозов, Маслоу считал психологическую защиту злом, которое останавливает личностный рост. Данные утверждения были следствием исходных положений.

У психоаналитиков развитие - это адаптация к среде и, следовательно, А Маслоу считает, что поскольку психологическая защита помогает адаптации к окружающему, то препятствует личностному росту [16].

Для К. Роджерса, как и для других представителей гуманистической психологии, является центральной идея ценности уникальности человечности, уникальности человеческого опыта, который он называл «феноменальным опытом». Степень тождественности этого поля реальности он называл конгруэнтностью. Нарушение конгруэнтности, отказ от самоактуализации приводит к невротизации личности, отклонениям в развитии личности. Выражением истинной сути личности, его «Я» по Роджерсу, является «самость», внутренняя сущность человека, которая выражается в самооценке. В случае, если мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная самость соответствуют друг другу и создается полная конгруэнтность, то результаты деятельности приносят человеку удовлетворение. В своих исследованиях Роджерс доказал, что удовлетворение собой, работой и успешная социализация человека коррелирует с уровнем его самосознания. Роджерс создал энкаунтерные группы или группы встречи, которые являются одной из самых распространенных технологий психотерапии и обучения. «Самость» индивида, его «Я - концепция» включает не только наше восприятие того, какой он есть - «реальное Я», но и то, каким, он полагает, должен и хотел бы быть - «идеальное - Я». Чем ближе «Я - идеальное» к реальному, тем более полноценным и счастливым становится человек. Большое расхождение между идеальным и реальным. «Я» делает человека неудовлетворенным. Роджерс выделяет условия, стимулирующие развитие «Я - концепции»:

1. Принятие себя таким, какой он есть. А принимая себя, человек изменяется.

2. Понимание другого человека, «эмпатически целиком и полностью», войти в его другой мир [17,18].

Феноменологический подход рассматривает формирование и развитие личности в соответствии со следующими целями:

1. Люди не просто объекты исследования, их следует описывать и объяснять по их собственным субъективным взглядам на мир, по их восприятию себя и самооценке.

2. Приоритетными направлениями являются человеческий выбор, творчество и самоактуализация. Критериями психического здоровья должен быть рост и самоактуализация, а не просто Эго-контроль или приспособление к окружению.

3. Выбор темы исследований может и должен направляться ценностными критериями.

4. Люди в своей основе добры и обладают стремлением к самосовершенству, естественно и неизбежно движутся в направлении автономности и внутренней возможности и личностного потенциала.

Полное функционирование личности характеризуется рядом свойств:

1. Открытость к опыту, способность тонко осознавать свои самые глубокие мысли и чувства, «чувства страха, боли, чувства мужества, воодушевленности, нелепости, благоговения, а не подавлять их и не искажать.

2. «Жизнь в настоящем, полная реализация каждого момента, экзистенциальный образ жизни, тенденция жить насыщенно в каждый момент существования. Эти люди гибки, адаптивны, терпимы и непосредственны. «Хорошая жизнь - это процесс, а не состояние бытия. Это направление, а не предназначение.

3. Доверие собственным внутренним побуждениям и интуитивным суждениям, собственная способность принимать решения.

4. Полно функционирующая личность свободна реагировать и способна переживать в опыте свою реакцию на самоактуализацию. Это сущность того, что Роджерс называл «жил хорошей жизнью».

5. Креативность, творческий образ жизни, способность жить конструктивно и адаптивно, создавая продукты творчества, гибко приспосабливаясь к изменяющимся условиям [16].

Теории Роджерса и Маслоу сосредоточены на целостном, здоровом человеке и предлагают позитивный, оптимистический взгляд на личность. Если человек стремится максимально реализовать себя, свои способности, он постепенно переходит на высшую степень личностного саморазвития.

Краеугольным камнем гуманистической психологии является «процесс развития своих возможностей, способ работы и отношение к миру, отказ от защит; повышение конгруэнтности, самоактуализация как тенденция к пониманию своего «реального - Я».

«Логотерапия» Франкла. Многие положения экзистенциальной теории Франкла роднят ее с гуманистической психологией. Его теория состоит из трех частей: учения о стремлении к смыслу, учения о смысле жизни и учения о свбоде воли. Ведущей силой развития личности является, по утверждению Франкла, мотив стремления к осознанию смысла жизни, а самостремление - врожденным. Близость к гуманистическим принципам прослеживается в понимании смысла, связанного с реализацией человеком своих возможностей, идентичного понятию самоактуализации Маслоу. Однако источники развития Франкл усматривает не только не в самореализации, но не связывает и с творческой активностью человека, в связях с внешним миром. При этом он, как и другие экзистенциалисты, подчеркивал, что отсутствие смысла жизни или невозможность его реализовать порождают состояния экзистенциального вакуума и экзистенциальной фрустрации, приводя к неврозу. Франкл выделяет

ценности, которые позволяют сделать человеческую жизнь более осмысленной. Он вводит понятие о поэтическом (духовном) уровне существования человека. Именно в духовном существовании, по Франклу, заключены смысл и ценности, которые являются определяющими по отношению к биологическому и психологическому уровням. В центре концепции Франкла находится идея о существовании человека в духовном мире, о возможности самодетерминации. [12,15]. Э. Фромм является наиболее социально ориентированным из всех психоаналитиков. Важнейшим фактором развития лічности по Фромму является социальное окружение, причем социальное окружение Фромм понимал гораздо шире, чем Адлер: весь социальный контекст, а не только близкие люди. Движущими силами развития личности, по Фромму, являются две врожденные бессознательные потребности, находятся в состоянии антагонизма:

1) потребность в укоренении;

2) потребность в индивидуализации, которая выражается в стремлении, с одной стороны, человека к обществу, к соотношению общих с общественной системой ориентиров, а с другой стороны - стремление к изоляции, к свободе от давления общества. Эти две противоречивые потребности приводят к возникновению конфликта мотивов у человека, который безуспешно пытается примирить противоположные тенденции в своей жизни. Это стремление человека примирить две врожденные бессознательные потребности, которые ведут к внутренним противоречиям, являются движущими силами не только индивидуального развития, но и развития общественных формаций. Фромм огромное значение придавал характеру общественных формаций. Способы реализации своего внутреннего потенциала, своих возможностей зависят и определяют от того общественного пространства, в котором он развивается, точнее, теми возможностями, которыми эта формация располагает. Фромм гениально указывает единственный путь примирения двух антагонистических начал: единственное чувство - любовь - понимал в самом широком значении слова свобода не сама по себе, а «свобода для» - осуществления своих намерений, свобода для жизни с любимыми людьми и рожденная в любви - гармонизируют человеческую жизнь и его отношения с миром. В противном случае - противостояние человека и внешнего мира приводит к напряженности и даже невротизации. Для избежания этих состояний человек прибегает к механизмам психологической защиты, которые Фромм детально и подробно описал. Способы реализации Фромм сводит к двум: иметь или быть, к развитию - иметь, т. е. обладание знания, властью, любовью, религией, с целью показать всем, что это их собственность, отстоять свою позицию;

развитию по принципу быть любящим, религиозным, знающими людьми, а не демонстрация этого, истинная реализация своей индивидуальности,

самоценности и самореализации, поэтому и свободы выражаются в акте творчества, где человек может стать самим собой. [19].

Основные положения тем не менее оставались в русле основных положений психоанализа, в частности, во взглядах на потенциал развития. Но в его концепции соединены и идеи Фрейда, и Маркса, и Адлера, и представителей гуманистической психологии.

Оценивая гуманистическую психологию, надо признать, что она предлагает новый подход к изучению человеческой природы, к источнику и движущим силам развития. В ее рамках личность рассматривается как уникальная, целостная, динамичная, открытая и продуцируемая система, находящаяся и способная находиться в процессе постоянного становления. Биологические и социальные факторы служат истоком, фоном и средой для развития человека. Свободный ценностный выбор и направление развития в конечном итоге - за человеком, а этот выбор на осознании своей ответственности за свое поведение, на осознание себя и своего места в мире.

Значительны расхождения и подходы относительно движущих сил развития личности, они касаются источников развития личности, значения различных факторов в развитии. Психоаналитическая теория трактует категорию «развитие» как адаптацию человека с биологическим характеристиками к обществу, формирование защитных механизмов в структуре «Super-Ego». Данный подход не учитывал особенности уникальной личности, умения осознанно и целенаправленно развивать компоненты «Образа-Я» и выстраивать взаимоотношения с людьми [9].

При принципиальных различиях, которые усматриваются по отношению к источникам развития, важное значение по Фрейду имели биологические и социальные факторы, по Юнгу – основные типы мышления, а Адлер выделяет общественные интересы. В этих позициях можно заметить схожие особенности: у человека, по их представлениям, имеется некоторая внутренняя, присущая только ему природа, которая стимулирует формирование и развитие личности. Исследователи, являющиеся приверженцами бихевиористского направления, акцентируют внимание на изучении ролевого поведения, тем самым они игнорировали такие феномены, как внутренняя мотивация, эмоции и чувства личности, способности и врожденные качества, которые получили отражение и развитие в ролевом поведении. Следовательно, движущие силы развития и источники не получили достаточного обоснования. Данное обстоятельство явилось фактором, приведшим к созданию третьей силы. Феноменологические концепции интерпретируют категорию «развитие» как процесс формирования «Я».

В числе первых исследователей позитивных достижений личного опыта, которые раскрыли способы саморазвития, самосовершенствования человека явились представители экзистенциально-гуманистической психологии. Роджерс

обогатил научную психологию понятиями: «тенденция к самоактуализации», «доверие», «личностно-центрированный подход», «направляющая помощь», «самость», «конгруэнтность», гуманистические взгляды на обучение и воспитание. Он развил теорию и основы педагогики отношений, определив его как педагогику развития личности в противоположность педагогике формирования личности. По мнению Роджерса, человек - субъект собственной жизни, свободный в выборе, в принятии решений, он стремится к самостоятельности, саморазвитию и личностному росту и имеет чувство ответственности. Итак, экзистенциально-гуманистическая психология выдвигает тезис об источниках и движущих силах развития внутри самом человеке. Следовательно, самая важная задача обучения заключается в необходимости помощи в понимании себя, мобилизации внутренних силы и возможностей для саморазвития. В российской науке выделяются 2 фактора развития человека, а именно: биологический и социальный, выступающие в единстве, в зависимости от психического развития, от окружающих условий жизни, которые определяют содержание психической жизни. Данный подход базируется на положениях материалистического понимания психического, т.е. субъективном отражении объективного мира.

Феномен позитивного мышления понимается как процесс мышления, который основан на осознаваемых алгоритмах, которые способствуют функционированию здоровой психики. Эта категория учитывает особенности когнитивных и психоэмоциональных процессов, умение человека понять жизненные ситуации с позиций эмпатии, любви и душевной гармонии. По критерию позитивного мышления выделяются две группы: люди с позитивным и негативным мышлением. Имеющие негативное мышление считают, что в окружающем мире царит несправедливость, так как он устроен неправильно. Эта группа людей так же негативно смотрит на окружающих людей, замечая в них только негативные черты: недостатки, негативные мысли, испытывая к ним отрицательные эмоции. Они имеют негативные установки в отношении будущих событий, т.е. прогнозы бывают только негативные, в этой жизни ничего нельзя добиться. Негативные предчувствия перерастают в негативные проявления в отношении жизненных ценностей: любви, свободы, истины: любви нет – существует только корысть и расчет. Такие люди живут и действуют по законам негативного мышления: они отрицательно относятся к окружающему миру и к людям, предчувствуют только неприятные события, предполагают негативные мысли в людях. Внешний мир и все окружающие люди являются зеркальным отражением их самих. Противоположным образом представлены люди с позитивным мышлением: они считают, что окружающий мир справедли, в нем есть порядок и гармония. У них отношение к людям позитивное, как и их мысли: они считают, что у людей много достоинств, что у них в отношении к Вам только положительные мысли. Установки у этих людей

тоже только позитивные: в жизни могут происходить хорошие события. Поэтому они уверены, что ценности любви, истины, справедливости всегда торжествуют. Люди с позитивным мышлением верят в свои силы и потенциал, в возможность добиться многого в этой жизни [8].

Во многих научных исследованиях (М. Селигман, К. Петерсон, Л. Баррет, Б. Лихт, К. Двек) было убедительно показана возможность воздействия восприятия собственных успехов и неудач на академическую успеваемость и эффективность в учебной деятельности.

Результаты исследования: было выявлено, что студенты, которые имеют высокий уровень успеваемости, наиболее склонны к оптимистическому мышлению: объяснению негативных ситуаций в учебе как временных и нестабильных детерминантов. А пессимисты, в противоположность оптимистам, более склонны рассматривать их в качестве стабильных, глобальных, причинно обусловленных факторов. По результатеам у них были более низкие показатели, чем предполагали результаты респондентов по интеллектуальным тестам [10].

Исследования оптимистического мышления людей являются актуальными в Армении, так как по результатам различных аналитических исследований население Армении имеет низкие показатели удовлетворённостью жизнью, психического здоровья, уровня счастья и высокие показатели тревожности. В зарубежных исследованиях используется множество различных методик и тестов для выявления позитивного, конструктивного мышления. В последнее время надёжной методикой, которая адекватно диагностирует характеристики позитивного мышления, является «Тест на оптимизм» Л. М. Рудиной [10]. Он разработан на базе разработанного опросника атрибутивного стиля М. Селигмана. Целью нашего эмпирического исследования являлось изучение позитивного мышления как фактора и основополагающего компонента гуманизации образовательной среды, обосновывающей действие механизмов эффективной учебной деятельности. Мы провели эмпирическое исследование со студентами старших курсов различных направлений РАУ. Результаты исследования показали: 4 % студентов весьма оптимистичны в широком диапазоне условий; 19 % - умеренно оптимистичны; промежуточное значение занимают 43 % старшекурсников; умеренный пессимизм показали 22 %; весьма пессимистичны оказались 12 %. Результаты исследования свидетельствуют о важности акцентировать внимание на реальных условиях организации развития позитивного мышления студентов как ключевой и значимой составляющей личностно-ориентированной образовательной среды вуза.

Выводы. Организация личностно-ориентированного взаимодействия субъектов образовательной системы по механизму формирования личностного пространства будет стимулировать целостное развитие личности. На наш взгляд, необходимо не только создать конкретные условия в заранее

запланированном и организованном образовательном пространстве вуза, но и выработать у субъектов готовность к формированию гуманистической позиции посредством усвоения гуманистических познаний, умений и навыков, сформированного позитивного мышления, - этому в значительной степени будет способствовать гуманистическая парадигма обучения, инновационные учебно-профессиональные курсы и практико-ориентированные занятия и технологии.

Библиографический список

1.Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. — М.: Смысл, 2001. — 416 с

2.Берберян А.С. Методологические принципы и практика развивающего обучения в сфере высшего образования: проблемы и перспективы развития. Методология современной психологии, 2018, Том 1 №8, 38-50.

3.Берберян А.С. Психология высшего образования в контексте гуманизации. Учебное пособие Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera –CZ», Прага, 2014 288 с.

4.Берберян А.С. Экзистенциально-гуманистическая психология как фундаментальное основание концепции личностно-центрированного обучения в системе высшего образования. Монография. Прага: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera –CZ., 2018. 299 с.

5. Берберян А.С., Берберян Э.С. Этнопсихологические аспекты смысложизненных и ценностных ориентаций студенческой молодежи. Вопросы психологии, 2017, №1, 103-115.

6.Козлов В.В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. М. МАПН, 2019 - 328 с.

7.Мазилов В.А. (2017). Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: ЯГПУ.

8. Морогин В.Г. К вопросу .о психологической экспертизе образовательного процесса. //Экспертиза инновационных процессов в образовании: подходы к проблеме экспертизы в образовании. -Книга I. -Томск.-1999. -С. 110-124.

9. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

10. Рудина Л. М. Тест на оптимизм. Метод определения атрибутивных стилей : метод.пос. / под. ред. В. М. Русалова. – М., 2002.

11. Селигман М. П. Новая позитивная психология. – М. : София, 2006. 91

12.Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

13.Человек-картина мира: этнический аспект / Под общей редакцией В. В. Рябова Г. Е. Козловской, О. А. Корниловой. - Самара: ООО «Порто-принт», 2020. – 213 с.

14.Berberyan A.S. Ethnopsychological aspects of the meaning-of-life and value orientations of Armenian and Russian students. Psychology in Russia: State of the

Art, 9(1), Scopus, 2016 стр. 121-137. **DOI**: 10.11621/pir.2016.0109
Pages: 121-137

15.Frankl, V.E. (1988). The Will to meaning: Foundations and Applications of Logotherapy. - N.Y.: Meridian.

16.Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality (3rd ed.)*. Delhi, India: Pearson Education.

17.Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), Psychology: A study of a science (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.

18.Rogers C.R. (1961).On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin,

19.Fromm, Erich *On Being Human* London: The Continuum International Publishing Group Ltd, 1997, p. 101

Богданова В. Л.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СИМВОЛ ЛАБИРИНТА. КРАТКОЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация:

В данной статье автор проводит краткое теоретическое исследование нового инструмента воздействия на бессознательное человека под названием «Лабиринт психеи» - как уникального, собственного символа лабиринта. В основе метода лежат такие науки как психология, дерматоглифика, нейрофизиология. Целью статьи является методологическое осмысление заявленного метода и правомочность его применения.

Ключевые слова: лабиринт психеи, личный символ, бессознательное, сознание, дактилоскопия.

Abstract:

In this article author offers a brief theoretical exploration of her novel instrument of influence of human unconscious, named “Psychea’s labyrinth”, as unique, authentic symbol for a labyrinth. This author’s method is based on the science of psychology, dermatoglyphic, and neurophysiology. This article aims to methodologically elaborate on the announcement of the method and to explore the boundaries of its practical application.

Keywords: psyche labyrinth, personal symbol, unconscious, consciousness, fingerprinting.

В наше время все больше возникает потребность в объединении ранее раздробленных научных сфер. Если рассматривать психологические науки, то на сегодняшний день существует величайшее множество направлений, подходов, взглядов на душевное состояние человека. Многие новые направления

включают в себя не только знания о психике, но и знания о генетике, нейрофизиологии, лингвистики, медицины и т.п. Такое объединение и совместное развитие наук и научных школ, также подтверждается стратегией «Глобального образования на 2015-2035 годы», где новые модели познания, начиная с 2020 года представлены как: «исчезновение барьеров между научными подходами, упрощение перехода из одной авторской проблематики в другую, а также выбора свободной нише на фронтире научного знания[Стратегия 2015-2035]». Более того все больше, в научных кругах обсуждают интеграцию научных школ как внутри одной -науки, так и смежных.

С другой стороны, наличие множества новых психотехник и подходов в работе с внутренним психоэмоциональным состоянием человека, зачастую не подкреплены никаким теоретическим, методологическим знанием и не объясняют рефлексию самого человека или же какое воздействие оказывает на него те или иные практики. Наше суждение подтверждается словами доктора психологических наук, профессора В.В. Козлова, он говорит о наличие проблемы в методологии современном подходе в психологии: «Академическая психология основывается на биологическом и социальном детерминизме активности человека и отдает предпочтение материалистической, позитивистской парадигме науки. Новоиспеченные эклектические «направления» и «школы», особенно прикладной ориентации, или не имеют методологического осмысления или считают методологию схоластической профанацией науки. Одновременно как вне мировоззрения не существует личности, так и вне методологии нет науки [Козлов, 2019]».

Целью данной статьи является краткое исследование теоретико-методологического обоснования нового инструмента воздействия на ОСС (обычное состояние сознания) [Козлов, 2016, с.18], как «Лабиринты психеи(души)». Метод включает в себя знания таких наук как, психология, дерматоглифика и нейрофизиология. Автор исследования ставит перед собой задачу исследовать и раскрыть следующие утверждения:

1. Лабиринт как индивидуальный символ человека.
2. Возможные воздействия на психику, нейрофизиологические процессы и ИСС.
3. Перспектива применения метода и самого инструмента.

Лабиринт, как символ исследуется очень давно и рассматривается с точки зрения мифологии, археологии, истории, геометрии и иных наук. В данной статье мы не будем глубоко погружаться в эти сферы, а рассмотрим лабиринт как метафору, символ человеческой души, сознания. «Как писал французский философ искусствовед Г.Башляр (1884-1962), исследуя психоаналитическое преломление понятия и образа Лабиринта в воображении человека, «не бывает хорошей исторической археологии без археологии психологической [Ефимов, 2018, с.480]». Лабиринты как инструмент воздействия на психику и сознания

человека постоянно исследуются, проводится много конференций и различные практические применения. Многие зарубежные и отечественные ученные, такие как Э. Эриксон, В. В. Столин, Дж. Мариса, А. Уотерман, Г. Брейкуэлл, Л. Шнейдер В.В. Козлов, В.А. Ефимов, П.М. Пискарев, и др. изучали лабиринт и то как он влияет на сознание человека.

Говоря о лабиринте как личном символе сознания человека, следует упомянуть К.Г. Юнга, который считал, что через душу, благодаря образам, символам, метафорам, снам, виденьям, фантазиям и т.п. человек обменивается информацией со своим бессознательным. Юнг, применяя активное воображение в работе со снами пациентов, за отправную точку он брал тот или иной образ или ассоциацию из сна пациента, и исходя из этого просил его интерпретировать свой сон отпуская свою фантазию.

«Для нас представляет интерес, что в наборе образов и символов, которые пациенты Юнга фиксировали в процессе реализации метода активного воображения, «выделилась определённая, хорошо различимая тема и формальные элементы, которые повторялись в тождественном или сходной форме у совершенно различных индивидов» В качестве наиболее заметных характеристик Юнг упоминал: «хаотическое разнообразие и упорядоченность; двойственность; оппозицию света и тьмы; верхнего и нижнего, правого и левого; соединение противоположностей в третьем; кватерность (квадрат,крест); склонность к вращению (круговому, сферическому) и, наконец, центрированность и радикальную структуру [Гусева, 2010]».

«Юнг ни разу не упоминает появление в воображении пациентов образа Лабиринта как результат применения активного воображения. Но удивительным образом большинство из перечисленных характеристик(упорядоченность; двойственность; оппозиция правого и левого; склонность к круговому вращению; центрированность и радиальная структура) присущи символу Лабиринта. А поскольку материалы, полученные при применении метода активного воображения, являются результатом «спонтанного проявления бессознательных процессов», то можно предположить, что Лабиринт можно рассматривать как символ аспектов содержаний бессознательного и их диалога между собой и с сознанием в психике человека. Таким образом, Лабиринт, являясь порождением бессознательного, проявляет себя как символ, который максимально и в концентрированном виде манифестирует качества, присущие содержаниям бессознательного, и в силу этого может быть использован в качестве практического инструмента, позволяющего входить в контакт с этими содержаниями и процессами их взаимодействия с сознанием. Эта мысль подталкивает нас к сравнению свойств трансцендентной функции и лабиринтов, а также их роли в деле организации диалога между сознанием и бессознательным[Ефимов,2018, с.526-527]».

Далее, говоря о символе лабиринта как метафоре, упомянем мнение Л.В. Стародубцевой в статье «Метафизика лабиринта, или Лабиринт как метафора сознания» «…Графическая тема лабиринта есть…сворачивание бесконечности в точку и разворачивание точки в бесконечность… идея вечного движения: с одной стороны, – приближения к центру как к тому «беспредельному пределу» устремлений, к которому можно подступать все ближе и ближе, но с которым невозможно окончательно «совпасть», с другой стороны, - вечного удаления, отодвижения от центра… Лабиринт – образ формы незавершенной, разомкнутой, вечно открытой и жаждущей завершения в своем центре. Идея лабиринта динамична: это фигура метаморфозы, трансформации, непрерывного перехода: от центра к периферии и от периферии к центру» [Стародубцева,1999].

Метафора лабиринта позволяет снять противоречие цельности и множественности «я»: центр лабиринта как точка совпадения с самим собой есть я-осознающее, постоянно ускользающее от рефлексии и являющееся целостностью и тождественностью при изменении любых внешних и внутренних условий; и сами запутанные ходы лабиринта, которые есть объекты осознавания, обозначаемые бесконечными перечислениями множественных «я»: материальное, социальное, личностное, идеальное, реальное и т. д. У человека могут быть свои «любимые» ходы в этом лабиринте – хорошо обжитые и «уютные» идентификации, преимущественно им транслируемые, могут быть «нехоженые тропы», но все они есть перечисления того, чем «я» может быть, но не является по существу, ибо «сознание больше, чем любая значимость» (В. В. Козлов) [Цит.по: Григорьева,2008]».

Мы говорим о личном лабиринте человека, как о символе бессознательного души, как нечто индивидуальное, объективно существующее и основанное на феноменологии и физиологии человека.

Не секрет, что первичные чувства, ощущения, контакт с окружающим миром, которые формируются у человека и составляют первичную карту мира индивидуума. «Что как не тело является интегрирующей точкой, я образом. Человек считает – Я есть тело. … телесность и отношение к телесности и то, что человек получает из этого опыта. В силу того, что это первичная, стержневая структура человеческого самосознания, то в основном на базовых отношениях к телесности формируются все другие конструкции Эго, все другие конструкции Эго-идентификаций. Это происходит в силу нескольких причин.

Во-первых, сознание впервые обнаруживает себя в теле с его потребностями, которые приходится обслуживать…Во-вторых, социализация человека начинается с отношения к нему других людей как к носителю тела… В-третьих, тело все время напоминает о себе в своих потребностях: есть, пить, спать, дышать, в конце концов. Тело своей постоянной неудовлетворенностью напоминает нам, что мы есть, и, кто мы есть. В-четвертых, все базовые

гедонистические удовольствия мы получаем через тело. И любая удовлетворенность тела кажется гораздо надежней удовлетворенности, например, духовной…В-пятых человеческое тело – это единственное, что подвергается наибольшему контролю сознания и личности. Тело подвержено управлению и контролю. Тело является единственным орудием реализации деятельности, целенаправленной активности. Это единственный физический способ выразить себя. Любая потеря контроля над телом, будь то болезнь или необычная реакция тела, сходна со страхом смерти или потери возможности проявлять себя. Этим обусловлен страх старости, когда тело выходит из-под контроля [Козлов, 2007]».

Если рассмотреть физиологию человека, можно найти несколько индивидуальных признаков, рисунков, присущих только конкретному человеку, среди них известные дактилоскопические рисунки на пальцах рук.

Эмбриональное развитие дерматоглифических структур совпадает с морфогенезом многих органов, признаки папиллярных узоров используют для диагностики хромосомных нарушений и заболеваний, имеющих генетические предпосылки, возникающих на фоне генетических и внешних факторов, которые оказывают влияние на эмбриональное развитие и находят свое отражение на кожных узорах[Bhat, 2014].

Дерматоглифика («derma» - кожа, «glyphe» - резьба узоров) научное направление, изучающее папиллярные линии на руках [Залетаева,1976, с.3]. Дерматоглифика не меняется на протяжении всей жизни человека. Как наука изучает пальмоскопию, дактилоскопию и плантоскопию. Пальмоскопия изучает линии на ладони руки. Дактилоскопия имеет дело с узорами на пальцах. Плантоскопия - это изучение линий на подошве ноги.

Вклад в дерматоглифику как науку внесли многие ученные. Первыми упоминали в своих трудах как о хиромантии 3000 лет назад на Ведах Древней Индии, VI веке до нашей эры в записях Пифагора, во многих трактатах Аристотеля, в рукописях Авиценны [Дьяченко,1998, с.319]. Далее Английский анатом Грю в 1684 году в своей работе посвященной структуре кожных гребней. В 1892г. Ф.Гальтон представил свою работу в этом направлении. Далее, Я. Пуркине [Бердышев, 1998], в 1926 году Г. Камминз определил, что 70 % страдающих от болезней Дауна имеют определенные отпечатки рук. «По решению сессии Американской ассоциации анатомов проводимая в 1926 знания о свойств узоров кожного покрова выделился отдельно, как наука и она была названа дерматоглификой [Стародубцева, 1999, с.21].

Термин «дерматоглифики» был предложен Г. Камминзом и Ч. Мидло. Объектом дерматоглифики был определен папиллярные линии кожи[Акбарова, 2018]». На начальных этапах становления дерматоглифики американский генетик Райф назвал папиллярные рисунки в качестве генетических маркёров. По мнению Пенроза (1967), показатели дерматоглифики являются одним из

генетических маркёров, свидетельствующих о состоянии генотипа, как отдельных индивидуумов, так и популяции в целом [Ермакова,1983].

Доктор биологических наук И.С. Гусева подчеркивает диагностический статус дерматоглифики как генетического объекта исследования и анализа [Гусева,2010]. Многие ученные советского и постсоветского пространства проводили свои исследования по дактилоскопии, психиатр Н.Н.Богданов исследовал связи дерматоглифики и характерных черт личности, В.И.Лебедева (1912) и П.С.Семеневского (1923). По этнической дерматоглифики работы М.В.Волоцкого (1941), Т.Д.Гладковой (1957) и др. «Применение дерматоглифики в медицинской генетике помогло выявить дерматоглифические различия многих наследственных болезней. Также были сделаны работы по изучению дерматоглифики в таких болезнях как олигофрения, шизофрения, алкоголизм, которые всегда находятся в поле зрения психологов и психиатров.

При анализе научных психологических изданий первое упоминание о дерматоглифики было обнаружено в книге Е.И.Рогова «Общая психология» (1998). В этой литературе дерматоглифика описывается как направление характерологии. В «Кратком психологическом словаре» (1998) М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича дерматоглифика определена как связь линий кожи со склонностью на некоторые болезни. Но такое ограниченное определение дерматоглифики мы считаем не правильным.

Не смотря на то, что дерматоглифика считается молодой наукой, она имеет точный предмет и систему определенных закономерностей. До недавних пор она была в центре внимания в основном ученых медицинской генетики. Но по результатам наших исследований дерматоглифики в области психологии мы можем точно сказать, что она решает также вопросы, касающиеся психологии [Бердышев, 1990]».

На сегодняшний день существует большое количество изображений лабиринтов, с одним входом или множеством, круглых, квадратных или треугольных, структурирующих или поглощающих в пространство, но все они подчиняются одинаковым правилам: внешнее-внутреннее, центр-край, вход-выход. Как мы видим дактилоскопические отпечатки пальцев имеет все основные признаки лабиринта и, следовательно, его можно рассматривать как один из видов.

Вернемся к исследованию «Лабиринта психеи», как метода взаимодействия с бессознательными процессами психики человека. Дерматоглифику, а точнее одно из ее направлений – дактилоскопию, мы рассматриваем не как соотнесение определённых узоров к характеру личности, а как некий «ключ», «вход» в индивидуальные бессознательные процессы психики, воздействуя на нее через дактилоскопический узор пальцев. Мы полагаем, что посредством такого воздействия устанавливаются субъективные, взаимные связи: дактилоскопия (воздействие через тело) – психологическое (бессознательные процессы) –

нейрофизиологическое (нейронные процессы). Это не последовательные связи, а как одновременно существующие и «работающие» одновременно.

Продолжая наше рассмотрение с точки зрения нейрофизиологии, непосредственно самого процесса взаимодействия между человеком и инструментом «Лабиринтом психеи», следует обосновать саму правомочность использования дерматоглифики для определения нейропсихологических характеристик человека. С позиций современной науки она базируется на принимаемой материалистической медициной связи между морфологической организацией нервной системы человека, с одной стороны, определяемой этой организацией деятельностью мозга – с другой, и психологическими характеристиками, вытекающими из физиологии ЦНС – с третьей.

На кончиках пальцев существует наибольшее количестве чувствительных рецепторов (нейронных окончаний) относительно размера покрытия кожного покрова, для наглядности можно вспомнить соматосенсорного гомункулуса. Наглядно видно насколько пальцы рук важны для мозга человека, по сути это основная сенсорная система человека. Кора головного мозга состоит из разных зон, каждая из которых отвечает за обработку, распознавание, сохранение информации поступающей от нашей сенсорной системы, в том числе и органов чувств. Зоны коры головного мозга связаны между собой нейронными связями – огромными нейронными цепями.

Кожная (также и болевая, мышечная) чувствительность как одна из сенсорных систем, в том числе среди таких физических чувств как: слух, осязание, обаяние, зрение, вкус предназначена для сбора информации из внешней среды и внутренней среды организма.

Каждая из систем обрабатывает полученную информацию из окружающего и внутреннего посредством своих глобальных процессов и систем, механизмов обработки свойственных только ей. Окружающий мир мы познаем прежде всего кончиками пальцев «на ощупь».

Проводя кончиками пальцев по рельефам собственного дактилоскопического рисунка, ощущая его, осознавая процесс, блуждая по «ландшафту» лабиринта, происходит как бы контакт с самим собой, с своей индивидуальностью, со своим внутренним «Я», своим бессознательным. Если этот взаимодействие происходит с открытыми глазами, отслеживая путь, подключается еще и зрительная кора больших полушарий.

Путешествуя таким образом по собственному лабиринту души, человек желая разрешить какие либо свои задачи, смыслы, формирует поле новых мыслей, проекцию возможных действий, рефлексируя какие процессы происходят в его теле. Происходит погружение в бессознательные процессы и ответы приходят в виде образов, метафор, новых идей, фантазий, озарений…

Сегодня существует мнение ученных, **что мозгу все равно, происходит что-то в реальности или это воображаемые события**. Каждый раз, переживая

какой-либо опыт, мы как бы «активируем» огромное количество нейронов в нашем мозге, которые в свою очередь влияют на наше физическое состояние (Д. Беннетт, Д. Диспенза.) Также проводятся исследования в этом направлении учеными из университета New Western во главе с доктором Х. Мартинесом-Трухильо они изучают как мозг кодирует визуальную информацию и обрабатывает абстрактные данные из памяти и как эта информация распространяется в боковой префронтальной коре. В это время в головном мозге **выстраивается как бы ансамбль из нейронных сетей**, которые взаимодействуя друг с другом задействуют не только сенсорные центры головного мозга но и более сложные механизмы обработки этих сигналов.

Весь этот ансамбль имеет эмоциональные подкрепления, которые играют роль нейромедиаторов при синоптических связях – если это позитивные, удовлетворяющие основным потребностям и ожиданиям человека эмоции – то вырабатывается дофамин, серотонин, окситоцин, в случае же обратного и негативных переживаний выделяется адреналин. Нейромедиаторы расположены в разных частях головного мозга. Мы не будем останавливаться на том, как выработка соответствующих гормонов влияет на психоэмоциональное состояние человека, на этот счет имеется довольно много научных статей.

Одновременное воздействие на разные зоны головного мозга, а именно, активизация сенсорной коры кожных покровов и зрительной системы, воображение образов, ощущение и переживание процесса с выработкой нейромедиаторов активируют и дублируют задействованные нейронные клетки, согласно известному в мире нейробиологии правилу Д.Хебба **«две клетки или системы клеток, которые всякий раз активизируются одновременно, будут стремиться связаться так, что активность одной способствует активности другой».** Посредством суммирования совпадающих по времени входных сигналов нейроны связываются друг с другом так, что оказываются **способны подменять одни клетки в активизации других.** Кроме того, связи между входными и выходными нейронами усиливаются дублирующимися волокнами и обратными связями [Палед, Гева,1999] .

Обобщая можно сделать вывод, что предлагаемый метод активирует разные зоны коры головного мозга с выделением сопутствующих процессу (хождение по лабиринту) нейромедиаторов, которые запускают психические и эмоциональные процессы.

Человечество уже довольно давно использует пальцы рук, в том числе и подушечки пальцев для входа в особое измененное состояние. Вспомним, например, про всем известные мудры (санскр, mudra, «печать, жест, знак»). Печать, знак человека, его уникальность отражается на кончиках пальцев. Мудры использовались не только как донесение информации через жесты, но и для занятий йогой, танцами, в медитациях, а также для лечение самого организма, что подтверждается всем известным направлением в массаже как

акупунктурная терапия. В восточной медицине считается, что воздействие на акупунктурные точки на руках помогает достичь гармонии тела и разума.

Когда человек на протяжении некоторого времени взаимодействует с инструментом, он как-бы отстраняется от повседневности и окружения, погружается в свой внутренний мир переживаний и образов, размышлений и ощущений, переходит в иное состояние, не свойственное обыденности.

Как нам видится такой вид психотехники частично можно отнести к гипостимуляционным методам с внутренним объектом воздействия. «К гипостимуляционным методам мы можем отнести огромное поле психотехник, в которых ИСС (измененное состояние сознания) разной глубины вызывается или монотонией, или частичной сенсорной депривацией. С психологической точки зрения процесс входа в ИСС при помощи гипостимуляционных методов представляет собой процесс отключения сенсорных систем и внутренней речи, являющимися источниками шума, относительно объекта фокусировки сознания. В качестве объекта сосредоточения могут выступать как внутренние, так и внешние объекты [Козлов, 2016, с.37-38]».

«В качестве внутреннего объекта может выступать какая-либо мышца или группа мышц, которые мы хотим расслабить, образ (при направленный визуализациях), символ (медитация на чакры), знак (размышление над коаном). При сосредоточении на телесном ощущении должны быть отключены зрение, слух, тактильные, обонятельные и вкусовые рецепторы, а все внимание сконцентрировано на кинестетической системе. В остальных случаях сознание должно быть отключено и от кинестетической системы, а сконцентрировано на объекте сосредоточения медитации. Внутренняя речь должна быть остановлена в обоих случаях [Козлов, 2016, с.37-38]».

Сам инструмент представляет собой определенный вид барельефа увеличенного отпечатка того или иного пальца человека, диаметром примерно 10-15 см. Сейчас можно говорить о двух вариантах использования инструмента. Первый-это непосредственно касаясь рельефного дактилоскопического рисунка и ведя по выпуклостям от края(входа) до центра и обратно. Второй - при помощи карандаша, например, вести по вогнутым дорожкам лабиринта. В обоих случаях возможно активное наблюдение или же наоборот можно путешествовать с закрытыми глазами, добавляя любые виды дыхания. Также можно представлять непосредственное перемещение по лабиринту, как если бы это был большой ландшафтный лабиринт. В любом случае должен быть акцент на внутреннем состоянии, ощущении в теле, образах и т.п.

Все эксперименты с инструментом «Лабиринт психеи» проведены пока на малом количестве человек, что несомненно ставит перед нами задачу в ближайшем будущем провести более глубокие и точные исследования в этом направлении. Как нам видеться, метод «Лабиринт психеи» можно использовать не только как психотехнику вхождения в ИСС, но и как инструмент для

гармонизации внутреннего состояния человека, снятия эмоционального напряжения, приведение в баланс правого и левого полушария головного мозга, поиск глубинных смыслов сознания, получение ответов, инсайтов на поставленные задачи.

В психологии лабиринты используются в различных методиках. Хождение по лабиринтам схожи с путешествием во времени, во вне и во внутрь, в центр и за край(грань). Техники могут быть направлены на взаимодействие телом (непосредственно ходьба, ощущение ступней ног, внутреннего состояния), рисования, визуализация, контакт с архетипическими образами Анимы и Анимуса, танцевальные движения, «хождения по чакрам», контакт с полярностью «Я» - «не Я», трансформация личных качеств и негативных эмоций, пересмотр жизни – как ретроспективного нарратива жизни выстраивание перспективы [Ефимов, 2018].

Рассматриваемый нами метод, также может быть использован в аналогичных подходах, что требует так же более глубокого исследования с участием испытуемых.

Таким образом мы провели краткое теоретико-методологическое исследование метода, лежащего в основе такого инструмента как «Лабиринты психеи», на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Использование дактилоскопических рисунков подушечек пальцев – как личного универсального символа человека, как рисунок лабиринта, имеет глубокое историко-археологическое и биологическое обоснование. Метафора лабиринта на протяжении многих лет используется как технология воздействия на бессознательное поле человека. Дактилоскопический рисунок на руках вполне соответствует структуре лабиринта и вполне может быть рассмотрен как разновидность лабиринта.
2. Используя метод «Лабиринт психеи» происходит одновременная активации группы воздействия: дактилоскопия (сенсорное, тело) - психологическое (бессознательные процессы) - нейрофизиологическое (нейрогенез). Метод основывается на морфологической организации нервной системы человека, физических процессов головного мозга и вытекающих психологических процессов центральной нервной системы.
3. Практическое использование метода в виде инструмента «Лабиринт психеи», вполне доступен каждому человеку, не требует специальных дополнительных знаний и может найти свое применение для гармонизации внутреннего состояния человека, снятия эмоционального напряжения, приведение в баланс правого и левого полушария головного мозга, поиск глубинных смыслов сознания, получение ответов, инсайтов на поставленные задач, а также как психотехника вхождения в ИСС.

Мы считаем, что данные утверждения носят пока только теоретическое обоснование и требуют дальнейшего более глубокого исследования и проведения эксперимента на большем количестве человек.

Список использованной литературы:

1. Акбарова С.Н. Дерматоглифический анализ психологических явлений// Вестник таджикского технического университета/Учредители: Таджикский технический университет им. академика М.С. Осими (Душанбе) ISSN: 2075-177X;
2. Бердышев Г.Д., Загария А.М. Дерматоглифика и долголетие // Природа, 1990. -№ 17. С. 66-70.
3. Григорьева Е.В. Метафоры идентичности//Седьмая волна психологии 2008(2). Режим доступа: http://vash-psiholog.info/volna/224/18704-metafory-identichnosti.html
4. Гусева И.С. Пальцевые узоры человека. Морфология. Морфогенез. Генетика. Дерматоглифика как маркёр в медицинской и спортивной антропологии. Минск.: ФУАинформ, 2010.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность образование, самообразование, профессия. – Мн.: Хэлтон, 1998. -399с.
6. Ефимов В.А. Лабиринт: история, тайны, психология. – СПб.: Нестор-История, 2018-648 с.
7. Ермакова М.В., Трофимова Г.А., Бартовщук В.И. Сравнительное изучение показателей дерматоглифики у рабочих судоремонтного завода и плавсостава Дальневосточного пароходства //Медико-генетические исследования ан Дальнем Востоке. Владивосток, 1983. С. 38
8. Залетаева Т.А. Дерматоглифика как метод исследования в медицинской генетике. -М.: ЦОЛИУВ, 1976. -41с.
9. Козлов В.В. Интегративная методология: холизм и реализация.// Режим доступа: http://zi-kozlov.ru/articles/1112-integrativemethodologyholism
10. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания.// Монография/ В.В. Козлов -М.:Психотерапия, 2016-400с.
11. Козлов В.В. Личностный опросник самоидентичности: теория и метод. Методическое пособие. - Ярославль, 2007-55 с.
12. Козлов В. В., Власов Н. А. Психология внушения и внушаемости. М.: МАПН, Институт консультирования и системных решений, 2018. — 276 с.
13. Козлов В.В., Донченко И. Психология успеха: жизнь с вершины (монография) Запорожье: СТАТУС,- 2019. – 144 с.
14. Палед А, Гева А.Б. Мозговая организация и психическая динамика. Режим доступа: https://scorcher.ru/neuro/science/base/mem63.php
15. Стратегия глобального образования на 2015-2035г.// Режим доступа: http://rusla.ru/upload/News15/GEF_future-map_ru.pdf

16.Стародубцева Л. В. Метафизика лабиринта, или Лабиринт как метафора сознания// Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 147-1

17.Сенсорный (соматосенсорный) гомункулус.// Режим доступа: http://medbiol.ru/medbiol/phus_ner/0008d8c9.htm

18.Bhat G.M. Molecular dermatoglyphics: in health and disease -a review / G.M. Bhat, M.A. Mukhdoomi, B.A. Shah et al. // Int. J. Res. Med. Sci. – 2014. – Vol. 2. – P. 31-37

Власов Н.А.

МЕТОДОЛОГИЯ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена методологии нейролингвистического программирования (НЛП) с точки зрения ее теории и практики. Вначале описываются краткие биографии создателей этого направления Дж. Гриндера и Р. Бэндлера. Затем приводятся философские основания, базовые принципы и концепция нейрологических уровней. Завершается работа описанием трех техник данного метода – «Якорения», «Кругов силы» и «Генератора нового поведения».

Ключевые слова: краткосрочная психотерапия, методология, нейролингвистическое программирование, НЛП.

Abstract: the article is devoted to the methodology of neuro-linguistic programming (NLP) from the point of view of its theory and practice. At the beginning, brief biographies of the creators of this direction are described. Then the philosophical foundations, basic principles, and the concept of neurological levels are presented. The work ends with a description of the three techniques of this method – «Anchoring», «Circles of power» and «Generator of new behavior».

Keywords: short-term psychotherapy, methodology, neuro-linguistic programming, NLP.

Биографии основоположников. Мы начнем нашу работу с краткого описания биографий основоположников НЛП – Дж. Гриндера и Р. Бэндлера.

Джон Гриндер (John Grinder) родился в 1940 году в г. Детройте, штат Мичиган. Обучался в колледже иезуитов, затем закончил факультет психологии в университете Сан Франциско. Служил в армии США, владея рядом языков (итальянским, немецким и др.). В конце 1960-х Гриндер ушел в отставку в чине капитана и вернулся в колледж для того, чтобы заняться изучением лигвистики. Вскоре он получил докторскую степень в Калифорнийском университете в Сан Диего. Далее продолжал обучение в университете Рокфеллера. В сферу интересов молодого ученого входило изучение общей семантики (А. Коржибски) и трансформационной грамматики (Н. Хомский). В начале 1970-х

Гриндер знакомится с Р. Бэндлером и приступает к созданию нейролингвистического программирования. В 1980 году, после распада их творческого союза и ряда судебных тяжб, Гриндер отходит от «классического» НЛП и начинает создание «Нового кода».

Ричард Бэндлер (Richard Wayne Bandler) родился в 1950 в г. Джерси-Сити, штат Нью-Джерси. Бендлер начал свою бурную академическую карьеру двухлетним обучением в Футхилл Колледж в Лос Альтос Хиллс. После окончания колледжа, он поступил в Калифорнийский Университет в Санта Круз. В начале Бендлер записался на курсы философии, математики и информатики. Однако по мере течения времени его интересы все более сконцентрировались на науках, занимающихся человеческим поведением. В 1973 году получил степень бакалавра философии и психологии в Университете Калифорнии, а в 1975 – степень магистра психологии в Лоун Маунтейн Колледж в Сан-Франциско. В первой половине 1970-х он познакомился с Дж. Гриндером и начал заниматься изучением работы выдающихся психотерапевтов своего времени, а к середине десятилетия становится одним из отцов-основателей НЛП. В 1980-м году, после разрыва с Гриндером, развивает свою модель НЛП – Design Human Engineering.

Теория нейролингвистического программирования. Понятие «нейролингвистическое программирование» состоит из трех частей, и каждая из них имеет свое значение, хотя различными специалистами оно толкуется по-разному. «Нейро» означает, что первой основной подхода являются неврологические структуры и, в первую очередь, головной мозг; «лингвистическое» означает, что функционирование психики человека связано с используемым им языком; наконец, «программирование» означает, что НЛП имеет дело с «программами», по которым функционирует психика.

Философскими основаниями нейролингвистического программирования являются общая семантика и трансформационная грамматика, а практический базис основан на терапевтических паттернах Ф. Перлза, В. Сатир и М. Эриксона [2].

В НЛП есть ряд принципов или пресуппозиций. Ниже мы рассмотрим двенадцать наиболее значимых из них [7]:

1. Никто не обладает истинной в последней инстанции: данная предпосылка важна в психотерапии, поскольку предполагает, что терапевт, к которому пациент пришел на прием, также не обладает окончательной истиной – он ни в коем случае не имеет права быть догматичным, не может претендовать на абсолютную правду в том, что будет делать и советовать человеку.

2. «Карта» – не есть «территория»: то, что происходит в нашем сознании при рассмотрении события, содержит в себе не событие как таковое, а только наше восприятие его.

3. Человек реагирует согласно своим внутренним «картам»: мы реагируем не на существующий мир как таковой, а на то, как он отражен на нашей «карте» мира. Согласно этому принципу психическое здоровье понимается как степень соответствия карты той реальности, описывать которую она должна.

4. Психика и тело связаны друг с другом: многие члены философского, психологического и медицинского сообществ пришли к пониманию того, что сознание и тело во многом функционируют как единое целое.

5. Поведение человека отличается от его личности: человек представляет собой нечто «большее», чем его поведение. Так, «плохо» ведущий себя школьник не является «плохим» человеком лишь на основании наблюдения такого поведения.

6. Любое поведение имеет позитивное намерение: в том контексте, в котором человек осуществляет конкретное поведение, это поведение удовлетворяет каким-то его потребностям. Например, мальчик, дергающий девочку за косичку, оказывает ей таким образом внимание, а не пытается снять скальп.

7. Невозможно не общаться: так как коммуникация подразумевает передачу сигналов другому человеку, «сообщение» и его индикаторы или сигналы возникают даже тогда, когда мы пытаемся не посылать сообщений. Когда во время полета на самолете Вы молча отворачиваетесь к иллюминатору, Вы тем самым все равно передаете сообщение назойливому соседу («я не хочу общаться»).

8. Смысл коммуникации заключается в той реакции, которую она должна вызвать: в системе ответных реакций отправителя и получателя она является диалогом, а не монологом; реакция человека, с которым мы общаемся, отражает эффективность или неэффективность коммуникации.

9. Нет поражений, есть только обратная связь: «поражение» - это лишь субъективная оценка произошедшего события, в то время как само событие является обратной связью, позволяющей изменить поведение или мышление человека.

10.Наибольшее влияние в системе имеет тот человек, который является более гибким в своем поведении: в любой социальной системе человек, обладающий большей гибкостью своего поведения, будет рассматривать больше вариантов выбора и, следовательно, будет иметь большее влияние; соответственно, чем больше вариантов индивид имеет в своем наборе инструментов коммуникации, тем меньше вероятность того, что он окажется в тупиковом положении.

11.У человека есть все ресурсы, необходимые для достижения своих целей: в НЛП считается, что люди обладают врожденными способностями к

преодолению трудностей и созданию ресурсных состояний, которые необходимы им для достижения цели.

12.Человек делает лучший выбор из возможных (с учетом его информированности): люди поступают исходя из своих собственных моделей мира и выбирают наилучший из имеющихся у них в этих моделях вариантов.

Нейролингвистическое программирование в некотором смысле напоминает «лоскутное одеяло», сшитое из различных теорий и практик, и дополненное своими собственными разработками. Одной из концепций, объясняющих систему НЛП, является концепция нейрологических уровней Р. Дилтса, основанная на теории логических типов. Дилтс предлагает расслоить человеческий опыт на ряд логических уровней [3]:

- Уровень окружения. Это уровень реальной данности. То, что есть снаружи и внутри, материя, данная нам в ощущениях. Содержит ответ на вопрос «Кто и что меня окружает?».
- Уровень поведения. Более высокий уровень, с точки зрения Дилтса, потому что он оказывает воздействие на окружение. Поведение – это действия по преобразованию окружения. Содержит ответ на вопрос «Что я делаю?».
- Уровень способностей (возможностей). Предполагается, что поведение по преобразованию окружения возможно лишь в тех рамках, которые заданы возможностями и способностями данного конкретного человека. Содержит ответ на вопрос «Что я умею делать?».
- Уровень убеждений. Под убеждениями понимаются те самые «как правильно», «надо», «должен» и тому подобные понятия. Предполагается, что убеждения могут как расширить возможности, так и сузить их. Содержит ответ на вопрос «Почему я так поступаю?».
- Уровень ценностей. Это уровень, генерирующий мотивы для деятельности человека. Содержит ответ на вопрос «Зачем я делаю что-то?».
- Уровень «Я». Это уровень, характеризующий человека как личность, его сущностное ядро. Содержит ответ на вопрос «Кто я и чем отличаюсь от других людей?».
- Уровень духовности (миссии). Это уровень смысла, обосновывающий бытие человека. Содержит ответ на вопрос «Зачем я живу на свете и каково мое предназначение?».

Концепция нейрологических уровней не просто представляет собой модель организации опыта человека, но и используется в нейролингвистическом программировании как своего рода теории личности. Также она является диагностическим инструментом, так как каждый из нижележащих уровней в этой пирамиде организуется и испытывает на себе влияние вышележащего.

Практика нейролингвистического программирования. В НЛП было создано, либо заимствовано из других направлений психотерапии большое

количество самых разных техник [5]. На данный момент таких практик определенно больше двух сотен и их количество продолжает расти.

Разнообразие этих техник мешает созданию их классификации. Ниже мы опишем несколько техник НЛП, которые не будут представлены в этой книге дальше.

Якорение. В нейролингвистическом программировании понятие «якорь» означает некоторый стимул, который вызывает определенное поведение или состояние. Данная техника базируется на бихевиористском принципе стимул-реакция (S-R). Якорение используется во многих техниках НЛП, предполагающих вызывание необходимого состояния, например, уверенности в себе или спокойствия.

Процесс самостоятельной постановки «ресурсного» якоря состоит из следующих шагов [6]:

1. Спросите себя, какое именно состояние хотели бы закрепить. Обычно для его описания достаточно одного двух слов (например, «спокойствие», «уверенность в себе», «контроль над ситуацией»). Удостоверьтесь, что вы совершенно четко понимаете, что означает это состояние.
2. Если хотите, можете присвоить этому состоянию определенное название (скажем, «воскресное утро»). Эти слова должны вызывать прямые ассоциации с каким то воспоминанием.
3. Как можно полнее восстановите это воспоминание, постарайтесь заново пережить его. Пользуйтесь разнообразными уточнениями, помогающими лучше вспомнить соответствующие ощущения. Вспомните тот момент, когда вы чувствовали себя по-настоящему уверенным в себе (располагающим убедительной мотивацией, спокойным и т. д.). Мысленно возвращаясь к тому случаю, перенеситесь в собственное тело, воспринимайте то, что видели, слышали и чувствовали тогда.
4. Заякорите данные ресурсные ощущения кинестетически, аудиально либо визуально. Для кинестетического якорения необходимо кратко нажать на какую-либо точку своего тела в тот момент, когда субъект находится «на пике» приятных переживаний.
5. Затем необходимо отвлечься на какой-нибудь нейтральный стимул, например, посчитать ворон за окном.
6. Теперь необходимо проверить якорь: нажать на то место на теле, на которое он был установлен. Если необходимое позитивное состояние возникнет, то на этом техника завершается. Если состояние не возникает, то необходимо повторить шаги с 3 по 6.

Круги силы. Якорение является далеко не единственной техникой НЛП, которая может быть использована для увеличения количества ресурсов клиента. Среди известных упражнений этого подхода можно назвать «Круги силы» -

технику, в которой собственные ресурсы клиента сочетаются с пространственным якорением. Данная техника имеет следующие шаги [4]:

1. Выясните, каких качеств не хватает пациенту для достижения желаемого результата; какие качества из тех, что у него имеются, являются для него нежелательными. Дождитесь четких формулировок.
2. Попросите пациента найти в вашей комнате, в вашем кабинете место, подходящее для каждого из заявленных качеств. Если он хочет освободиться от какого-либо качества, попросите найти место, где это качество могло бы быть оставлено.
3. Визуализируйте каждое качество по очереди, для нежелательных качеств создайте резервуары, в которые затем они будут помещены. Опишите их подробно, используя ВАК-критерии.
4. Отдайте ненужные и возьмите нужные качества. Вначале спросите у пациента, что, по его мнению, должно произойти раньше: он примет желательные качества или избавится от нежелательных? Чаще всего он просит избавиться от нежелательных, которые поочередно надо «слить» в резервуары.
5. Когда придет время брать нужное качество, пациент также подходит к тому месту, где расположено это качество. Попросите его еще раз описать, действительно ли качество такое, каким оно было, или произошли изменения; затем, когда пациент вновь реально опишет данное качество, попросите его подготовиться. Когда он будет готов, пусть войдет в этот объект и примет в себя желаемое качество.
6. Экологическая проверка и присоединение к будущему. Попросите пациента, обладающего всеми необходимыми ему качествами, представить себя в реальных жизненных ситуациях, когда данные качества ему понадобятся. Спросите субъекта, насколько адекватно его поведение, насколько оно его устраивает, насколько его поведение устаивает окружающих и как он может отреагировать на их оценку его поведения, как это поведение изменит его жизнь.

Генератор нового поведения. Последняя техника, которая будет нами описана в этой части книги, называется «Генератор нового поведения». Главная ее цель – сформировать модель нового поведения, отличного от того, которое есть у клиента в настоящем. При этом также используется воображение. Данная техника может использоваться в качестве упражнения для самопомощи и имеет следующие шаги [1]:

1. Прежде всего определите, что именно в своем поведении вы хотели бы изменить или какой новый стиль поведения хотели бы приобрести.
2. Опишите его для себя, представьте себе, как вы должны при этом выглядеть, что можете услышать или ощутить.

3. А теперь вообразите себя самого, осуществляющего этот новый стиль поведения в некоторых конкретных ситуациях. Постарайтесь отмечать все, что вы должны при этом увидеть, услышать или почувствовать, а также помните об ответной реакции людей, включенных в ваше «кино». Если вам не удастся представить себя в таких ситуациях, постарайтесь вообразить кого–то из знакомых.

4. Если при этом что–то не будет вас удовлетворять в полученном образе, вернитесь к этим моментам еще раз и постарайтесь исправить их в своем сознании. Добейтесь такого состояния, которое бы полностью вас удовлетворяло.

5. Когда получившаяся «картинка» полностью вам понравится, «войдите» в нее, представьте самого себя, поступающего именно таким образом. И вновь отмечайте все, что вы можете в этой ситуации увидеть, услышать или почувствовать, а также ответные реакции включенных в «картинку» людей.

6. Вы вновь можете что–то изменить в ситуации, вернувшись на шаг 3. Отмечайте при этом любые изменения в своем состоянии, соответствующие изменениям в «картинке».

7. Когда вы будете полностью удовлетворены сконструированным вами представлением, подумайте о том, что могло бы быть сигналом – внешним или внутренним, зрительным, слуховым или осязательным, – который подсказал бы вам, что пора этот новый тип поведения опробовать на практике. Таким сигналом, например, могла бы быть встреча с кем-нибудь, пребывание в определенном месте, ваш выход на сцену при публичном выступлении, внезапная слабость в желудке и т. п.

8. А теперь проделайте все это на самом деле. Представьте себе, что условный сигнал получен, время перемен наступило. Обратите внимание на то чувство удовлетворения, которое вас при этом посетит.

Как говорилось выше, представленные техники являются лишь каплями в море того огромного инструментария, который был разработан в нейролингвистическом программировании. В программу обучения «НЛП-практик» в Институте психотерапии и клинической психологии входят такие техники как «Подстройка», «Калибровка», «Мета-модель», «Хорошо сформулированный результат», «Милтон-модель», «Интеграция логических уровней», «Рефрейминг», «Взмах», «Генератор нового поведения», «Шестишаговый рефрейминг» и ряд иных.

Список литературы

1. Алдер Г. Технология НЛП. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.

2. Волкер В. Проект НЛП: исходный код. – М.: Маркетинг, 2002. – 220 с.

3. Гагин Т.В. Пластилин мира, или курс «НЛП-практик» как он есть. – М.: Психотерапия, 2007. – 272 с.

4. Гордеев М.Н., Гордеева Е.Г. НЛП в психотерапии. – М.: Психотерапия, 2008. – 272 с.
5. Козлов В. В., Власов Н. А. Психология внушения и внушаемости. М.: МАПН, Институт консультирования и системных решений, 2018. — 276 с.
6. Олдер Г., Хэзер Б. НЛП. Полное практическое руководство. Вводный курс. – К.: София, 2001. – 384 с.
7. Холл М., Боденхамер Б. Полный курс НЛП. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 635 с.

УДК: 159.923

Дьяченко Е.Н.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация

В статье представлены фундаментальные принципы модели Нейрогештальт в психологическом сопровождении личности подростка, переживающей кризис идентичности в эпоху метамодерна. За основу положены основы психотехнологий интегративной теории гуманитарного знания при психологическом сопровождении личности с кризисной идентичностью. В данном исследовании психологическое сопровождение личности определяется как коуч технология, позволяющая воздействовать на процесс протекания кризиса идентичности, что делает его менее болезненным и более эффективным для подростка. Утверждается, что психосоматический, эстетический, аналитический и экзистенциальный коучинг является современным направлением в работе с личностью, формирующим навык самостоятельного выстраивания своей идентичности в эпоху метамодерна в дополнение к психотерапии. Общая структура работы представляет собой описание базовых компетенций педагога-психолога и методов нейрогештальт в работе с подростками, переживающих нормативный возрастной кризис идентичности. Описаны принципы работы педагога-психолога в соответствии с компетенциями МАНГО.

Ключевые слова: аналитический коучинг, эстетический коучинг, МАНГО, Пирамида Развития, идентичность, коучинг, подростки, метамодерн, мультиролевая личность.

Abstract

The article presents the fundamental principles of the Neurogeshtalt model in the psychological accompaniment of the personality of a teenager experiencing an identity crisis in the era of metamodern. It is based on the foundations of psychotechnology of the integrative theory of humanitarian knowledge with psychological support of a person with a crisis identity. In this study, psychological support of a person is defined as a coach technology that allows to influence the process of an identity crisis, which makes it less painful and more effective for a teenager. It is argued that psychosomatic, aesthetic, analytical and existential coaching is a modern direction in working with a person, forming the skill of self-building their identity in the era of metamodern in addition to psychotherapy. The general structure of the work is a description of the basic competencies of a teacher-psychologist and neurogestalt methods in working with adolescents experiencing a normative age-related identity crisis. The basic principles of the work of a teacher-psychologist in accordance with the competences of the IANGO are described.

Keywords: analytical coaching, aesthetic coaching, MANGO, Development Pyramid, identity, coaching, adolescents, metamodern, multi-role personality.

Введение

Трансформации современной науки подчеркивают целостное единство человека и его жизненных миров. Как представители древней философии Аристотель, Платон, Сократ, Гален и представители классической психологии З.Фрейд, Г.Юнг, так и многообразные современные направления психологии рассматривают человека как единое целое, что является на сегодняшний момент в нашем технократической обществе актуальным в связи с фрагментацией картины мира человека. О фундаментальной интегральности феноменов психики и целостности организма человека говорят теории П.К.Анохина, Б.Г.Ананьева, Н.А.Бернштейна, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, М.Г. Ярошевского, Б.Ф. Ломова и др. О единстве сознания, личности и деятельности заявляли К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь, И.В.Бестужев-Лада, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, А. В. Петровский, В.А. Петровский, СЛ. Рубинштейн и др. В том числе данное положение подтверждается в теориях социализации личности Г.М.Андреевой, Л. С. Выготского, АЛ. Свенцицкого, К. Роджерса, Ж. Пиаже и др. Так же о создании целостного знания о мире говорят современные концепции гуманизации образования В.П. Бездухова, А.Л.Бусыгиной, С.Г. Вершловского, О.С. Газмана, В.М. Миниярова, Б.С. Гершунского, В.А. Сластенина и др. О необходимости становления в интегративную позицию говорит и интегративная психология К.Уилбера, В.Козлова и П.Пискарева, которая объединяет уровни знаний о человеке, поставив себе цель достичь единения и взаимопонимания во всех

направлениях психологии [6], [8], выстраивая многомерную парадигму эпохи метамодерна [9]. В качестве основных направлений психологического сопровождения личности с кризисом индивидуальной идентичности оптимально использовать телесно-ориентированный, эмотивный, когнитивно-бихевиоральный и экзистенциально-гуманистический подходы с учетом уровня психологического состояния испытуемых. Соответственно в зависимости от состояния подростка подбираются, либо эмотивный, эмоциональный подход либо когнитивно-поведенческий. В том и другом случае необходима рефлексия, соответствующая психосоматическим проявлениям.

Принцип целостности-гештальта или НейроГештальта ИПТ включает программы четырех школ коучинга [3] таких как психосоматический коучинг, эстетический, аналитический и экзистенциальный (таблица 2), базирующийся на специфически-философских направлениях, среди которых мы выделяем майевтику, герменевтику, экзистенциализм и эвдемонизм, рассмотренных через призму четырех эпох (таблица 2)[8] и [5]. Движение в таблице начинается справа, сверху вниз, по часовой стрелке. Использование данной методологии позволяет формировать и обновлять компетенции подростка в адаптации к современному сложному и неопределенному миру, позволяет расширять смысловую картину мира, развивая навыки самоактуализации.

Таблица 1.

Философские инструменты

4. Эвдемонизм (Метамодерн)	1. Майевтика (Премодерн)
3. Экзистенциализм (Постмодерн)	2. Герменевтика (Модерн)

Таблица 2.

Коучинг. (Институт психологии творчества)

4. Экзистенциальный	1. Психосоматический
3. Аналитический	2. Эстетический

Более подробная расшифровка аналитического коучинга позволяет соотнести программы, которые может использовать педагог-психолог или коуч для работы с личностью, в зависимости от поставленной задачи (таблица 3).

Таблица 3.

Аналитический коучинг. (Практики)

4. Наставничество	1. Воспитание
3. Консалтинг, коучинг	2. Тренинг

В модели личности все начинается с тела, в психологии с психосоматики. Аспекты саморефлексии представлены в таблице 4. Осознавая себя, подросток с

помощью педагога-психолога, коуча может обращаться к любому из квадрантов, однако полное осознание себя предполагает последовательное движение через 4 квадранта: от тела - к духу (смыслам).

Таблица 4.

Модель личности

4. Душа(смыслы)	1. Тело(ощущения)
3. Интеллект(мысли)	2. Чувства(эмоции)

Соответственно в ИПТ в первом квадранте находится психосоматический коучинг [9], который связывает тело и сознание. Недавно в связи с появлением новых наук нейропсихологии, психонейроиммунологии, нейробиологии в медицинских и психологических научных дисциплинах стали признавать влияние духа на тело: психические процессы влияют на материальные, повышая или понижая устойчивость к возникновению заболеваниям, повышая или понижая иммунитет. Подростковый мозг находится на особенной стадии развития: на фоне общеизвестных слабых сторон этого возрастного периода у детей есть экстраординарные качества, исчезающие по мере взросления [2]. У подростков наглядно можно видеть взаимосвязь психосоматических процессов и ценностно-психологических компонентов. Здесь можно говорить о дисморфофобии (М.В.Коркина, Б.В.Ничипоров), деперсонализации (А.А.Меграбян), когда проявляется особая чувствительность к своей внешности [12]. Объяснение данному феномену дал И.М.Сеченов, разделяя висцеральные (анатомические, субъективные, системные) ощущения в теле человека и предметные, воспринимаемые обычным образом (визуальные, аудиальные или кинестетические способы восприятия) [12].

Для понимания детей, подростков педагогу-психологу, коучу необходимо развивать базовые компетенции, которые в ИПТ представлены в правилах таблицы компетенций Международной Ассициации Аналитического Коучинга (МАНГо) [8]. Профессиональные качества педагога-психолога должны быть ориентированы на реализацию аксиологического назначения помогающей деятельности. Необходима взаимосвязь личного и профессионального развития психолога, основными показателями которого является компетентность с ориентацией на гуманистические и духовные ценности. Реализации данной задачи способствует освоение таблицы компетенций МАНГо через процессы коуч-сессии или этапы встречи и необходимый набор личных сил коуча или компетенций, которые отражают важность диалога, необходимость находится в ресурсном состоянии во время работы, что воздействует на другого человека. в данном случае подростка и позитивно влияет на проведение сессии [8]. Итак, кратко перечислим восемь процессов и компетенций:

1). Компетенция 1. Это атлетичность как профессионализм и готовность ко встрече при сосредоточении всех сил с регулярной подготовкой и накоплением потенциала в любой сфере знаний;

Процесс1. Важна настройка на встречу, включающая общую регулярную подготовку в сбалансированном состоянии и в подготовленном помещении;

2). Компетенция 2. Мобильность и сила деятельности создает поле доверия, так как клиент чувствует, что контакт установлен и коуч контролирует ситуацию, применяя накопленные знания;

Процесс2. Установление контакта, доверия происходит через максимальную искренность, аутентичность, иначе возникают сомнения. Необходимо дать этичную информацию о себе, начиная со страниц в социальных сетях.

3). Компетенция 3. Гибкость и социальная сила. Наличие ценностей и убеждений и способность трансформации своих убеждений в нашем нестабильном сложном мире позволяет также и клиента обучать данной способности быть гибким и адекватным в различных обстоятельствах. Здесь включается также управление временем встречи откуда вытекает процесс3;

Процесс3.Контракт на коуч-сессию, когда обговаривается тема встречи, временные рамки, количество встреч, конфидециальность и критерий оценки результата;

4). Компетенция 4. Искренность и эмоциональная сила как умение управлять своим эмоциональным фоном, различать свои эмоции и эмоции клиента, что обогащает процесс встречи и повышает интерес участников;

Процесс4. Расширение представлений – это дополнительная информация о применяемых техниках, что позволяет увлечь клиента познанием нового;

5). Компетенция 5. Творческая автономия и сила созидания- это наиважнейший этап, связанный с уникальность каждой встречи и способностью коуча создавать нечто новое в каждой встрече, выходя за рамки стандарта;

Процесс 5. Основное содержание и техника позволяет заземлить инсайты клиента в намерении действовать;

6). Компетенция 6. Видение и стратегическая сила необходимо для моделирования перспективы будущего, подключая силу и воображение с возможностью опоры на ресурсы, повышая ответственность на линии времени за прошлое, настоящее и будущее включая культуру социального пространства;

Процесс 6. Намерение действовать и шаги воплощает решение путем создания плана дальнейших действий;

7). Компетенция 7. Понимание без размышлений и личная сила как сбор открытий в процессе встречи. Что ожидал клиент? Что получил? В этом заключается важность встречи;

Процесс 7. Ценность сессии как возможность зафиксировать результат;

8). Компетенция 8. Улыбка и абсолютная сила основа для состояния нейтрализации плохого путем усиления хорошего;

Процесс 8. Благодарность как мощная практика возвращения силы, важным моментом на данном этапе является возможность завершить общение путем фиксации важных моментов встречи, основанных на доверии и искренности.

Итак, восемь сил коуча и восемь компетенций позволяет менять вектор движения при встрече с поростком в позитивном направлении и давать хорошие результаты с помощью четырех главных направлений коучинга.

Возвращаясь к основам психосоматического коучинга мы опираемся на основные положения психоанализа, телесно-ориентированных практик зарубежных авторов З.Фрейда, М.Фельденкрайза, В.Райха, Д.Пракоса, М.Алворда, Ф.Александерер, Д.Боаделла и отечественных исследователей Б.Г.Ананьева, В.Ю.Баскакова, М.Белокурова, Е.Зуева, где утверждается необходимость раскрепощения тела для повышения способности к осознаванию телесных ощущений. Использование дыхательных, двигательных медитативных техник позволяет работать с различными внутренними состояниями, обретая более устойчивый контакт с реальностью связанную как с внешними социальными процессами, так и с внутренними. В общей структуре работы данный этап является одним из основных, так как позволяет формировать навыки рефлексии, как одного из трех основных постулатов при формировании самосознания человека.

Для расширения представленных задач по формированию идентичности подростка используются методы эстетического и аналитического коучинга, являющимися моделями практического инструментария ИПТ.

Школа личности или школа эстетического коучинга, представленная во втором квадранте в работе педагога-психолога, использует тренинговые программы для формирования психических сил взаимодействия с социумом. Необходимы практики-терапии связанными с личностным ростом, связанным с процессом сепарации (переходом из первого квадранта детства), этапом взросления, важным протестным периодом становления человека. Инструмент нейрографика позволяет оказывать помощь в различных жизненных ситуациях подростка, связанных с такими запросами как повышение уверенности в себе, избавления от внутреннего напряжения, стресса, что расширяет представления подростка о самом себе, освобождает от ограничений психологического порядка и позволяет по-другому смотреть на волнующие проблемы [10],[11].Разговор о чувствах и эмоциях прекрасно сопровождать просмотром фильмов, например мультфильм «Головоломка», когда можно научить ребенка осознавать свои чувства и моделировать эмоциональное состояние через ролевые игры. Здесь можно говорить об особенностях феномена творческого процесса, который предполагает приобретение определенных навыков в области психологии, майевтики, философии, сторителлинга, нарратива и т.д. [3]. Важным аспектом

является прикосновение к красоте через рисунок (К. Юнг, К. Дюркхайм, М.Гиппиус), таким образом развивается активное воображение, раскрывается потенциал, так как в результате спонтанного рисования каракулей человек может увидеть в рисунке образы, которые продуцируют развитие ассоциативного процесса и способствует позитивному процессу следования своей фантазии или мечте через процесс взаимодействия с социумом через решение жизненно важных задач, что является фундаментальным постулатом деятельностной теории (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. В. Петровский и др.), так как психика является картиной мира, системой образов и системой действий. Данный процесс развития творческого акта через амплификацию с этапами возраста человека можно представить в таблице 5, где можно наблюдать, что фантазия стоит у истоков мечты, далее проходит этап планирования, который завершается получением необходимого результата при достижении цели и это соответствует взрослости, возможности человека принять ответственность на себя при реализации своих жизненных задач.

Таблица 5. Стратегия творчества м.Бо. Этапы возраста человека.

4. Реализация 4.Зрелый	1. Фантазия 1.Детство
3. План 3.Взрослый	2. Мечта 2.Подросток

Инструментарий аналитического коучинга, находящийся в третьем квадранте, включает в себя такие философские инструменты, такие как анализ, синтез и другие логические методы, сравнительно-исторический (компаративный) и т. д., который отвечает на вопрос «А как я могу применить красоту?». В данном квадранте измерением мира является мысль, развивается точность мышления и тут на помощь приходят технологии четырехкопонентной парадигмальной модели интегративной методологии гуманитарного знания ИПТ и универсальный инструмент коммуникации «Пирамида развития» [9]. На данном этапе подросток знакомится с правилами и законами нашего мира, которые представлены создателями Пирамиды иерархически, объемно, что позволяет найти ответы на насущные вопросы.

На следующем этапе работы педагога-психолога подключается экзистенциальный коучинг, находящийся в четвертом квадранте, который отвечает на вопрос «Зачем? Какой смысл в создании красоты (первый квадрант), поиска красоты (второй квадрант) и ее применении (третий квадрант)?», который анализирует феномен формирования идентичности с точки зрения макросоциума. На помощь приходят фильмы по данной тематике, например

мультфильм «Душа». На данном этапе происходит дальнейшее расширение представлений подростка с учетом планетарного масштаба личности человека и феномена мультиролевой личности [9],[4] человека эпохи метамодерна, когда появляется необходимость проявлять многозадачность в эффективной деятельности, когда человеческая психика выходит за пределы ограничений личности, признается влияние общечеловеческого опыта и придается космический смысл организации психики через структуризацию сознания посредством работы с архетипами[13].

Заключение.

Таким образом можно сделать следующие выводы:

1. Методология школы ИПТ, в рамках которого созданы четыре школы коучинга такие как: психосоматический, эстетический, аналитический и экзистенциальный является современным интегративным направлением в работе с личностью подростка и соблюдает принцип целостности или гештальта.
2. Современный технологичный научный метод решения задач по формированию идентичности личности подростка позволяет сделать процесс протекания кризиса идентичности менее болезненным.
3. Метод построен в соответствии с законами и закономерностями, изучаемыми различными психологическими направлениями и школами (школой юнгианской психологии, гештальт-психологией, нейропсихологией, социальной психологией), а также опирается на фундаментальную основу философских направлений майевтику, герменевтику, экзистенциализм и эвдемонизм.
4. Для понимания детей, подростков педагогу-психологу, коучу необходимо развивать базовые компетенции, которые в ИПТ представлены в правилах таблицы компетенций Международной Ассициации Аналитического Коучинга (МАНГо).
5. Выше мы упомянули о коучинге как направлении работы с личностью, которое способствует позитивному процессу следования своей фантазии или мечте через процесс взаимодействия с социумом через решение жизненно важных задач, что является фундаментальным постулатом деятельностной теории Л. С. Выготского [1].

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Том 4. Детская психология - [Электронный ресурс].- Режим доступа: https://www.koob.ru/vigodsky_v_l/detskaya_psikhologiya. Дата обращения 07.04.21.
2. Дженсен Ф. Мозг подростка. Спасительные рекомендации нейробиолога для родителей тинейджеров -[Электронный ресурс].- Режим доступа: https://iknigi.net/avtor-frensis-dzhensen/163660-mozg-podrostka-spasitelnye-

rekomendacii-neyrobiologa-dlya-roditeley-tineydzherov-frensis-dzhensen/read/page-1.html. Дата обращения 07.04.21

3. Дьяченко Е.Н. Творческий процесс как самокоучинг. // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. XLII междунар. науч.-практ. конф. № 1(40). - Новосибирск: СибАК, 2021.

4. Дьяченко Е.Н. Аналитический коучинг с применением концепции «Пирамида Развития» как творческий процесс формирования идентичности журнале «Молодой ученый» №10 (352), март 2021 г. (стр. 157-162) , URL: https://moluch.ru/archive/352/79006/

5. Дьяченко Е.Н. Постоянное образование в эпоху информационного взрыва эпохи метамодерна как процесс адаптации. // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. XLII междунар. науч.-практ. конф. № 1(40). –-Новосибирск: СибАК, 2021. - с. 89-99.

6. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. — М.: Психотерапия, 2007 - 528 стр.

7. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью: Методическое пособие. — М.: Ин-т психотерапии, 2003. - 302 с.

8. Пискарев П.М., Метамодерн и интегративная теория гуманитарного знания. Дисс. на соискание степени доктор псих. наук:19.00.00.- МВАК, 2019.- 461 с.

9. Пискарев П.М. Пирамида Развития -[Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.piskarev.ru/piramidarazvitia. - Дата обращения 07.04.21

10.Пискарёв П.М. Нейрографика. Алгоритм снятия ограничений. - М.: Эксмо,2020. - 224 с.

11.Савельева О.А. Психологические основы нейрографики. Дисс. на соискание степени канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии». –-Ярославль, 2018. - 258 с.

12.Сеченов, И.М. Избранные произведения, т.I. - М.,Академии Наук СССР, 1952.- 776 с.

13. Фетискин Н.П., Козлов В.В. Трудные дети. М.: Институт консультирования и системных решений, 2018. –544 с.

14.Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов/ Пер. с англ.- М.-К.: ЗАО» Совершенство».- «Port-Royal»,1997.-384 с.

Зайцева И.Б.

ИЗУЧЕНИЕ АДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМА РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

Аннотация: В статье освещаются вопросы исследования преобладающих стратегий поведения индивида в ситуации межличностного взаимодействия, у представителей различных социальные групп.

Проводится сравнительный анализ степени выраженности превалирующего стиля поведения у респондентов исследуемых групп. Подчеркивается значение активной позиции индивида в успешном достижении целей адаптации к новой социальной среде.

Ключевые слова: Межличностное взаимодействие. Конфликтная ситуация. Стратегия поведения. Адаптация. Личность.

Abstract: In the article, we study the prevailing strategies of individual behavior in the situation of interpersonal interaction for representatives of different social groups.

We conduct the comparative analysis of the degree of intensity of the prevailing style of behavior among the respondents of studied groups. We emphasize the meaning of individual's active position in the successful achievement of adaptation goals to the new social environment.

Keywords: Interpersonal interaction. Conflict situation. Behavior strategy. Adaptation. Personality.

Введение

В реальных жизненных обстоятельствах часто происходит столкновение объективных требований действительности и потребностей субъекта, что рождает разного рода жизненные противоречия и конфликтные ситуации во взаимодействии с социальной средой.

Естественное противоречие между стремлением соответствовать социальным ожиданиям и мотивацией к сохранению собственной индивидуальности ведет к внутренним конфликтам и, как следствие, к кризисам развития личности, которые усугубляются неустойчивыми внешними ориентирами. [Козлов ,2014]

Наличие подобных потребностей у индивида при взаимодействии с социальным окружением приводит к формированию различных жизненных адаптивных стратегий и влияет на выбор соответствующей стратегии поведения.

Стратегия определяется здесь как «принципиальная, реализуемая в различных жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее воспроизводству и развитию» [Абульханова-Славская,1991].

Таким образом, выбор стратегии связан с личностными особенностями и спецификой индивидуального опыта.

Можно заключить, что социально-психологическая адаптация представляет собой особый процесс социального взаимодействия, сущность которого заключается во включении индивида в социальную среду, в результате которого осуществляется реализация его личностного потенциала, а также происходит согласование основных характеристик и требований, предъявляемых средой индивиду.

Таким образом, сущность процесса социально-психологической адаптации субъекта состоит в следующем:

Во-первых, субъект усваивает определенные модели поведения, которые позволяют унифицировать предъявляемые требования и ожидания участников ситуации в условиях совпадения или несовпадения основных ценностей, установок личности и социальной группы.

Во-вторых - это процесс видоизменения некоторых черт обеих сторон в результате взаимодействия.

Существуют различные способы, которыми субъект разрешает возникающие проблемные ситуации и конфликты между требованиями и возможностями социальной среды и привычным образом жизни личности.

Цель исследования, исследовательские задачи

В приведенном ниже эмпирическом исследовании ставится цель выявления предпочитаемых стратегий поведения в ситуации конфликта, демонстрируемых представителями разных социальных групп, оценки распространенности и степени выраженности исследуемого параметра во всей популяции и определения значимых различий значений параметра между группами.

Первую группу составили коренные жители Москвы, в течение жизни не менявшие места жительства и не переезжавшие в другой город.

Вторую группу – иногородние мигранты, переехавшие в крупный мегаполис из других регионов в течение последних 10-ти лет.

Для достижения цели исследования, выполнялись задачи определения значений исследуемых параметров, путем проведения тестирования респондентов двух групп с использованием конфликтологической методики

К. Томаса, анализ полученных результатов, их сопоставление и выявление достоверно значимых различий в степени выраженности данных параметров в двух группах респондентов с применением методов математико-статистической обработки.

Методология и методы исследования

При проведении экспериментальных исследований в области практической психологии широко применяются количественные показатели, которые удобно сравнивать в обширных пределах, использовать математико-статистический аппарат и оценить степень достоверности результатов с позиции статистической значимости. [Константинов В.В.,2006]

Для получения количественных показателей по исследуемым параметрам применим стандартизированный измерительный метод, иначе - стандартизированный самоотчет (опросник),- в настоящее время он является наиболее часто используемым методом в психологических исследованиях. [Бодалев, 2006]

Использование подобного субъективно-оценочного метода, основанного на анализе ответов испытуемого на вопросы и суждения, дает возможность получать количественные оценки интересуемого психологического качества у отдельного индивида и сопоставить степень его выраженности с распространенностью и степенью выраженности этого параметра во всей популяции. [Константинов,2006]

В нашем исследовании для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия, используется методика К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной). [Карелин,2007]

К. Томас рассматривает «стиль поведения личности в конфликтной ситуации».

Он классифицировал все способы поведения в конфликте по двум критериям: стремление человека отстаивать собственные интересы (конфронтация, соперничество) и стремление индивида учитывать интересы другого человека (кооперация) [Реан,2010].

К. Томасом Выделены несколько способов регулирования конфликтов:

соперничество (соревнование, конфронтация), как способ поведения в конфликтах, которое выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересов других людей;

приспособление (уступчивость), означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого;

компромисс (квазисотрудничесиво), как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок;

избегание (уклонение, уход, игнорирование), для которого характерно отсутствие стремления к кооперации с одной стороны и отсутствие тенденции к достижению собственных целей с другой; д) сотрудничество, - ситуация, когда участники взаимодействия приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. [Роджерс.,2013.]

Преимуществом стратегии «избегания» является то ,что сохраняются приемлемые отношения между сторонами, а недостатком,-то,что полного успеха ни одна из сторон не достигает.

В случае реализации стратегии «соперничества» «приспособления» и «компромисса» выигрывает либо одна сторона в ущерб другой, либо обе

стороны, идя на взаимные уступки, не удовлетворяют собственные интересы полностью.

Исключение составляет ситуация «сотрудничества», когда обе стороны выигрывают [Реан,2010].

Результаты исследования и дискуссия

В связи с поставленной в настоящем психологическом исследовании целью выявления различий между двумя группами респондентов по определенному набору признаков, необходимо определить различия между общими групповыми значениями параметров, а также, насколько эти различия достоверны и можно ли их распространить на всю популяцию.

В рамках поставленной цели проводим тестирование испытуемых в обеих группах, используя конфликтологическую методику К. Томаса, и проанализируем полученные результаты с помощью параметрических методов математической статистики.

Исследовательскую выборку составили 120 человек, разделённых на две группы:

Группа I (M1) – коренные жители мегаполиса, москвичи, в течение своей жизни не менявшие места жительства.

- Количество человек – 60;
- Средний возраст: 32г. Диапазон возраста – от 19 до 64 лет;
- Мужчины: 30чел., женщины: 30чел. (50% и 50%, соответственно);
- Уровень образования: высшее профессиональное; неполное высшее
- Область профессиональных интересов: менеджеры, юристы, экономисты инженеры, финансисты и т.д.

Группа II (M2) –иногородние мигранты, переехавшие в крупный мегаполис, срок проживания в котором составляет от 1г. до 10 лет;

- Количество человек – 60;
- Средний возраст: 31г. Диапазон возраста – от 20 до 58 лет;
- Мужчины: 30чел., женщины: 30чел. (50% и 50%, соответственно);
- Уровень образования: высшее профессиональное; неполное высшее;
- Область профессиональных интересов: менеджеры, юристы, экономисты инженеры, финансисты и т.д.
- Срок проживания в г. Москве: от 1года до 10 лет.

Одним из важнейших в обработке полученных в результате эмпирического исследования данных с использованием методов математической статистики, является понятие нормального распределения, описываемой кривой Гаусса

Такой характер распределения наиболее свойственен психическим явлениям. [Константинов ,2006]

Таким образом, используем параметрические методы математической статистики как наиболее простые, надежные и достоверные: сравнительный

анализ, расчет достоверности отличий признака между выборками по t-критерию Стьюдента (t stud) для уровней значимости $p<0,05$; $p<0,01$.

Вычисляем с помощью программы SPSS Statistic 19.**0** важнейшие основные первичные статистики, характеризующие распределение исследуемого признака:

- *средние арифметические значения* по каждому параметру для обеих групп (в баллах). Для их расчета суммируются все значения каждого параметра в группе и полученная сумма делится на количество суммированных значений.

- *среднее квадратичное отклонение* (σ) – мера разнообразия входящих в группу объектов; показывает, насколько в среднем отклоняется каждое конкретное значение оцениваемого параметра от средней арифметической.

Для нормального распределения существуют точные количественные зависимости частот и значений: от М ср. арифм. – 1,96 σ до М ср. арифм.+ 1,96 σ. Ориентируясь на эти характеристики нормального распределения, можно оценить степень близости к нему рассматриваемые нами распределения психологических признаков.

Поскольку нам известны средние значения и среднее квадратичные отклонения для наборов данных по всем исследуемым параметрам, мы можем определить границы диапазона, в который попадают 95% всех результатов

из нашего набора. Любые результаты, большие или меньшие этих крайних значений, являются редкими, т.к. встречаются лишь в 5% случаев.

В результате тестирования по методике исследования Томаса респонденты группы М2, в которую вошли иногородние мигранты, получили более высокие баллы по шкале *«Соперничество»* и более низкие баллы по шкале *«Компромисс»* по сравнению с респондентами группы М1**.**

По остальным шкалам: *«Сотрудничество», «Избегание», «Приспособление»* средние групповые значения параметра в двух группах различаются незначительно.

При условии нормального распределения оцениваем достоверность отличий, используя *t-критерий Стьюдента (t stud),* т.е. насколько достоверно различаются показатели одной выборки испытуемых от другой.

t stud – величина вычисленного эмпирического критерия, значения которого необходимо сравнивать с критическим значением [Константинов ,2006]

Полученные значения первичных статистик заносятся в таблицу 1:

таблица 1

		Группа М1 (москвичи)	Группа М2 (иногородние мигранты)		

№	Параметры	Ср. арифм. значения M1	Ср. квадрат. отклон. σ	Ср. арифм. значения M2	Ср. квадрат. отклон. σ	t stud	ур-нь знач-ти p
1	**Соперничество**	**3,08**	**2,913**	**4,28**	**3,258**	**2,127**	**0,036**
2	Сотрудничество	6,30	1,720	6,62	1,748	1,000	0,319
3	**Компромисс**	**8,60**	**1,976**	**7,62**	**1,932**	**2,756**	**0,007**
4	Избегание	8,15	2,169	7,28	2,719	1,930	0,056
5	Приспособление	3,85	1,582	4,05	1,836	0,639	0,524

Для того, чтобы признать различия достоверно значимыми необходимо, чтобы вычисленная величина *t- stud* превышала критическое значение.

Низкое значение вычисленного критерия различия *(t stud)* не может служить

доказательством отсутствия различия, это указывает лишь на то, что при данной величине выборок оно статистически недостоверно, т.е. слишком мала вероятность его достоверности.

Для нашего исследования при объеме сравниваемых выборок n1=n2=60 критическое значение (t stud) = 1,982 (для p=0,05). Где «p» - статистическая значимость (уровень значимости) – вероятность того, что данный результат правильно представляет популяцию, выборка из которой исследовалась.

Традиционно считается, что 95 или более шансов из 100 означают, что вероятность правильности результатов достаточно высока для того, чтобы распространить их на всю популяцию.

Чтобы результат считался правильным, его уровень значимости должен быть ниже этого числа – это означает, что вероятность неправильности результатов (p) менее 0,05, т.е меньше 5%.

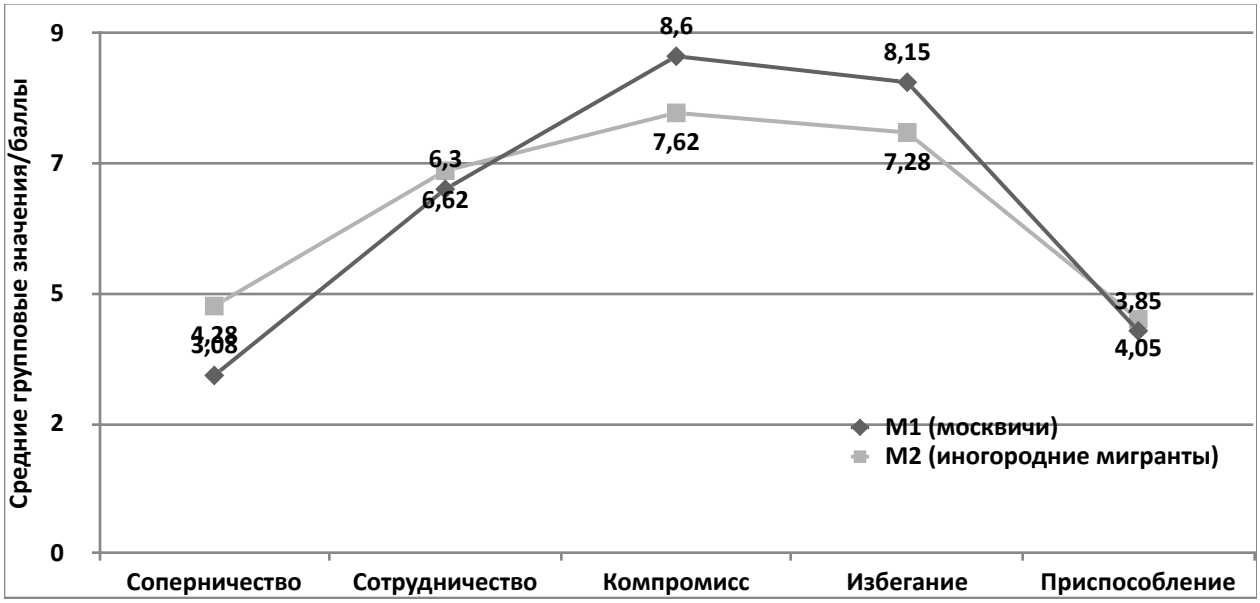
В случае, когда величина уровня значимости «*p*» менее 0,01, т.е. меньше 1% , это значит, что вероятность неправильности результатов менее 1%**.** Чем меньше значение (p), тем выше уверенность в правильности результатов [Константинов, 2006].

Сравнивая вычисленные нами (t stud) для различных признаков методики Томаса, получаем статистически достоверное различие на высоком уровне статистической значимости между двумя группами по шкалам: «*Соперничество*» (t stud) = 2,127 (для p=0,036 ,p<0,05) и «*Компромисс*» (t stud) = 2,756 (для p=0,007, p<0,01)

Данные значения достоверно значимых различий выделены в таблице 1 серым цветом.

Средние групповые значения параметров конфликтологической методики Томаса в двух группах с выделением достоверно значимых различий представлены на рис. 1:

рис.1



Значение фактора «*соперничество*» значимо выше в группе иногородних мигрантов по сравнению с группой коренных жителей мегаполиса.

Обратная картина возникает при сравнении общих групповых значений фактора «*компромисс*» (взаимная уступка).

Общее групповой значение данного параметра с высокой степенью достоверности выше у респондентов группы москвичей по сравнению с группой иногородних мигрантов (p<0,01)

По другим факторам, таким, как сотрудничество, избегание и приспособление общегрупповые значения параметра в двух группах сопоставимы и достоверно значимых различий между ними не выявлено.

Факторы «Соперничество» определяет стиль поведения, используемый в целях удовлетворения собственных интересов, иногда в ущерб интересов других людей.

Стратегия часто используется в кризисных, переломных ситуациях, в случае принятия серьезных решений или преодоления жизненно важных

проблем (смена места жительства, места работы, достижения в карьерном росте).

Она оправданна, если цель представляет особую важность для человека либо, если человек объективно наделен реальной властью, уверен в своей компетентности, обладает сильной мотивацией к достижению успеха в сочетании с высокой самооценкой, уверенностью в собственных силах.

К недостаткам данной стратегии можно отнести риск потери взаимопонимания и взаимного доверия между партнерами в межличностных отношениях.

Среди респондентов группы москвичей (М1) в большей степени распространен стиль взаимодействия, эффективный в ситуациях, требующих быстрого принятия решений.

Стратегия «компромисса» часто необходима для сохранения отношений, особенно в тех случаях, когда возместить интересы сторон в полной мере невозможно.

При реализации подобного стиля поведения межличностные отношения сохраняются, но оба оппонента при этом находятся практически в равном положении по степени нереализованности собственных интересов.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что активная жизненная позиция индивида в ответ на вызовы и требования новой социальной среды в процессе удовлетворения собственных притязаний, мотивация к достижению успеха, отстаиванию собственных интересов наиболее выражена в выборе соответствующего стиля поведения в социальной группе иногородних мигрантов.

В этой ситуации субъект встраивается в систему новых межличностных отношений, преодолевает проблемы адаптации, осваивает новые роли, ценности, строит отношения, как с отдельными людьми, так и с коллективами в целом.

В то же время стратегия взаимной уступки наиболее эффективна в ситуации принятия оперативных решений, она позволяет обеим сторонам удовлетворить часть их требований и сохранить отношения для дальнейшего взаимодействия.

Именно такая стратегия демонстрируется как более предпочтительная в социальной группе москвичей по сравнению с группой иногородних.

Важно отметить, что умение быстро находить свое место в совместной деятельности, проявление своих способностей и интересов является основным условием для успешной адаптации человека к социуму. Причем, чем выше это умение, тем выше скорость адаптации.

От способности к выстраиванию эффективной жизненной стратегии поведения, с помощью которой человек справляется с жизненными

проблемами, зависит чувство самоуважения, которое он испытывает и чувство удовлетворения от жизни, которое он получает.

Библиографический список

1.Абульханова –Славская, К.А Стратегия жизни/ К.А. Абульханова – Славская –М.: Мысль,1991.- 298 с. - ISBN 5-244-00380-1.- Текст: непосредственный.

2.Бодалев, А.А. Общая психодиагностика/ А.А. Бодалев, В.В. Столин. В.С. Аванесов. - Санкт- Петербург: Издательство «Речь», 2006.- 440с.-

ISBN 5-9268-0026-1.- Текст: непосредственный.

3.Козлов, В.В. Психология кризиса: монография/В.В. Козлов. – Москва: Институт консультирования и системных решений, 2014. – 528 с. - ISBN 978-5-91160-067-9 . – Текст: непосредственный.

4.Константинов, В.В. Экспериментальная психология: Курс практического психолога/ В.В. Константинов.- СПб: Питер,2006-272с.- ISBN 5-469-01340-5.- Текст: непосредственный.

5.Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти: психологический атлас человека / А.А. Реан, В.А. Аверин [и др.]. под ред. А. А. Реана.- Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК , АСТ , 2010. 656 с.- ISBN 978-5-17-063963-2.- Текст: непосредственный.

6.Реан, А.А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика,/ А.А, Реан , А.Р. Кудашев , А.А. Баранов. - Санкт-Петербург: Прайм -

ЕВРОЗНАК, 2008. 480 с.- ISBN 978-5-93878-716-2.- Текст: непосредственный.

7. Роджерс, К. Р. Гуманистическая психология: теория и практика./ К.Р. Роджерс.- Москва: МОДЭК, НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет,2013, 456 с.- ISBN 978-5-9770-0035-2.- Текст: непосредственный.

8. Карелин, А.А. Психологические тесты. 2т. Т.2 / А.А. Карелин.-Москва: Владос,2007,248с.- ISBN 978-5-305-00227-0. - Текст: непосредственный.

Зобков В.А.

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье структура отношения человека к жизнедеятельности рассматривается как триединство отношения человека к себе, деятельности, другим людям. Показано, что отношение к себе связано с формированием человека как индивида, отношение к деятельности – как личности, отношения к другим людям – как субъекта жизнедеятельности. Обозначены возрастные этапы формирования структурных уровней отношения.

Ключевые слова: жизнедеятельность, отношение к себе, деятельности, другим людям.

In the article, the structure of a person's attitude to vital activity is viewed as a trinity of a person's attitude to himself, to activity, to other people. It is shown that the relation to himself is connected with formation of the person as the individual, the relation to activity – as the person, the relation to other people – as the subject of activity. The age stages of the formation of structural levels of the relationship are identified.

Keywords: vital activity, attitude to himself, to activity, to other people.

Введение

Важная тенденция современной эпохи –это высокий динамизм развития общества, ускорение темпов социальной жизни. Социальные объективные условия повышают требования к человеку в сфере деятельности, общения и познания.

В многоплановых видах деятельности, в которые вступает человек в процессе своей жизнедеятельности, реализуется индивидный, личностный, субъектный потенциалы – структурные компоненты отношения человека к жизнедеятельности.

Отметим, что наряду с такими ведущими понятиями психологической науки, как деятельность, сознание, личность, категория "отношение" является, как и вышеназванные категории, специфически человеческим образованием, требующей дальнейшей теоретической и эмпирической разработки, на что указывали В.Н. Мясищев [Мясищев, 1960], Л.И. Божович [Божович, 1961] и др.

Понятие «отношение», являясь междисциплинарным, используемым целым рядом наук, выполняет важную гносеологическую функцию, позволяя проследить взаимосвязь мира субъективных отношений с миром объективных связей и отношений, существующих в окружающей действительности [Журавлёв, Позняков, 2018; Зобков, 2013; Козлов, 2017 и др.].

Учитывая то, что саму психику можно рассматривать как субъектно-объектное отношение, В.А. Мазилов ставит вопрос о том, что допустимо ли придавать этому столь глобальному понятию особый категориальный смысл? [Мазилов, 2016]. Ссылаясь на историка психологии и методолога М.Г. Ярошевского, отмечает, что ответ однозначен. М.Г. Ярошевский считает, что за понятием отношения стоит психическая реальность, и В.Н. Мясищев имел все основания считать, вслед за А.Ф. Лазурским, что это понятие охватывает особый класс неразложимых явлений, несводимых к другим. Тем самым оно обладает содержанием, побуждающим признать за ним категориальное достоинство. Задача заключается в том, чтобы диагностировать систему признаков, гарантирующих нередуцируемость этого содержания к психическим

явлениям, данным в объяснительных схемах других категорий [Ярошевский, 2003, с. 198].

М.Г. Ярошевский подчеркивает, что отношение, будучи базисной категорией, характеризуется значимой для субъекта направленностью на объект, в качестве которого могут выступать не только материальные вещи, но также и феномены культуры, духовные ценности, другие люди, сам субъект. Вывод М.Г. Ярошевского о перспективах существования категории отношения также однозначен: "Во всех случаях перед нами базисная психологическая категория, имеющая свой статус" [Ярошевсий, 2003, с. 199].

Следует согласиться с М.Г. Ярошевским в том, что категория "отношение" несомненно и по праву имеет статус базисной категории в системе психологических понятий.

Исследования, которые продолжают традиции теории отношений, это подтверждают. В ряде работ успешно и продуктивно исследуются специфические отношения, отражающие отдельные аспекты деятельности, жизнедеятельности [Зобков, 2016, 2018, 2020; Позняков, 2013; и др.]. В других работах категория отношения успешно и конструктивно соотносится с другими понятиями, что тоже соответствует современным тенденциям в психологической науке и, кстати, выводам самого М.Г. Ярошевского, согласно которым, по мнению В.А. Мазилова, чрезмерная универсализация той или иной категории бесперспективна [Мазилов, 2016, с. 37].

Отношение, как психологическое явление, указывает на опосредованные зависимости или взаимозависимости явлений, субъектов, объектов, которые возникают на основе непосредственных связей/отношений с предметами и явлениями объективной действительности, с другими людьми, указывая тем самым на процесс развития отношений.

Процесс развития всегда есть переход от плоскости непосредственных отношений к отношениям опосредованным. Диалектика непосредственных и опосредованных отношений имеет большое значение для понимания механизмов развивающихся процессов человека. Опосредованные отношения, которые как бы надстраиваются над непосредственными, открывают принципиально новые возможности для изучения и реализации «внутренних условий» человека как Я-отношение.

Индивидно-личностно-субъектная активность человека обеспечивает ему взаимодействие с окружающей действительностью и обуславливает реализацию триединства отношений: к себе, деятельности, другим людям.

Структура отношения человека к жизнедеятельности

Отношение человека к жизнедеятельности мы рассматриваем как его индивидно-личностно-социальную активность, в которой находят проявления содержательно-смысловые характеристики отношения к себе, деятельности, другим людям, формируемые в сменяющих друг друга видах деятельности.

Результатом активности, а, следовательно, отношения к себе, деятельности, другим людям выступают показатели эффективности и надёжности.

Схематично отношение человека к жизнедеятельности можно выразить в форме равнобедренного треугольника, вершины которого обозначают отношение к себе, деятельности, другим людям. Треугольник обрамляет окружность, обозначающая внешнюю социальную действительность (см. ниже рисунок). Отношение к себе закладывается в раннем и дошкольном детстве и занимает доминирующую позицию в структурной схеме отношения человека к жизнедеятельности. На последующих этапах возрастного развития доминирующую позицию будут занимать отношение к деятельности, а потом отношение к другим людям [Зобков, 2018, 2020]. На рисунке это можно отразить в виде вращения треугольника по часовой стрелке.

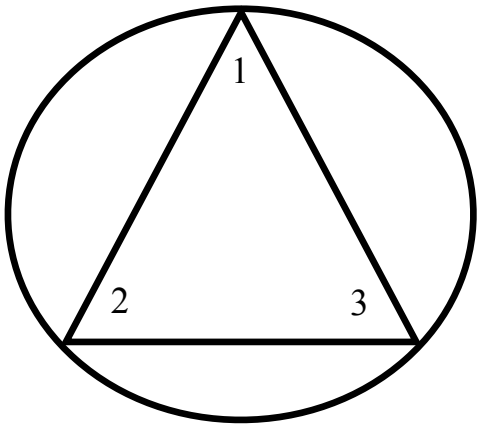


Рисунок. *Схема триединства отношения человека к жизнедеятельности*

Примечание: 1 – отношение человека к себе, 2 – отношение человека к деятельности; 3 – отношение человека к другим людям

Методология отношения человека к жизнедеятельности открывает возможности воссоздания целостной картины развития отношений, их исследования в определённой иерархии уровней.

Первый уровень – исследование развития отношения человека к себе как Я-отношение/индивид (период возрастного развития от рождения до семи лет), раскрывает становление отношения к себе, выделения ведущей детерминанты развития на каждом году жизни ребёнка [Зобков, 2018].

Воспитание ребёнка в семье на этом этапе возрастного развития формирует содержательные характеристики Я-отношение/индивид, которые проявляются в непосредственных связях, взаимодействиях с игрушками, предметами, близкими для ребёнка людьми и в определённой мере будут иметь место на последующих этапах жизнедеятельности человека [Зобков, 2018, 2020]. Через эти непосредственные временно-пространственные связи/отношения ребёнок познаёт себя и окружающую действительность. Данный семилетний этапе возрастного развития можно считать сензитивным периодом по формированию

индивидного содержание развивающегося человека как Я-отношение/индивид. Связь/отношение в данном случае выполняет адаптационную, приспособительную функцию и функцию развития, выступая также важным условием по формированию общественно значимого отношения к видам деятельности раннего и дошкольного возраста, отношения к другим людям.

Улыбка, смех, радость познания, овладение речью, движениями, ходьбой, гневливость, страх, скованность в мышлении и движениях являются основой овладения ребёнком отношения к себе. Переживания им (ребёнком) радости, гнева, страха выступают приоритетными эмоциями, формирующими отношение к себе на этом этапе возрастного развития. Отметим, что при воспитании ребёнка в семье, ДОУ (дошкольном образовательном учреждении) следует обращать внимание не только на интеллектуальное развитие, а в значительной мере на эмоциональное воспитание, на формирование эмоционального интеллекта, которое способствует пониманию ребёнком своих эмоций и эмоциональных переживаний других людей.

Переживание ребёнком радости своего существования – основа его жизнедеятельности. Однако прожить хоть и этот семилетний период жизни в радости без воздействия на психосоматику ребёнка, как правило, невозможно. Именно эти воздействия и порождают у него эмоции страха и гнева. Какое же соотношение переживаний ребёнком радости, страха и гнева будет являться оптимальным для его нормативного развития? По нашим данным – это, если учитывать стопроцентную шкалу переживаний, то – 67% переживаний и проживаний в радости, а по 16,5% – в переживаниях, связанных с гневом и страхом. Вероятно, эти 16,5% и формируют у ребёнка внутренние условия ограничений в поведении и жизнедеятельности. Данная закономерность, на наш взгляд, должна соблюдаться с одного-двухлетнего возраста. Выход за эти ограничения создаёт ситуацию жёсткого наказания, которое способствует увеличению процентного содержания страха и гнева, отрицательно влияющего на психическое развитие ребёнка.

Непосредственные связи/отношения, выступая первым индивидным уровнем развития отношений, постепенно формируют внутренние условия для становления второго уровня отношений как опосредованной формы отражения объективной действительности, характеризующей Я-отношение/личность и акцентируют внимание взрослых (исследователя) преимущественно на динамической стороне отношений.

Начиная с поступления ребёнка в школу, отношение к себе, сохраняя свою значимость и наполняясь новым содержанием, связанным с выполнением учебных заданий и переживаниями за итоги учебной деятельности, уступает свою доминирующую позицию в триединстве отношения к жизнедеятельности другому виду отношений – отношению человека к деятельности как проявлению Я-отношение/личность.

Второй уровень развития отношений – личностный –связан с процессами учебной деятельности (период возрастного развития от семи лет до 21–22 лет).

Результаты наших исследований [Зобков, 2016] показали, что период активного личностного развития, как правило, захватывает два семилетия, от 7 до 21–22-х лет. На фоне возрастающих сведений о себе, знаний, включая профессиональные, рефлексивных свойств происходит оценка и переоценка себя, своих возможностей, выбранной профессии и т.д., формируется Я-отношение как внутреннее содержание личности, определяющее отношение к выполняемой деятельности, к другим людям, а также отношение к себе как сложившейся личности. Таким образом, отношение к себе на данном возрастном этапе, сохраняя индивидные формы отношения, определяется содержательными личностными характеристиками, к которым относится сложившаяся доминирующая мотивация и самооценка, а также соответствующие им качества / черты личности эмоциональной, волевой, интеллектуальной, коммуникативной направленности. Это позволяет выявить типологию отношения детей и учащейся молодёжи к деятельности и осуществлять целенаправленные воспитательные воздействия на развивающую личность учащегося [Зобков А.,2013].

Период обучения в школе и вузе(колледже) – это возрастной период активного формирования внутреннего потенциала человека, характеризующего собой психологическую сущность человека – Я-отношение/личность, который в структуре отношения человека к жизнедеятельности не только занимает доминирующую позицию, но и является сензитивным периодом по становлению Я-отношение/личность. Личностный принцип в психологии, на наш взгляд, раскрывается через принцип отношения человека к деятельности – Я-отношение/личность.

Я-отношение/личность как психологическое явление указывает на опосредованные зависимости или взаимозависимости явлений, субъектов, объектов, которые возникают на основе не самих конкретных процессов, а на основе свойств, качеств/черт личности.

Я-отношение/личность как опосредованное выражение зависимости и взаимозависимости шире понятия связи как непосредственной зависимости и взаимозависимости, обусловленной данным конкретным процессом. Я-отношение/личность означают субъект-объект-субъектную зависимость или взаимозависимость, опосредованную содержательными характеристиками мотивации, самооценки и совокупности качеств/черт личности, раскрывающих её с разных сторон. Именно содержательные характеристики отношения человека к деятельности и определяют избирательность, осознанность отношений, на что указывал В.Н. Мясищев, давая определение понятию «психологическое отношение» [Мясищев, 1960].

Процесс развития всегда есть переход от плоскости непосредственных отношений к отношениям опосредованным. Опосредованные отношения, которые формируются с учётом непосредственных, открывают принципиально новые возможности для изучения и реализации потенциала личности.

Отношение к деятельности (Я-отношение/личность), являясь целостной характеристикой личности, интегрирует в себе отношение ко всем видам деятельности, в которые человек включается в процессе жизнедеятельности. Поэтому результатом учебной деятельности следует считать не прямой результат, которым является академическая успеваемость учащегося, а результат сформированности Я-отношение/личность как содержательной характеристики личности. Степень развитости Я-отношение/личность учащегося должна быть предметом диагностики и анализа психологов и педагогов.

Диагностика отношения к деятельности осуществляется посредством наблюдения, анализа продуктов деятельности, что позволяет выявить достоинства и недостатки человека, идущего по пути развития и созидания или по пути, в котором нет места созиданию.

Воспитательная цель семьи, школы, вуза (колледжа) состоит в приобщении детей и учащейся молодёжи к целям общества, в формировании Я-отношение/личность с активной жизненной позицией, проявляющейся в трудолюбии, творчестве, ответственном отношении к выполняемому делу, деятельности. Мы считаем эти три объективно-психологических качества/черты (трудолюбие, ответственность, творчество) ведущими качествами/чертами, определяющими отношение человека к деятельности. Каждое из названных объективно-психологических качеств/черт (как и большинство других) осуществляется при непосредственном участии эмоций радости, гнева, страха, что отражает степень развития качеств/черт и может применяться в психодиагностике отношения человека к деятельности. Например, трудолюбие человека будет эффективно тогда, когда, выполняемые действия, в целом деятельность осуществляется при переживании и проявлении эмоций радости на 2/3 по стопроцентной самооценочной шкале (67%), а 1/3 (33%) переживаний связаны с критической самооценкой сделанного, с оценкой и вероятными замечаниями другими.

Структурная организация отношения человека к жизнедеятельности в период обучения учащегося в школе и вузе (колледже) выстраивается следующим образом: доминирующая позиция – отношение к деятельности, подчинённые – отношение к другим людям, себе. В целом продуктивность деятельности (учебной, трудовой) достигается тогда, когда основные показатели отношения к деятельности (трудолюбие, ответственность, творчество) проявляются на уровне 67%, а отношение к другим людям и себе на уровне 16,5%. Отношение к другим людям связано с критическими замечаниями руководителя (педагога), учащихся (коллег), что воспринимается как стимул к проявлению ответственности, творчества, процесс отношения к себе в данном

случае воспринимается как положительно-удовлетворительный результат, который стимулирует трудолюбие.

Третий структурныйй уровень развития отношений – отношение человека к другим людям как Я-отношение/субъект (профессионально-деятльностный период развития).

После завершения обучения в вузе (колледже) и получения диплома об образовании наступает новый жизненный этап, который наиболее длительный (от 21-22 лет до выхода человека на пенсию), в процессе которого совершенствуется и реализуется сформированный на ранних этапах жизнедеятельности личностный потенциал человека. Выполнение профессионально-деятельностных обязанностей непосредственно связано с активным развитием отношений с другими людьми, являющимся центральным понятием социальной психологии [Журавлёв, Позняков, 2018; Совр. состояние…, 2018]. Именно на этом длительном этапе развития отношений доминирующую позицию в структурной организации триединства отношений человека к жизнедеятельности занимает отношение к другим людям, которое характеризует собой субъектную позицию и определяется как Я-отношение/ субъект [Зобков, 2020]. Эта субъектная позиция проявляется в ненасыщаемости потребности в личностном и профессиональном развитии, в познании, в постоянном стремлении к творческому самораскрытию в деятельности и общении, что и определяет смысложизненную активность в жизнедеятельности.

Личностный потенциал (особенности мотивации, самооценки, качества/ черты личностной направленности), реализуемый на профессионально-деятельностном этапе развития и совершенствования отношения к жизнедеятельности, проявляется благодаря сформированным на первых двух уровнях развития и воспитания отношений, а также в стилях взаимодействия с другими людьми: развивающе-деятельностном, требовательно-деятельностном и пассивно-деятельностном. Требовательно-деятельностный стиль в свою очередь включает разновидности, связанные с доминированием требовательности к другим, себя, себе и другим.

В каждом из названных стилей взаимодействия с другими людьми важную роль в особенностях мотивации, самооценки и качеств/черт личностной направленности играют эмоциональные переживания радости, страха и гнева. Доминирование доброжелательности, веры в успех, удовлетворённости достигнутым и желание развиваться дальше характерно для развивающе-деятельностного стиля. Для требовательно-деятельностного стиля взаимодействия с другими людьми и отношения к ним свойственны проявления гневливости, раздражения, непонимания. Данный стиль, как указывалось выше, включает в себя три разновидности, которые определяют степень отношения человека к другим, себе, деятельности. Пассивно-деятельностный стиль отношения к другим людям связан, как правило, с переживаниями

неуверенности в себе, страха наказания за совершение возможной ошибки, безразличия за результаты деятельности.

Названные стили взаимодействия с другими людьми диагностируются определёнными методиками, приведёнными в социальной психологии, методом наблюдения и анализа продуктивности деятельности. Дополнительную информацию по процессу взаимодействия человека с другими людьми можно получить при диагностике переживаний радости, страха и гнева.

Я-отношение/субъект является нравственной характеристикой человека, отражающей гармонию, когда выраженность отношения к себе, деятельности, другим людям по стопроцентной шкале находится приблизительно на одинаковом уровне, или дисгармонию триединства отношений человека к жизнедеятельности. Для гармонии отношений характерен развивающе-деятельностный стиль взаимодействия с другими людьми в сфере общения и деятельности, где имеют место такие проявления человека как совесть, честь, справедливость, честность, доброжелательность, сочувствие и т.п. Такой человек творчески реализует свой личностный потенциал в жизнедеятельности, активно участвует в коллективно-созидательном обсуждении и реализации вопросов социально-личностной направленности.

Развивающе-деятельностный стиль взаимодействия с другими людьми будет эффективным тогда, когда по сто процентной шкале оценки качеств/черт, характеризующих развивающе-деятельностный стиль, их выраженность будет на уровне 67%, отражающем стимулирование развития, добросовестное выполнение поручений, заданий и т.п., а по 16,5% – качества/черты, отражающие требовательно-деятельностный и пассивно-деятельностный стили. В данном случае требовательно-деятельностный стиль проявляется в разъяснении поручений, заданий, в важности их выполнения, а пассивно-деятельностный стиль – в испавлении допущенных ошибок при выполнении заданий, в повторении пройденного. Ошибки и недочёты в выполненной работе при развивающе-деятельностном стиле взаимодействия с другими людьми, как правило, стимулируют подчинённых к развитию, более ответственному отношению к поручениям, заданиям, побуждают к творчеству, усидчивости.

При демонстрации требовательно-деятельностного стиля взаимодействия в процессах взаимодействия и общения доминирует, как правило, гнев и раздражение по отношению к подчинённым, выраженным в процентном отношении от 67 до 100 процентов; при пассивно-деятельностном стиле будет соблюдаться та же пропорция, но связанная с неуверенностью, всепрщением, выполнением поручений за подопечных.

Заключение

В статье приведены этапы становления человека как субъекта жизнедеятельности: от индивидно-непосредственного, к личностно-опосредованному и субъектно-опосредованному. Названные этапы

характеризуют собой уровни развития отношений: от Я-отношение/индивид (отношение к себе) к Я-отношение/личность (отношение к деятельности) и Я-отношение/субъект (отношение к другим людям), которые образуют структурное триединство отношений человека к жизнедеятельности.

В развитии отношений человека отражены три важнейших семилетия, которые формируют основу отношения человека к себе, деятельности, другим людям. Однако следует указать, что процесс формирования отношения человека к жизнедеятельности есть беспрерывный процесс, который развивается и совершенствуется на последующих жизненных этапах, насыщаясь новым содержаниям, имея специфические проявления. Будучи исходно активным, индивид становится личностью, а потом субъектом в процессе осуществления различных видов деятельности, взаимодействия с другими людьми, участвуя в преобразовании окружающего мира, воздействуя на него и в то же время определённым образом изменяя себя.

В статье показано, что человек как субъект жизнедеятельности (Я-отношение/субъект) — это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых свойств и качеств, формирующихся и проявляющихся в ходе индивидно-личностно-социального развития. Я-отношение/субъект, являясь индивидно-личностно-социальным образованием, обеспечивает самоорганизацию и саморегуляцию активности человека в различных процессах жизнедеятельности, в которых ярко представлено отношение к другим людям, деятельности, себе. Это, в свою очередь, определяет продуктивность деятельности, взаимодействие с другими людьми, степень сохранения и управления своим физическим состоянием, здоровьем.

Проблема отношения человека к жизнедеятельности многопланова, которая требует постоянного изучения как в теоретическом, так и практическом плане, она непосредственно связана с развитием человека как индивида, личности, субъекта. Это развитие определяет степень продуктивности и эффективности деятельности человека в сфере познания, общения и труда.

Литература

1. *Божович, Л.И.* Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович – М.: Просвещение. – 1968.

2. *Журавлёв, А.Л., Позняков, В.П.* В.Н. Мясищев о взаимоотношении и взаимодействии между людьми как центральных понятиях социальной психологии / А.Л. Журавлёв, В.П. Позняков // Современное состояние и перспективы развития психологии отношения человека к жизнедеятельности. Владимир –М.: Изд-во ВлГУ. 2018. С. 18-26.

3. *Зобков, А.В*. Акмеология саморегуляции учебной деятельности / А.В. Зобков – Владимир-СПб: Изд-во ВлГУ. – 2013.

4. *Зобков, В.А*. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика / В.А. Зобков – Владимир: Транзит-ИКС. – 2016.

5. *Зобков, В.А*. Генезис отношения человека к себе / В.А. Зобков – Владимир: Калейдоскоп. – 2018.

6. Зобков В.А. Методология личностного развития: учебное пособие для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, 2020.

7. *Козлов В.В.* Психология творчества: свет, сумерки и тёмная ночь души / В.В. Козлов – М.: Институт консультирования и системных решений, 2017.

8. *Мазилов, В.А.* Отношение как категория методологии психологии / В.А. Мазилов // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы. Владимир – М.: Изд-во «Транзит-ИКС». 2016. С. 31-37.

9. *Мясищев, В.Н* Личность и неврозы / В.Н. Мясищев – Л.: ЛГУ. 1960. 1960.

10. *Позняков, В.П.* Состояние и перспективы развития социальной психологии с позиций теории психологических отношений человека / В.П. Позняков // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы. Владимир – М.: Изд-во ВлГУ, 2013. С. 30-38.

11. Современное состояние и перспективы развития психологии отношения человека к жизнедеятельности: сб. науч. тр., посвящённый 125-летию со дня рождения В.Н. Мясищева. Владимир – М.: Изд-во ВлГУ. 2018.

12. *Ярошевский, М.Г*. Базисный уровень. Категория отношения / М.Г. Ярошевский // Теоретическая психология. М. 2003.

Зорина Н.Н.

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные модели эмоционального интеллекта отечественных и зарубежных ученых. Каждая модель имеет иерархическую структуру, состоящую из отдельных компонентов. Выявлено, что все авторы выделяют в своих моделях такие составляющие эмоционального интеллекта, как понимание своих и чужих эмоций, управление своими и чужими эмоциями. Автор предлагает собственную структуру эмоционального интеллекта на основе четырехкомпонентной модели парадигмального анализа и существующих моделей эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, парадигмальный анализ, метамодерн, модель.

Abstract. The article considers the main models of emotional intelligence of domestic and foreign scientists. Each model has a hierarchical structure consisting of individual components. It is revealed that all the authors distinguish in their models such components of emotional intelligence as understanding their own and other people's emotions, managing their own and other people's emotions. The author offers

his own structure of emotional intelligence based on a four-component model of paradigm analysis and existing models of emotional intelligence.

Keywords: emotions, emotional intelligence, paradigm analysis, metamodern, model.

Актуальность выбранной темы объясняется, среди прочего, популярностью темы эмоционального интеллекта не только в профессиональных кругах практикующих психотерапевтов, психологов и коучей, но и в сфере организационного и бизнес-консультирования, в управленческой сфере и других областях практики, не относящихся к сфере психологии напрямую. Тут следует отметить и то, что тема эмоционального интеллекта рассматривается как в индивидуальном (личностном), так и в социальном (групповом, организационном) аспектах. Так, Е.А. Хлевная и В.А. Штроо [11] в своей статье, посвященной результатам ежегодной международной научно-практической конференции «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании», отмечают высокий интерес крупных российских организаций и предприятий к научно-обоснованной информации в области эмоционального интеллекта, внедрение ее в бизнес и образование для создания эмоционально-интеллектуальной атмосферы.

В течение последнего времени зарубежными и российскими учеными, занимающимися исследованием эмоционального интеллекта в сфере бизнеса, в организационном аспекте, установлена прямая связь между эмоциональным интеллектом и лидерством, управленческой деятельностью, эффективностью руководителей, внутренним потенциалом работников, производительностью труда, удовлетворенностью работой (Д. Гоулман, Д. Карузо, К. Флеминг, С. Бонессо, Е.А. Сергиенко, О.В. Белоконь, А.С. Петровская, С.Ю. Серов, В.А. Штроо, Е.А. Хлевная и др.) [4, 7, 11, 13].

В сфере социально-эмоционального образования (социально-эмоциональная обучающая деятельность) и развития эмоционального интеллекта детей ученые обращают внимание на формирование его с учетом возрастных особенностей ребенка. Так в ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт) [9] отражены эмоциональные знания и навыки, формируемые у ребенка в детской образовательной организации (ДОО). В связи с этим учеными, психологами, педагогами разрабатываются и внедряются в ДОО программы по формированию эмоционального интеллекта (В.А. Шиманская, Т.И. Киселева, Л.В. Лысогорова и С.П. Зубова, Е.А. Сергиенко и др.) [10].

Кроме того, актуальны вопросы гендерных аспектов эмоционального интеллекта, которые освещены в работах зарубежных и отечественных исследователей, ученых: Д. Майер, П. Сэловей и Д. Карузо [13], А.Н. Андреева

[2], И.С. Степанов, Е.П. Ильин, М.Э. Хорошун, Ю.В. Давыдова, Г. Орме, М.А. Нгуен, К. Петридес и А. Фёрнхам [14].

Основная цель данной статьи состоит в том, чтобы проанализировать отдельные компоненты, составляющие структуру эмоционального интеллекта в зарубежных и российских моделях, выявить общее и различное, проявленное в этих моделях. Кроме этого, в статье рассмотрена структура эмоционального интеллекта в рамках теории метамодерна (через призму связанной с ней четерыхкомпонентной модели парадигмального анализа).

В настоящее время в современной психологии существует несколько моделей эмоционального интеллекта: Д. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, Д.В. Люсина, М.А. Манойловой, И.Н. Андреевой. Каждая модель имеет определённую структуру и состоит из отдельных компонентов. Рассмотрим их подробнее.

Первая модель, которая появилась в 90-х годах прошлого столетия и позже была усовершенствована, – модель Д. Майера и П. Сэловея. Согласно этой модели, эмоциональный интеллект имеет следующую структуру [13]:

1. Идентификация эмоций. Способность воспринимать эмоции, замечать факт их наличия, различать, распознавать их.

2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности. Способность использовать эмоции для активизации мыслительной деятельности, использовать их как мотивацию. Способность вводить себя в необходимое эмоциональное состояние для решения поставленной задачи, способность направлять свое внимание.

3. Понимание эмоций. Способность различать эмоции (отличать одну от другой), осознавать связи между ними, понимать причину появления эмоций, информацию, которую несет эмоция.

4. Управление эмоциями. Способность вызывать необходимые эмоции, усиливать или уменьшать их интенсивность, контролировать проявление эмоций.

Четырехкомпонентная модель Д. Майера и П. Сэловея опирается на то, что эмоциональный интеллект – это, в первую очередь, - когнитивная способность; кроме того, идея модели Майера и Сэловея - в том, что в эмоциях содержится информация о связях людей друг с другом и предметами [13]. На основе этого авторы определили эмоциональный интеллект как способность перерабатывать эмоциональную информацию. В связи с этим, данную модель относят к модели когнитивных способностей [5].

Другая модель, автором которой является Р. Бар-Он, рассматривает эмоциональный интеллект в более в широком смысле - объединяя эмоциональный и социальный интеллекты [12]. Р. Бар-Он понимает эмоциональный интеллект как комплекс личностных и межличностных способностей, знаний, умений и навыков, которые и определяют поведение

человека. Согласно этой модели, эмоциональный интеллект состоит из 5 компонентов [12]:

1. Внутриличностная сфера. Способность понимать собственные эмоции и чувства, управление собой. Включает в себя: самоанализ, самоуважение, самоактуализацию, независимость.
2. Межличностная сфера. Способность взаимодействовать с людьми: эмпатия, социальная ответственность, межличностные взаимоотношения.
3. Способность к адаптации как способность быть гибким, реалистичным, сохранять связь с реальностью, решать проблемы.
4. Управление стрессовыми ситуациями. Умение противостоять стрессу, контролировать импульсивность, не терять самообладание.
5. Преобладающее настроение. Способность сохранять оптимизм, удовлетворенность жизнью.

Как видим, в модели Р. Бар-Она происходит сдвиг в сторону усиления личностных характеристик, придания им большей значимости. Р. Бар-Он, рассматривая эмоциональный интеллект, объединяет собственно эмоциональную его составляющую с социальной составляющей, пишет о коммуникативном (а не когнитивном, как Д. Майер и П. Сэловей) аспекте эмоционального интеллекта. Иными словами, модель Р. Бар-Она можно назвать моделью “моделью эмоционального и социального интеллекта” (смешанной моделью) [12.].

Модели, в которых учитываются как когнитивные способности, так и личностные характеристики, получили название смешанных. К смешанной модели эмоционального интеллекта относится и модель Д. Гоулмана [4] которая была разработана на основе первой модели Д. Майера и П. Сэловея, путем добавления к способностям, описанным ими, конкретных личностных характеристик человека. Согласно этой модели, эмоциональный интеллект содержит пять компонентов [4]:

1. Самосознание. Включает в себя способность анализировать собственные эмоции, их воздействие на себя и влияние на других.
2. Самоконтроль. Способность контролировать разрушительные эмоции, настроение, думать перед тем, как действовать.
3. Мотивация. Понимание того, что мотивирует, способность сохранять увлеченность в работе, при отсутствии прямой связи работы с финансовым успехом и статусом; целенаправленность и упорство в достижении цели.
4. Эмпатия. Способность понимать эмоциональное состояние других; умение общаться с людьми, учитывая их эмоциональную реакцию.
5. Социальные способности. Умение устанавливать, поддерживать контакты; способность находить общий язык с партнером.

Д. Гоулман выделил основные черты успешных людей, которые неразрывно связаны с эмоциональным интеллектом. К ним он отнес [4]: эмоциональную

самоосознанность, самооценку, уверенность в себе, эмоциональный самоконтроль, открытость, адаптивность, инициативность, оптимизм, эмпатию, управление взаимоотношениями, способность влиять на других людей, управление конфликтом, создание связей.

Встает вопрос о природе эмоционального интеллекта: является ли он способностью, приобретенной человеком в процессе собственного развития, или имманентной (врожденной) чертой личности. В этом контексте интересна точка зрения К. Петридеса и Э. Фёрнхема [14], которые полагают, что эмоциональный (ЭИ) следует рассматривать и как способность, и как черту личности. ЭИ как черта личности характеризуется устойчивостью поведения человека в различных ситуациях; ЭИ как способность предполагает, в свою очередь, определенный уровень развития отдельных компонентов эмоциональной самоэффективности (подход к ЭИ как когнитивному феномену). Модель эмоциональной эффективности К. Петридеса и Э. Фёрнхема включает 4 компонента [14]:

1. Эмоциональность. Включает в себя понимание и выражение эмоций, эмпатию, поддержание отношений.

2. Коммуникабельность. Включает в себя управление эмоциями, социальную компетентность, ассертивность.

3. Благополучие. Включает оптимизм, счастье, самоуважение.

4. Самоконтроль. Включает регуляцию эмоций, умение справляться со стрессом, адаптивность, самомотивацию.

В отечественной психологии наиболее известна модель Д.В. Люсина [5]. Автор рассматривает эмоциональный интеллект как способность понимать свои и чужие эмоции и управлять ими. Уточняя это определение, Д.В. Люсин раскрывает, что именно имеется в виду под способностью к пониманию и управлению эмоциями. Так, способность к пониманию эмоций означает, что человек [5]:

1. Может распознавать эмоции - как собственные, так и чужие;

2. Способен назвать (идентифицировать) эмоцию;

3. Понимает причины, вызвавшие эмоцию;

4. Понимает последствия, которые может повлечь та или иная эмоция и ее проявление.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек [5]:

1. Способен контролировать интенсивность проявления эмоций и их внешнее выражение (экспрессию эмоций);

2. Способен вызвать у себя необходимую эмоцию (войти в определенное эмоциональное состояние для решения определенной задачи) или снизить интенсивность деструктивной эмоции.

Д.В. Люсин полагает, что способности к пониманию и к управлению эмоциями могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции

других людей. Таким образом, автор вводит понятие межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ и МЭИ, соответственно). Это предполагает актуализацию разных когнитивных и социальных процессов и навыков, однако оба элемента эмоционального интеллекта - внутриличностный и межличностный - должны быть связаны друг с другом.

Д.В. Люсин считает, что способности к пониманию эмоций и управлению ими связаны с общей направленностью личности на эмоциональную сферу - как собственную, так и других людей, а также со склонностью к психологическому анализу собственных эмоциональных переживаний, поведения (как и к интерпретации переживаний, эмоций, мотивов поведения других людей).

, таким образом, двойственную природу эмоционального интеллекта (ранее отмеченную в других моделях): собственно личностные характеристики (эмоциональность, поведение) и когнитивные способности личности (мыслительная деятельность, связанная с эмоциями).

М.А. Манойлова [6] рассматривает эмоциональный интеллект как способность к осознанию (пониманию), принятию и регуляции (управлению) эмоциональных состояний и чувств - как собственных, так и чужих (чувств других людей). Отметим, что такое понимание эмоционального интеллекта родственно пониманию его Д.В. Люсином. Отличие модели М.А. Манойловой состоит в том, что в структуре эмоционального интеллекта она выделяет такие компоненты, как интеллект, эмоции и воля (как средство подчинения эмоционального интеллектуальному, связующее звено между интеллектом и эмоциями). В структуре эмоционального интеллекта автор, как и Д.В. Люсин, выделяет два основных аспекта: внутриличностный (способность управлять собой) и межличностный (способность управлять отношениями с людьми). М.А. Манойлова, таким образом, считает, что эмоциональный интеллект - интегративное понятие.

М.А. Манойлова отмечает, что в модели эмоционального интеллекта отсутствует иерархическая зависимость между компонентами - воля, интеллект и эмоции одинаково важны и реализуются. При этом эмоциональный интеллект считается высокоразвитым при условии, что все его элементы проявлены и реализуются в индивидуальной деятельности человека, в его поведении а также в социальном взаимодействии.

В диссертации А.Н. Андреевой (“Структура и типология эмоционального интеллекта, 2017) описана новая интегративная структурная модель эмоционального интеллекта, которая имеет иерархическую структуру и включает в себя: интеллект индивида, интеллект субъекта деятельности и интеллект личности [1].

А.Н. Андреева отмечает, что интеллект индивида связан со свойствами темперамента (врожденная предпосылка эмоциональности), а также включает в

себя природные возможности когнитивных процессов, отвечающих за обработку эмоциональной информации.

Эмоциональный интеллект субъекта деятельности формируется в процессе обучения и деятельности, и представляет собой синтез эмоциональных способностей и компетенций. При этом А.Н. Андреева выделяет два вида эмоционального интеллекта субъекта:

1.Инструментальный (сочетание эмоциональной компетентности и способностей к обработке эмоциональной информации; отражает социальный аспект ЭИ). Проявляется при решении практических задач и подвергается внешней оценке.

2.Индивидуально-личностный - рефлексивный (представления индивида об уровне собственного эмоционального интеллекта; индивидуальный аспект ЭИ). Отражается в субъективной оценке индивида в сфере эмоций.

Инструментальный эмоциональный интеллект делится, в свою очередь, на два типа: опытный ЭИ и стратегический ЭИ. К инструментальному интеллекту относится:

1. Распознавание и выражение эмоций, использование эмоциональной информации (опытный интеллект);

2. Понимание и управление своими и чужими эмоциями (стратегический интеллект).

К рефлексивному интеллекту относятся межличностный ЭИ (понимание чужих эмоций и управление ими) и внутриличностный ЭИ (распознавание собственных эмоций, понимание их, управление ими).

А.Н. Андреева отмечает, что в случае повышения уровня рефлексивного ЭИ увеличивается влияние общего интеллекта (когнитивный аспект), происходит уменьшение эмоциональности (эмоциональный аспект).

В целом интегральный эмоциональный интеллект автор относит к когнитивно-личностному образованию, т.е., полагает, что он представляет собой совокупность способностей к пониманию и управлению эмоциями, компетенций (обработка информации, содержащейся в эмоциях) и личностных свойств (эмоциональных, регулятивных, коммуникативных)

Таким образом, мы видим, что единого подхода к пониманию эмоционального интеллекта нет. Однако, большинство подходов к изучению эмоционального интеллекта выделяют его двойственную природу: когнитивные способности (понимание, идентификация, осознавание эмоций, причин их появления, скорость переработки эмоциональной информации) и личностные характеристики (эмоциональную выразительность, эмпатию, эмоциональную чувствительность, контроль эмоций, вызов желательных эмоций и устранение нежелательных).

Говоря о моделях эмоционального интеллекта в современной психологии, предложим собственную модель, построенную на фундаменте теории

парадигмального анализа (теория метамодерна) П. Пискарева [8]. В своей теории автор, опираясь на концепцию единства фило- и онтогенеза, полагает, что человек и человечество проходят в своем развитии схожие пути, представленные в четырех основных этапах: премодерн, модерн, постмодерн, метамодерн. При этом автор соотносит с указанными этапами такие периоды (этапы) индивидуального становления личности: премодерн - детство, модерн - юность, постмодерн - взрослость, метамодерн - зрелость.

Интересно, что, по мнению автора, метамодерн, как "этап зрелости" человечества и человека, не является завершающим - это некоторый "наиболее высокий" из существовавших прежде уровней развития, который, в то же время, предполагает открывающуюся перед отдельными людьми (и человечеством в целом) широкую перспективу будущего.

П. Пискарев, говоря о своей четырехкомпонентной модели как призме парадигмального анализа, предлагает рассматривать существующие феномены через призму четырех сменяющих друг друга этапов - премодерна (детства), модерна (юности), постмодерна (взрослости), метамодерна - зрелости.

Рассматривая модели эмоционального интеллекта, обратимся к четырехкомпонентной модели парадигмального анализа. Наше внимание привлекла модель М.А. Манойловой, которая в модели эмоционального интеллекта выделила, наряду с эмоциями и интеллектом (которые также выделяют другие авторы), волю как связующее звено между эмоциональным и интеллектуальным компонентами. Хотя автор пишет о том, что иерархическая зависимость между компонентами отсутствует - воля, интеллект и эмоции одинаково важны и реализуются, - мы рассмотрим указанные компоненты как содержащие некоторый иерархический признак.

Так, эмоции можно отнести к условному "первому этапу" становления эмоционального интеллекта личности. Этот этап в теории метамодерна назван премодерном или детством. Эмоции мы понимаем как некоторую телесную проявленность, т.к. они даны нам от природы (и имеют, в том числе, физиологическое, биохимическое объяснение), а не приобретены в процессе становления личности. Работа тела, в свою очередь, также подвержена нейрогуморальной регуляции (контроль работы органов тела со стороны нервной системы и сопряженной с ней системы гормонов). Гормоны также служат нейромедиаторами - то есть, посредниками между нервной системой и телом. В этом смысле эмоции оказываются тесно сопряженными с телом на некотором первичном, биологическом, неосознаваемом уровне. Также можем подчеркнуть, что эмоции на раннем этапе развития человека еще не имеют для него названия, не осознаются и не рефлексируются.

Собственно интеллект мы относим ко второму этапу становления эмоционального интеллекта личности ("модерн" или "юность" в теории парадигмального анализа П.Пискарева). Именно здесь эмоции приобретают

названия, распознаются, осознаются, идентифицируются, характеризуются как “ хорошие” или “плохие”. На этом этапе осуществляется рефлексия эмоций, человек получает возможность говорить о той или иной причине, вызвавшей эмоцию.

Воля - третий этап становления эмоционального интеллекта (его можно соотнести с “постмодерном” или “взрослостью”). Это этап не только распознавания эмоций, но и управления ими (как на внутриличностном, так и на межличностном уровне). Волю М.А. Манойлова называет “посредником” между эмоциями и чувствами: “Воля - способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия (т. е. свои непосредственные желания и стремления)” [3, электронный ресурс]. М.А. Манойлова называет волю не просто посредником, но и “средством подчинения” эмоций интеллекту: “Воля выступает в качестве средства подчинения эмоционального интеллектуальному” [6, с.37]. Похожую точку зрения находим еще и у И. Канта, который говорит о свободе личности как о преодолении “изначальной природной закономерности” (природных желаний и стремлений) человека. Иными словами, воля необходима для управления эмоциями (которые личность распознала, идентифицировала, осознала их причины) с целью решения поставленных задач (интеллект). В практическом смысле, эмоциональная реакция, появившаяся у человека в ответ на некоторый стимул, может подчиняться интеллекту, где мы можем задавать себе вопрос: “Зачем мне сейчас эта эмоция, поможет она мне в данной ситуации или помешает?” В случае, если появившаяся эмоция мешает достижению некоторой задачи или цели, мы можем регулировать ее посредством воли: усиливать или снижать интенсивность эмоции, или вызвать другую эмоцию.

Четвертым этапом становления ЭИ является, по нашему мнению, *тело* как топос (пространство, место) эмоций. Тело на данном этапе (этапе метамодерна, взрослости) является не только источником эмоций (как на первом этапе, где биохимические реакции обусловливают наступление эмоций), а их топосом, то есть - местом, где они проявляются, “живут”, “застывают”. По нашему мнению, рефлексия тела как топоса эмоций, то есть - того, где те или иные эмоции ощущаются в теле, - требует развитого эмоционального интеллекта, что соответствует четвертому этапу развития личности. Известно, что отследить изменения в теле, вызванные теми или иными эмоциями, можно уже при низкой интенсивности проявления эмоций, что может существенно помочь в работе с эмоциональной сферой личности. Понимание того, где эмоция проявляется в теле, поиск причины телесно проявленной эмоции, а также умение управлять такими эмоциями, - сложнее, чем распознавать, называть эмоции или управлять несоматизированными эмоциями (третий этап). Отметим также, что тело, наравне с эмоциями, мыслями и поведением, является одной из классических точек внимания в психологии.

Итак, указанную выше модель можно представить в виде схемы:

метамодерн (зрелость) ТЕЛО	премодерн (детство) ЭМОЦИИ
постмодерн (взрослость) ВОЛЯ	модерн (юность) ИНТЕЛЛЕКТ

Рис. 1. Этапы становления эмоционального интеллекта через призму четырехкомпонентной модели парадигмального анализа

Таким образом, мы, вслед за М.А. Манойловой, рассматриваем ЭИ как интегративное понятие, состоящее из эмоций, интеллекта, воли. Кроме того, мы выделяем в структуре этого понятия четвертый компонент - тело. М.А. Манойлова описывает ЭИ как способность эмоционального понимания и познания себя и других людей, целесообразное управление своими действиями, регуляцию внутренних состояний и управление ими. Мы добавляем к этому описанию также способность к пониманию того, где та или иная эмоция проявляется в теле человека, а также - *способность устанавливать взаимосвязь эмоций и тела*, управлять эмоциями через тело и телом через эмоции. Таким образом, ЭИ позволяет развивать и трансформировать не только эмоциональную сферу субъекта, но и телесную его сферу.

Итак, мы можем сделать следующие выводы:

1.В последние годы эмоциональный интеллект представляет интерес не только для научной психологии, но и для практической психологии. Специалисты помогающих профессий (психологи, педагоги, консультанты, коучи) активно применяют в своей профессиональной деятельности знания об ЭИ для его развития у взрослых и детей.

2.Эмоциональный интеллект набирает все большую популярность в сферах не связанных с профессиональной деятельностью психологов, педагогов, но и в сфере организаций и бизнеса.

3.На данный момент существует достаточно большое количество моделей эмоционального интеллекта как в зарубежной, так и в отечественной психологии, и все их можно разделить на две группы: когнитивные и смешанные. К наиболее известным относятся модели Д. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо, Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Л.В. Люсина, М.А. Манойловой. Единого понимания эмоционального интеллекта в психологии нет.

4.Обобщая рассмотренные модели можно отметить, что большинство авторов отмечают двойственную природу ЭИ, рассматривая его во взаимосвязи когнитивных способностей и личностных характеристик.

Кроме того, анализ рассмотренных моделей показывает, что каждая модель имеет свою структуру и отличается от других. Однако в этих моделях можно

выделить компоненты, которые являются общими для всех: понимание собственных и чужих эмоций, управление собственными и чужими эмоциями.

5.Опираясь на четырехкомпонентную модель парадигмального анализа и модель эмоционального интеллекта М.А. Манойловой и других авторов, мы разработали собственную модель ЭИ, включающую, наравне с эмоциями, интеллектом и волей, тело как четвертый компонент развития эмоционального интеллекта.

6.Мы определяем эмоциональный интеллект не только как способность эмоционального понимания себя и других, как управление своими действиями и состояниями, но и как способность устанавливать взаимосвязь между эмоциями и телом. управлять эмоциями через тело и наоборот.

Литература

1.Андреева И.Н. Структура и типология эмоционального интеллекта: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Белорусский государственный университет., 2017. - 48 с. - Текст: электронный // URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35024277 (дата обращения: 07.04.2021). - Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

2.Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии [Текст]: [монография] / И. Н. Андреева. - Новополоцк : ПГУ, 2011. - 387 с.

3.Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - Текст : электронный // Библиотека Гумер-психология: [официальный сайт]. - URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/ (дата обращения: 12.04.2021).

4.Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. - Москва: Альпина Паблишерз, 2011. - 300 с.

5.Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 29-39.

6.Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. - Псков: ПГПИ, 2014. - 60 с.

7.Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: дис. канд. психол. наук / А.С. Петровская. - Ярославль, 2007. - 225 с.

8. Пискарёв П.М., Метамодерн и интегративная методология гуманитарного знания: дисс.докт.психол.н.:19.00.01./Пискарёв Павел Михайлович. – Ярославль, 2019. – 462 с.

9. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах/ под общ. ред. М.Е. Верховиной, А.Н. Атаровой. - Санкт-Петербург: КАРО, 2020.- 112с.

10. Социально-эмоциональное развитие детей. Состав учебно-методического комплекса. Текст: электронный // URL: https://vbudushee.ru/UMK_SER_V22.pdf (дата обращения: 09.04.2021).

11. Хлевная А.А., Штроо В.А. От науки к практике: по итогам II международной научно-практической конференции «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании».-Текст: электронный // Организационная психология.-2019.- №1. С.148-165. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27158852_57639138.pdf (дата обращения: 08.04.2021). - Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

12. Bar-On R. BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. TechnicalManual. Toronto. Canada: Multi-healthSystems. 2004.

13. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications //Psychological Inquiry, 2004 V. 15 N 3 P. 197—215

14. Petrides, K. V., Frederickson, N., Furnham, A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school / K.V. Petrides, N. Frederickson, A. Furman // Personality and Individual Differences, 2004, 277-293.

Евтихов М.М.

ГУРДЖИЕВСКИЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация: Учение Георгия Ивановича Гурджиева «Четвёртый путь», как часть трансперсонального проекта. Попытка систематизировать три основных направления в практической работе над собой, используемых Г.И. Гурджиевым и провести параллели с современными направлениями трансперсональной психологии.

Ключевые слова: Г.И. Гурджиев, П.Д. Успенский, Четвёртый путь, саморазвитие, самовспоминание, самонаблюдение.

Abstract: Teachings of George Ivanovich Gurdjieff "The Fourth Way", as part of a transpersonal project. An attempt to systematize the three main directions in practical work on oneself, used by G.I. Gurdjieff and draw parallels with modern trends in transpersonal psychology.

Keywords: G.I. Gurdjieff, P.D. Uspensky, Fourth way, self-development, recollection, introspection.

Введение

Георгий Иванович Гурджиев, один из величайших мистиков, философов, духовных Учителей и эзотерических психологов XX века, таких как Рудольф Штайнер или Шри Ауробиндо, дал эффективную и практичную систему гармоничного духовного развития – Четвёртый путь. Это целостный подход к рассмотрению человека, непростой ситуации в которой находятся люди, необходимости внутреннего поиска себя, проблем и трудностей, связанных с этим поиском и возможности духовного развития. Идеи Г.И. Гурджиева легли в основу многих направлений современной трансперсональной психологии.

К сожалению, психологические основы системы данной Г.И. Гурджиевым, как и практическая сторона его учения, не достаточно освещены в современной литературе. В большинстве своём группы последователей, применяющих идеи Г.И. Гурджиева по работе человека над собой, основное внимание уделяют так называемым Гурджиевским движениям – комплексу упражнений, состоящих из сложных рассинхронизированных движений, которые невозможно выполнить без соответствующего сосредоточения и расширенного внимания. Гораздо в меньшей степени уделяется внимание практикам созерцания, самовспоминанию и самонаблюдению, как и теоретическим знаниям, психологической стороне учения. Совсем мало известно о работе с эмоциональным центром, о той психотерапии, которую применял Г.И. Гурджиев и о развитии эмоционального интеллекта, работе с визуализацией в холотропных состояниях сознания.

Цель статьи: показать общие стороны в учении Г.И. Гурджиева и других основоположников различных направлений трансперсональной психологии. Вызвать интерес к Гурджиевскому подходу в самоисследовании и саморазвитии. Систематизировать практики данные Г.И. Гурджиевым

Исследовательские задачи: показать целостный, системный подход в применении развивающих методов, используемых Г.И. Гурджиевым.

Три основных типа человеческой психики и четвёртый, развиваемый сознательной работой над собой.

Что это означает - Четвёртый путь? Почему четвёртый и какие есть другие пути? Г.И. Гурджиев отмечал, что человек состоит из трёх основных психических центров, трёх мозгов, трёх сознаний. То есть в каждом из нас живут как минимум три отдельных способа мышления [1; 4; 5].

Эти три центра: двигательный, эмоциональный и интеллектуальный, представлены в нашем сознании как ощущения, чувства и мысль. Каждый из трёх центров мыслит на своём языке, в своей системе символов.

Двигательный центр (ДЦ) мыслит мускульными, кинестетическими образами, т.е. эти образы связаны с представлением о себе как о теле ощущаемом: положение тела, ощущение пространства, равновесие, движение, мимика, жесты, позы. Телесные образы связаны с мускулами, и управляют передачей сигналов для сокращения мышц - мы сначала представляем необходимое движение, а потом уже тело его выполняет.

Эмоциональный центр (ЭЦ) в Четвёртом пути понимается несколько шире, чем просто эмоции, это внутреннее видение, он мыслит формой, визуальными образами и чувственно переживает воспринимаемую нами окружающую реальность. ЭЦ имеет тонкую и сложную многоуровневую организацию, внутреннее видение имеет разные уровни, каждый из которых мыслит в своей системе образов, а также ЭЦ связывает все остальные центры и соотносит их.

Интеллектуальный центр (ИЦ) мыслит слуховыми образами, это логика, жажда познания, внутреннее проговаривание, абстрактные понятия, выраженные в словах.

У каждого человека есть все три центра, но какой-то один преобладает над остальными и в нём находится центр тяжести личности. Таким образом всех людей можно условно разделить на три типа: двигательный, эмоциональный и интеллектуальный. Для удобства Г.И. Гурджиев называет их: человек №1, человек №2 и человек №3 [1; 4; 5]. С точки зрения уровня бытия, между людьми всех трёх типов нет никакой разницы, все они находятся на одном уровне.

Так как три типа людей мыслят отлично друг от друга и воспринимают мир по-разному – вполне логично, что всё в человеческом обществе может быть разделено на три категории, в соответствии с этими тремя основными типами психики людей.

Таким образом, мы можем говорить о науке номер один, два и три, равно как и о религии, психологии, и.т.д., о чём угодно [5]. Например, в религии люди №1 будут следовать внешним правилам, обрядам и традициям, просто подражая друг другу, люди №2 понимают религию иначе, для них главными являются переживания и эмоции, любовь к Богу и людям, а для человека №3 важны философские знания, гностические учения, цифры, графики, диаграммы, логические построения и доказательства.

Точно также это деление существует и во всех других областях человеческой жизни. Именно поэтому Гурджиев говорил о трёх основных духовных путях. (Конечно, есть смешанные типы психики, но в рамках данной статьи мы их рассматривать не будем.)

В Четвёртом пути ставка делается на гармоничное развитие всех трёх центров, *«Гурджиев считал, что человек должен работать над своим телом, эмоциями и умом одновременно»* [Козлов, Майков, 2007, том 2, с. 43], но это ещё не всё.

Далее, мы должны рассмотреть сами центры, так как они в свою очередь, условно делятся на части и состоят каждый из трёх частей: автоматической, эмоциональной и интеллектуальной [1; 4; 5]. (Рис.1)

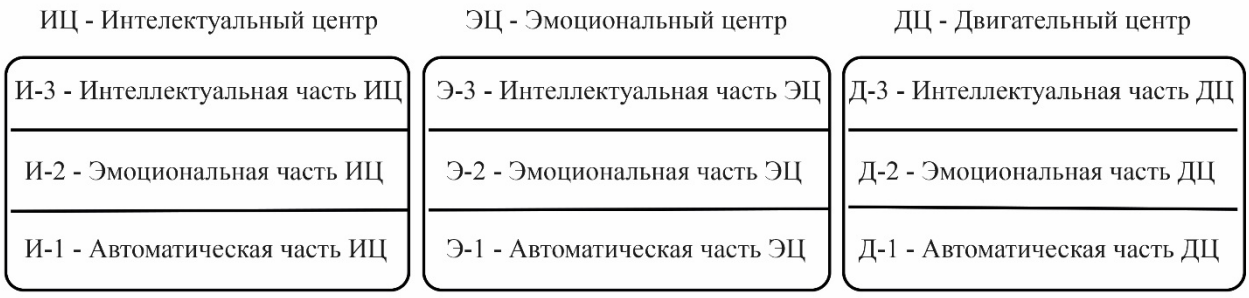


Рисунок 1- Деление трёх основных центров на части и обозначение частей цифрами.

В автоматических частях центров хранятся привычки, это память разных центров, всё чему нас научили:

Д-1 – программы двигательного центра, ходьба, движения, все действия.

Э-1 – автоматические примитивные эмоции, нравится - не нравится, там же находятся записи страхов, психотравм, блоков отрицательных эмоций.

И-1 – мышление штампами и жизнь по понятиям, хорошо - плохо, правильно - не правильно.

В автоматических частях центров отсутствует внимание, человек ничем не управляет и даже не осознаёт свои привычки (мы не замечаем слова-паразиты, эмоциональные реакции, привычные движения), это просто механизм, с которым всё происходит случайно, Гурджиев называл это машиной, реагирующей на внешние раздражители автоматически, так как её запрограммировали.

Эмоциональные части психических центров человека проявляют себя иначе, в них уже есть внимание, но оно притягивается и удерживается внешними раздражителями, до тех пор, пока не иссякнет интерес, а затем переключается на что-нибудь другое.

Д-2 – Любовь к движению, эмоциональные проявления тела: поза, мимика, жесты, подражание другим людям.

Э-2 – любовь к Богу и к людям, эмоциональное приятие и неприятие.

Но в эмоциональном центре не только эмоции, это очень тонкий инструмент, он связывает нас с другими людьми, мы не привыкли обращать на это внимание, хотя многие замечают, что часто мы чувствуем других на расстоянии, а бывает даже предчувствие событий, иногда такие предчувствия проявляются во снах. Это чувственно-образное восприятие мира, возможно на уровне каких-то полей и излучений, при чём как с открытыми глазами, в отношении внешнего мира, так и с закрытыми, в отношении мира внутреннего, являющегося отпечатком внешнего, это наше воображение, сновидческое сознание, визуализация.

Пожалуй, надо ещё упомянуть, что в эмоциональной части эмоционального центра есть естественные эмоции и искусственные, особенно это касается её отрицательной части, которой в четвёртом пути уделяется отдельное внимание:

мы можем чувствовать дисгармонию в произведении искусства и это нормально, но можем бесконечно раздражаться по поводу погоды, потому что так нас научили заполнять внутреннюю пустоту.

И-2 – Любовь к знаниям, любознательность, удовольствие от прочитанной книги или решённой математической задачи.

Интеллектуальные части центров – они управляются вниманием самого человека, это полный контроль над низшими частями и сосредоточение. Если человек не удерживает внимание своей волей ежемгновенно и отвлекается, то в этот момент интеллектуальная часть центра не работает.

Д-3 – Освоение сложных движений, комбинаторное мышление (по принципу copy-past), решение тактических и механических задач (подойдёт - не подойдёт), механические письмо, чтение, речь.

Э-3 – Совесть, художественное творчество, поэзия, юмор, тонкое эмоциональное дифференцирование, различение лжи.

И-3 – Стратегия, новаторские изобретения, открытия.

Кроме трёх основных центров Г.И. Гурджиев выделял и другие центры в организме человека, это ещё два центра нижнего этажа: **инстинктивный** – отвечающий за всю работу внутренних органов и систем организма, таких как терморегуляция, пищеварение и выделение отходов, и.т.д., вся внутренняя биохимия, а также **сексуальный** центр – отвечающий за размножение [1; 4; 5].

И **два высших центра** [1; 4; 5], не участвующих в жизни обычного человека: **высший эмоциональный (ВЭЦ)** – Аджна чакра в терминологии йогов, космическое сознание, и **высший интеллектуальный центр (ВИЦ)** или Сахасрара чакра, Супраментальное сознание по Шри Ауробиндо. (Рис.2)

Изучение работы центров и их частей входит в практику самонаблюдения, которой уделялось большой внимание, поскольку с её помощью человек учится не только наблюдать работу центров, но что гораздо важнее – видеть, что многое у него внутри работает не совсем так как должно.

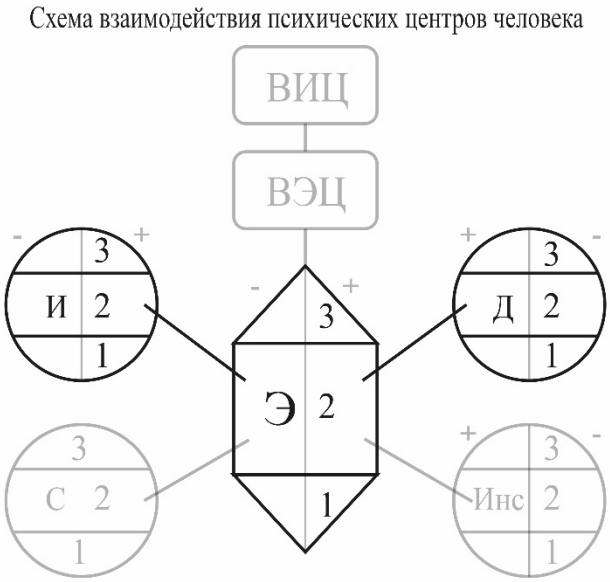


Рисунок 2 – Схема взаимодействия психических центров: ВИЦ – Высший интеллектуальный, ВЭЦ – Высший эмоциональный, И – Интеллектуальный, Э – Эмоциональный, Д – Двигательный, Инс. – Инстинктивный, С – Сексуальный, (+) положительные части центров, (-) отрицательные части центров, 1 – автоматические, 2 – эмоциональные, 3 – интеллектуальные части центров.

ВИЦ, ВЭЦ, Инс., С, а также деление И, Э, Д и Инс. на положительные и отрицательные части, выделенные на рисунке 2 серым цветом – к рассматриваемой тематике отношения не имеют и более подробно в данной статье рассматриваться не будут.

Г.И. Гурджиев отмечал, что мотивация человека на первых трёх путях, находится в эмоциональных частях трёх центров И-2, Э-2, Д-2 (рис. 2) [1; 4; 5].

Путь человека №1 через Д-2– подражание Мастеру, Учителю. Например, монахи Шаолинь делают так, как показывает наставник и подчиняются железной дисциплине, воспитывают год за годом волю. Также это традиции, обряды, ритуалы, Хатха-йога как гимнастика.

Путь человека №2 через Э-2 – религиозные чувства, любовь.

Путь человека №3 через И-2 – любознательность, философские системы, психология, космогония.

Эмоциональные части не имеют связи с высшими центрами (рис.2) и поэтому необходимо живое присутствие реализованного человека, с уже развитым сознанием Э-3 ВЭЦ – учителя, гуру, старца, у которого такая связь уже есть. ⟷

Человеком №4 в Четвёртом пути считается человек, для которого смысл жизни состоит в развитии осознанности, и при любых обстоятельствах он всегда выбирает саморазвитие, отказываясь от того, что мешает этому развитию. Человек №4 является переходной стадией от №№1, 2, 3 к человеку №5. Описание человека №5 выходит за рамки данной работы, ограничимся лишь

тем, что это человек полностью открывший ВЭЦ, сознание которого полностью не зависит от физического тела, у которого ВЭЦ управляет всеми нижними центрами и соединяет их в одно цельное сознание, в духовных традициях такой человек называется «дважды рождённый», он осознал себя Сущностью, Духом в теле.

Путь человека №4 лежит через интеллектуальную часть эмоционального центра Э-3 (рис.2) и гармоничное развитие всех трёх центров, это путь творческого раскрытия индивидуальности, так как Э-3 отвечает за творчество и объединяет интеллектуальные части других центров Д-3 и И-3, а также служит мостом между всеми низшими центрами и высшими центрами.

Таким образом мы видим особую роль Э-3, в духовном развитии человека. Если отойти от сухих схем и попытаться выразить это состояние, то лучше всего его описывает Владимир Майков, в своей лекции «Творчество как духовная и эволюционная практика», где он подчеркивает особую важность раскрытия творческого сознания в духовной эволюции человека и импровизации как сути творчества. Также, как нельзя лучше В.В. Майков раскрывает эту тему своём фильме «Инструменты эволюции», где как истинный мастер слова он описывает катализаторы и практики духовного развития:

- *Правда, честность в отношении с собой.*
- *Устойчивое принятие себя, любви к себе оказывается достаточно чтобы превратить все тормозящие тенденции, работающие в человеческом измерении в движение эволюции, в развитие.*
- *Живое лёгкое танцующее, импровизационное восприятие себя, свободное от фиксаций, схем, моделей, гибкое, открытое всегда и везде.*
- *Различение всё большего числа оттенков всего, расширение диапазона восприятия и различающих шкал внутри себя и во внешнем мире.*
- *Глубокий контакт с собой, объединение с миром, экстаз.*
- *Выход за пределы ума.*

[Цитаты из фильма В.Майкова «Инструменты эволюции»]

Учение о центрах Г.И. Гурджиева доказывает это как нельзя лучше, поскольку именно развитие Э-3, отвечающей за творчество и осознанность, связывает нижние центры человека с высшими. (рис.2)

Г.И. Гурджиев настаивал, что человеком №4 не рождаются, человек №4 – это продукт особым образом организованной сознательной работы над собой.

В соответствии с вышесказанным – центральное место в системе Г.И. Гурджиева занимает развитие Э-3, далее развитие И-3 и Д-3, гармоничное развитие, а также очищение эмоционального центра от блоков отрицательных эмоций, отождествлений, страхов и привязанностей, нейтрализация ложной личности и пробуждение сущности человека.

Развивающие методики.

Гурджиев обращал внимание на то, что одностороннее развитие невозможно и рано или поздно приводит в тупик, эмоциональный и интеллектуальный центры должны развиваться вместе, знание и бытие должны идти параллельно. Одни практики развивают каждый центр по отдельности, а другие, такие как самовспоминание, соотносят их между собой, заставляя работать вместе, как одно целое.

Развитие интеллектуальной части двигательного центра.

Для развития Д-3, Гурджиев изобретал сложные движения, требующие полного сосредоточения и расширенного внимания (рис.3), они использовались как вспомогательная техника, соединяющая через движения тела - знание и бытие, гармонизирующая работу полушарий головного мозга, но почему-то воспринятая большинством последователей как основная.

Во многих упражнениях, кроме того, что каждый человек должен следить за движем собственных частей тела, добавляется определённый порядок между танцующими, и они должны следить ещё и за движениями всей группы.

В этих священных танцах Г.И. Гурджиев пытался дать ощутить ученикам механичность жизни, где как в механизме часов каждый человек и каждая часть человеческого тела, являются шестерёнками вращающимися с разной тактовой частотой, каждая по отдельности, но все вместе взаимосвязанно, по каким-то неведомым законам, ускользающим от нашей о них осведомлённости, в силу того, что они просто выходят за рамки нашего восприятия.

Рисунок 3 – Гурджиевские движения.

Развитие интеллектуальной части интеллектуального центра.

Интеллект сам по себе, можно развивать множеством способов: логика, математика, шахматы, ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), и.т.д., но для работы над собой, для пробуждения в духе, требуется интеллект,

сформированный в соответствии с определёнными реалиями, необходимо соотнесение со специальной системой понятий и терминов, отражающих знания о законах и принципах внутреннего духовного развития и всего, что с ним связано, чтобы человек понимал себя и своё место в луче творения. Это гностическое учение, включающее в себя психологию и космологию возможной эволюции человека.

Для развития И-3 Гурджиев использовал интеллектуальные упражнения, заставляющие думать системно, трезво, объективно, развивающие логику и триалектическое мышление, способность аналитически и доказательно раскладывать любой процесс, любую систему на составляющий их спектр качеств, видеть взаимосвязи между этими качествами. Для таких упражнений, например, использовалась Энеаграмма [1], которая сейчас к сожалению, используется как модный бренд и благодаря стараниям О. Ичазо и К. Наранхо переврана и искажена до неузнаваемости.

Знаний, необходимых для того, чтобы понять как устроено всё по словам самого Гурджиева немного, но чтобы понять эти знания – нужно много времени и сил [4], так как эти сложные интеллектуальные, но в тоже время абсолютно практические задачи и упражнения требуют не только полного внимания и сосредоточения, но ещё и реального применения в жизни этих идей, поскольку именно для изменения качества жизни человека и предназначена система, чтобы помочь людям ищущим духовного развития стать индивидуальностью, раскрыть себя как творческая, самоактуализированная личность, развить сознание, достичь внутренней свободы, воли, перестать быть автоматом.

Применяя на практике Гурджиевские идеи, мы очень быстро убеждаемся в их ценности и практической значимости, система медленно, но верно, по мере овладения знаниями и навыками начинает упрощать жизнь, освобождая от лишнего и наносного, дисциплинировать и организовывать время, распределять всё по местам в жизни и в голове, проясняя ум, классифицируя и расставляя всё по полочкам, соотнося до этого разрозненные знания и понятия, переполняющие ум, в этом система Гурджиева похожа на интегральный подход К. Уилбера, к сожалению почувствовать это можно только на занятиях группы.

Развитие интеллектуальной части эмоционального центра.

Практики для развития Э-3 условно можно разделить на две категории:

1.Работа непосредственно с Э-3 в состоянии погружения в пространство эмоционального центра, с закрытыми глазами, в визуализации, или же в сновидении. Другие центры при этом пассивны. Двигательный центр расслаблен, интеллектуальный также пассивен, но всё-таки минимально присутствует, чтобы мы не вышли из состояния визуализации, но в тоже время и не провалились в сон и выполняли практику идя по схеме, чтобы происходило соотнесение правого и левого полушария. Так мы знакомим

словесное, левополушарное сознание с образным, обучая свои центры понимать друг друга.

2.Работа в обычном, дневном состоянии сознания, сидя неподвижно с открытыми глазами в созерцании или на ходу, практикуя самовспоминание - осознанное восприятие в активной жизни, пребывание в состоянии непрерывного Я-Есть присутствия.

Для работы в погружении, с закрытыми глазами используется базовая практика ТВИН - Творческая Визуальная Интроспекция, на основе которой строятся другие методики.

До революции в группах Четвёртого пути, которые Г.И. Гурджиев вёл в Москве и Петербурге, он преподавал методику для работы с эмоциональным центром, которую называли самогипнозом. В последствии, из-за большой путаницы с термином «самогипноз» и многообразия методов, существующих под этим названием, ученик ученика Г.И. Гурджиева - А.Р. Арлашин, подобрал для этой методики более подходящее современное название, максимально точно отражающее её суть: «ТВИН - Творческая визуальная интроспекция», выпустив её на компакт диске.

Практика прошла тестирование в ГУП НИИ Мозга РАМН в Москве под руководством д.б.н. Фокина В.Ф, и к.м.н. Пономарёвой Н.А. при участии группы Арлашина А.Р. и показала прекрасные результаты по выравниванию межполушарной асимметрии и восстановлению энергетики мозга.

В практике ТВИН человек учится исследовать пространство визуализации, опрашивать проявляющиеся там проекции, вступая с ними в диалог, находить и расшифровывать блоки отрицательных эмоций, страхи, психотравмы, управлять собой. Много общего его мы можем наблюдать в эмоционально-образной терапии.

Так же в группах Гурджиева использовалась практика перепросмотра, применяемая в НЛП-3. Поняв, как работает ЭЦ и применяя творческий подход, человек может сам конструировать практики, под разные задачи.

Для развития интеллектуальной части эмоционального центра Э-3 в состоянии бодрствующего сознания в Четвёртом пути ключевой практикой является самовспоминание - непрерывное осознание себя и своего присутствия в жизни. Упражнение открывает окна восприятия, практикующий начинает видеть мир таким, какой он есть, непредвзято, без обработки фильтрами ума, объёмно, ясно, ярко как в детстве. Человек открывается эмоционально, для осознавания красоты мира, расширяет диапазон зрительного и слухового восприятия, раскрывается творчески через эту красоту.

Шри Ауробиндо, например, так же отмечал, что нить непрерывности осознания, выводит человека в состояние творческого сознания, он может начать писать стихи или картины, Шри Ауробиндо и сам был прекрасным поэтом.

Самовспоминание или как его Гурджиев ещё называл «состояние здесь и сейчас», это активное восприятие, описываемое в разных системах как ясное присутствие, памятование себя, осознание Я-Есть-присутствия, позиция наблюдателя, внутренний свидетель, трезвение, состояние «СОАСН».

В обычном состоянии сознания наше внимание можно представить, как однонаправленный луч, мы смотрим либо во внешний мир, либо внутрь себя.

Самовспоминание, это двунаправленный луч разделённого внимания, с одной стороны направленного вовне с другой внутрь, на самого себя, с одной стороны мы удерживаем внимание на осознании окружающего пространства, а с другой наблюдаем внутренние процессы, стараясь непрерывно осознавать себя, как наблюдающее «Я» [4]. (рис.4)

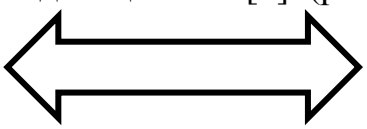


Рисунок 4 - Луч раздвоенного внимания при самовспоминании.

Правильное самовспоминание также связывает три центра, заставляя работать Э-3, И-3 и Д-3 вместе (рис.5).

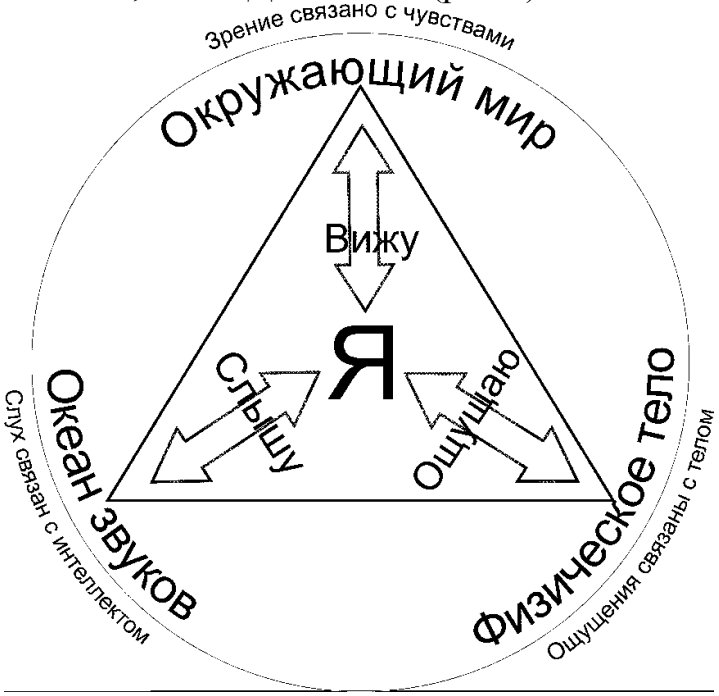


Рисунок 5 – Состояние самовспоминания тремя центрами или созерцание.

Это состояние известно, как созерцание и практикуется, например, в Интегральной психологии К. Уилбера. Выполняя эту практику человек должен соединить ощущения, чувства и мысль в состоянии «Я-ощущаю-вижу-слышу» одновременно и непрерывно и учиться находиться в нём как можно дольше.

Продолжением практики памятования себя, является практика самонаблюдения, для которой и нужна схема психических центров (рис.2), а также знание функций центров и их частей описанные в начале.

Выводы

Описанные практики приводят человека к третьему состоянию сознания, которое не является ни сном, ни бодрствованием – пробуждению или выходу на сущностный уровень.

Примеры описания этого состояния мы можем увидеть и в различных направлениях современной психологии и психотерапии, особенно в трансперсональной психологии. Например, в интегральной психологии К. Уилбера, процесс ориентированном подходе А. Миндела, НЛП-3, генеративном коучинге и.т.д.

Эта тема требует внимательного подхода и дальнейшего изучения.

Библиографический список:

1.Арлашин А.Р. Четвёртый путь вверх. Электронный ресурс: URL: https://4way.info/read/4_put_vverh/

2.Гурджиев Г.И. Жизнь реальна только тогда, когда «Я есть». / - СпБ.: Невский курьер, 1996.

3.Козлов В.В., Майков В.В. Трансперсональный проект: Психология, антропология, духовные традиции Том II. Российский трансперсональный прект. / Изд-во Трансперсонального института 2007.

4.Муравьёв Борис. Гнозис. Опыт комментария к эзотерическому учению восточной церкви. В 3-х томах. / - Киев: София, 1999.

5.Успенский П.Д. В поисках чудесного. / перевод Н.В. фон Бока. – СпБ.: Издательство Чернышева, 1996.

Иванова М. Г.

МЕТОД КОНСТРУИРОВАНИЯ СКАЗОЧНЫХ СЮЖЕТОВ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация: В статье обосновывается применение метода конструирования сказочных сюжетов для исследования области коллективного бессознательного, в частности, феноменов политической жизни. Автором предлагается ряд идей, направленных на развитие методологической теории для исследования коллективного бессознательного. Отмечается, что исследование надиндивидуальных психических структур становится одной из главных задач современной психологии.

Abstract: The article substantiates the application of the method of constructing fairy-tale plots for the study of the area of the collective unconsciousness, in particular, the phenomena of political life. The author offers a number of ideas aimed at developing a methodological theory for the study of the collective unconsciousness. In this regard, it is noted that the study of supra-individual mental structures is becoming one of the main tasks of modern psychology.

Ключевые слова: конструирование сказочных сюжетов, коллективное бессознательное, Юнг
Key words: construction of fairy tales, collective unconsciousness, Jung

В настоящее время в психологической науке возрос интерес к изучению надиндивидуальных феноменов внутреннего мира личности в целом, а также культурных компонентов структуры индивидуального опыта жизни. Носителем творческой деятельности сознания выступает индивид, а значит он остаётся решающим фактором всего дальнейшего развития человечества. Но, как отмечала ученица Юнга Х.Барбара, психика простирается за пределы эго и его сознательных знаний [Ханна, 2016, с. 9]. Личность оказывается на стыке индивидуальных и трасперсональных психических феноменов [Козлов, 2021], где, по мнению Э. Нойманна, преобладают трансперсональные факторы: «Психология, проникнув в пласт коллективного в своем исследовании глубинных слоев личностной психики, сталкивается с задачей развития коллективной и культурной терапии, способной иметь дело с теми происходящими в массах процессами, которые сейчас опустошают человечество. Одна из самых важных задач любой глубинной психологии будущего заключается в ее применении к коллективному» [Нойманн, 2021].

Также К.Г. Юнг отмечал, что архетипические образы, закреплённые в культуре, могут оказывать влияние на субъективную картину жизненного пути, восприятие собственной судьбы [Юнг, 1994; Юнг, 1996; Юнг, 1997; Юнг, 1998; Юнг, 1999]. Архетипы, как врождённые предрасположенности, связаны с поведением людей и в этом их особенность – они проявляют себя в действиях людей и одновременно связаны с глубинными чувствами, материками коллективных эмоций, а также историко-духовными корнями определенного народа [Франц, 2017, с. 10-11]. При этом, взгляде, однако, важно восприятие прошлого не как чего-то окаменелого и этим самым поглощающего, а как движущей силой, способной соединить человека с глубинными слоями психики.

В постюнгианской литературе сложилось представление о существовании четырёх уровней психического: повседневного, «обыденного», сознания; личного бессознательного (специфического только для индивидуальной психики, но не осознаваемого ею); объективная психика или коллективное бессознательное, обладающее универсальной структурой для разных индивидов; и, внешний мир коллективного сознания, культурный мир общих форм и ценностей [Холл, 2017, с. 10-11].

Судьба любого человека предопределяется не только возможностью самостоятельного проектирования человеком своего жизненного пути, но и экзистенциальным давлением, коллективной и родовой наследственностью, вегетативной природой побуждений человека, его мировоззрением, которое

передаётся через родовые и социальные традиции [Бастракова, 2004]. Верно и обратное, когда через индивида и слой его личного бессознательного начинают проглядывать уровни объективной психики во внешний мир культурных форм: «Личностная сфера - как сознательная, так и бессознательная - развивается из матрицы объективной психики и пребывает в постоянной органической связи с этими более глубинными пластами психического, хотя развитое эго неизбежно склонно наивно полагать себя центром психического» [Холл, 2017, с. 14].

Э. Стивенс проводил исследования этого феномена и пришёл к выводу, что: «Основные жизненные события – все подвергается архетипичному контролю и связано с определенными “типичными манерами” как в поведенческой (часто ритуалистической), так и в субъективной мыслительной форме. Таким образом, на протяжении всего цикла жизни, архетип стоит за кулисами, как некий режиссер или актер, производя ощутимую работу, которая продолжается на общественных (и частных) этапах» [Стивенс, 2021, с. 58]. Это подтверждается и некоторыми отечественными исследованиями [Кузнецова, 2018; Белинская, 2017; Миронец, 2016; Рязгунова, 2021; Рязгунова, 2014; Сафронов, Сушко, 2011].

Культура, языковые традиции, история чаще всего формируют общие представления об образах благополучия, героя или надлежащего лидера, да и, в целом, о сферах морального, должного, одобряемого или осуждаемого, девиантного поведения. Эти представления могут отличаться у различных народов и чаще всего опираются на архетипические представления о жизни, смерти, власти, свободе. Вот что Юнг писал о коллективном бессознательном: «Оно включает в себя, в противоположность личностной душе, содержания и образы поведения, которые cum grano salis являются повсюду и у всех индивидов одними и теми же ... коллективное бессознательное идентично у всех людей и образует тем самым всеобщее основание душевной жизни каждого, будучи по природе сверхличным»; содержанием коллективного бессознательного являются архетипы - древнейшие, изначальные типы, испокон веку наличные всеобщие образы: «Архетип, - говорит К. Г. Юнг, - представляет то бессознательное содержание, которое изменяется, становясь осознанным и воспринятым; оно претерпевает изменения под влиянием того индивидуального сознания, на поверхности которого оно возникает» [Юнг, 1997].

В связи с этим, перед наукой стоит задача поиска методов исследования коллективного бессознательного. На наш взгляд, эта задача труднодостижима, но, тем не менее, здесь возможны различные подходы.

Попытки проанализировать феномены коллективного бессознательного предпринимались и раньше. Как правило, это осуществлялось посредством проективных методик. В частности, известны исследования, проводимые с использованием метода свободных ассоциаций, метода неоконченных предложений, рисуночных тестов, ТАТ, ЦТО, интерпретации (текстов,

изображений) и др. Проективные методики особенно зарекомендовали себя в рамках анализа бессознательных компонентов в политической жизни. Например, в рамках прикладной психологии отдельно выделяется направление «политической сказкотерапии» [Балашова, 2021], где сказка выступает как модель политической реальности [Фан, 2021], ряд исследований посвящено анализу народных образов власти в сказке [Звхвров, 2021].

Метод конструирования сказочных сюжетов является, на наш взгляд, одним из перспективных в исследовании коллективной психологической жизни. В частности, ученица Юнга М.-Л. фон Франц убедительно обосновала, что авторская сказка есть акт творчества и может отвечать на сущностные вопросы о человеческой психике. Любые персонажи волшебных сказок – добрые феи, злые волшебницы, драконы, ведьмы и карлики – являются образами, представленными на глубинных уровнях психического [Франц, 2007].

Как отмечал Дж. Хиллман сознание современного человека часто не находит целостности и гармонии для себя во внешней жизни, поэтому «исцеленное сознание» живет «вымышленной жизнью»; целостность, объединение различных частей психики, противоборствующих и конфликтующих частей, становится возможным лишь посредством активного воображения, сочинения вымышленных историй [Хиллман, 2021].

Написание сказки связано с обращением к бессознательной мифологической правде, здесь допускается несовпадение внешнего и внутреннего плана, контекста реальной и вымышленной ситуаций, а также может присутствовать амбивалетность содержания. Как писала М.-Л. фон Франц: «Сказки похожи на сновидения, которые представляют собой природный феномен коллективного бессознательного. То есть они дают некое просветление, но затем это просветление истощается и исчезает в бессознательном» [Франц, 2007].

Фольклорист Макс Люти указывал, что сказки имеют дело не столько с каким-то правосудием, сколько с «правильностью действий». Он писал, что сказки «демонстрируют небольшую глубину опыта, незначительную сложность человеческих отношений, малое количество оттенков, но в качестве компенсации за эту бедность содержания они очень ясны и пронзительны по форм» [Цит. по: Франц, 2017, с. 49]. М.-Л. фон Франц отмечала, что «сказки не описывают сознательно переживаемые людьми события, но что эти «чистые формы» делают видимыми фундаментальные архетипические структуры коллективного бессознательного». Она называла их – «снами человечества» [Франц, 2017, с. 49-50]. Поэтому сказка, как жанр, несёт известную психологическую пользу для психики во время работы по её конструированию.

При этом составляющими метафорических конструкций личности выступают не декларируемые, но «скрытые» ценности, истоки которых могут лежать не только в жизненном опыте индивида, но и в повторяющихся

жизненных сценариях семьи, определенной этнической общности или культуры народа. А всё повторяющееся содержит в себе архетипическую основу: «Любое повторяющееся человеческое переживание содержит в себе архетипическую основу: рождение, смерть, сексуальное партнерство, брак, конфликт противоборствующих сил и т. д. Хотя архетипы и могут эволюционировать, они подвержены столь слабым изменениям, что практически могут считаться постоянными в пределах исторического времени» [Холл, 2017, с. 13].

С другой стороны, сказка предоставляет возможность психологического проживания чувства свободы, которое выражается на языке универсальных метафор, закреплённых в формах родной культуры. Стоит всегда помнить, что человек обусловлен языковыми матрицами, теми жизненными темами и сценариями, которые транслирует его семья, культура и традиции. Но, сочиняя сказку, он выбирает лишь те из них, которые для него оказываются либо наиболее привлекательными в данный момент жизни, либо, наоборот, неприятными (как подсознательная попытка избавиться от нежелательных сценариев). Конструирование сказочных сюжетов, таким образом, выступая в качестве метода диагностики, позволяет увидеть основные смыслы и картину восприятия отдельного человека в данный период его жизни.

В подобном продуцированном виде мы приходим к пониманию базисных структурных образований (паттернов) индивидуальной психики, анализируя их сквозь призму социально-культурного наслоения. Биографическая сказка сама становится своим наилучшим объяснением, а ее значение оказывается заключено во всей той совокупности мотивов, которые объединены социо-культурным кодом личности.

Далее, обобщив полученный материал, можно увидеть не только подсознательные мотивы и феномены психики конкретного автора сказки, но и феномены объективной психики: «Если вы сложите вместе двести-триста таких историй, то получите интуитивную карту структуры коллективного бессознательного и тех процессов, которые, вероятно, в нем происходят. Для аналитика такое знание не имеет цены. Именно поэтому Юнг говорил, что исследование сказок является хорошим способом изучения сравнительной анатомии коллективного бессознательного, то есть глубинных слоев человеческой психики» [Франц, 2007].

Сказки можно интерпретировать, прибегая к любой из четырех основных функций сознания:

1. ***На уровне мышления*** – через выявление структуры и связей сказочных мотивов.

2. ***На уровне чувств*** – через уточнение наиболее ценных и важных компонентов сказки для самого автора.

3. ***Через наблюдение*** – отслеживание реакций и поведения респондентов во время выполнения заданий и при ответах на устные вопросы.

4. ***На уровне интуиции*** – предлагая интерпретации тех символических образов, которые представлены в сказочном сюжете и имеют сходства с культурно-историческим наследием данного народа.

Таким образом, сказка любого человека может нести в себе сущностное, глубинное послание. А анализ посланий определённой выборки респондентов открывает возможность для исследования «коллективного сновидения» или тех архетипических моделей и сценариев, которые становятся актуальными в конкретный исторический период времени. Задавая сюжеты и темы для сочинения сказок мы получаем возможность получить отклик глубинной части психики на интересующие нас вопросы.

В настоящее время автором проведено четырёхлетнее исследование, направленное на анализ образа политической власти в сознании студентов. Метод конструирования сказочных сюжетов применялся наряду с другими методиками и, в целом, показал свою эффективность. Как только результаты исследования будут обработаны, они также будут представлены научному сообществу.

Библиографический список:

1. Балашова Г. доклад «Политическая сказкотерапия» на конференции «Прикладная психология в жанре сказок». Электронный ресурс (URL: https:// www.youtube.com/watch?v=DKWhxUI3klg, дата обращения 06.05.2020).

2. Бастракова Н. С. Проблема детерминации жизненного пути человека в учении Л. Зонди: автореф. дис. ... канд. филос. наук: специальность 09.00.13 «Религиоведение, филос. антропология, философия культуры» / Н. С. Бастракова. - Екатеринбург, 2004.

3. Белинская Е.П. Идентификационные модели подростков и молодежи: «герои нашего времени» взаимодействия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 54. Электронный ресурс (URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1457-belinskaya54.html, дата обращения25.02.2021).

4. Захаров А.В. Народные образы власти. Электронный ресурс (URL: http:// inpsycho.ru/student/biblioteka/stati-prepodavatelej/narodnye-obrazy-vlasti, дата обращения 06.02.2021).

5. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М.: Институт психотерапии, 2005. 544 с.

6. Кузнецова О.Е. Социальные представления о «герое нашего времени» у студентов разной профессиональной направленности. // Национальный психологический журнал. – 2018. – №3(31). – С. 139-147.

7. Миронец Е.В. Героизм в представлении студенческой молодежи // Научный журнал КубГАУ. – 2016. – № 119(05). – С. 1–11.

8. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания. Электронный ресурс (URL: http://s.siteapi.org/2cd07656e85af28.ru/docs/783bc37c68230800a0e2347fb3d062ab7bf8f341.pdf, дата обращения 12.03.2021).

9. Рягузова Е.В. Герой как культурное означающее // Известия Саратовского ун-та. Серия «Акмеология образования. Психология развития». – 2014. – Т. 3. – Вып. 2(10). – С. 122–125.

10. Рягузова Е.В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой»: социально-психологический анализ: дис. … докт. психологических наук. – Саратов, 2012.

11. Сафронов А.Н., Сушко П.Е. «Образы Героев» в представлении современной кубанской молодежи: типологизация и особенности формирования // Общество: Социология, Психология, Педагогика. – 2011. – № 1–2. – С. 90–93.

12. Стивенс Э. Возвращение к архетипу: обновленная, естественная история Самости. Электронный ресурс (URL: https://www.rulit.me/data/programs/resources/pdf/Stivens_Vozvrashchenie-k-arhetipu-obnovlennaya-estestvennaya-istoriya-Samosti_RuLit_Me_544294.pdf, дата обращения 16.02.2021).

13. Фан И.Б. Модель народной сказки в российской политике. Электронный ресурс (URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-narodnoy-skazki-v-rossiyskoy-politike, дата обращения 06.02.2021).

14. Франц М.-Л. фон Архетипические паттерны в волшебных сказках / Перев. с англ. В. Мершавки. -М.: Независимая фирма «Класс», 2007.

15. Франц М.-Л. фон Архетипическое измерение психики. М.: Касталия, 2017.

16. Ханна Барбара Анимус. – М.: Клуб Касталия. 2016. – С.9.

17. Холл Дж.А. Юнгианское толкование сновидений: практическое руководство. – М.: ИД «Городец», 2017.

18. Шухова Н.А. Козлов В.В., Гендерная психология. Учебник для вузов. – СПб.: Речь, 2010. – 270 с.

19. Юнг К.Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. -М.: Ренессанс, 1999.

20. Юнг К.Г. Нераскрытая самость / К. Г. Юнг. // Избранное. -Мн.: Попурри, 1998.

21. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени: пер. с нем. / К. Г. Юнг. - М.: Прогресс / Универс, 1994.

22. Юнг К.Г. Процесс индивидуации // К. Г. Юнг, Франц фон М.-Л. и др. Человек и его символы / под общ. ред. С. Н. Сиренко. М.: Серебряные нити, 1997.

23. Юнг К.Г. Человек и его символы. – СПб.: БСК, 1996; Юнг К. Г. Mysterium Coniunctionis / К. Г. Юнг. - Рефл-Бук: Ваклер, 1997.

Канавина С.С.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ АВТОРСКОЙ ТРЕХФАЗНОЙ МОДЕЛИ КИНОПРОФИЛАКТИКИ

Аннотация: В статье проанализировано основные принципы метода моделирования. Рассмотрены особенности моделирования в социальной психологии. Представлена авторская трехфазная модель кинопрофилактики. Были раскрыты функции каждого из этапов, нацеленных на изменение отношения ко времени и коррекции образов в самосознании. Обоснована правомерность применения данной модели в дальнейших исследованиях.

Ключевые слова: профилактика, профилактика наркомании, психологическое моделирование, временная перспектива, самосознание, кинопрофилактика

Annotation: In the article was analyzed basic principles modeling method. Modeling features in social psychology was viewed. Author`s three-fase film prevention model was presented. The functions of all stages, which are goaled on time relationship changing and self-awareness images correction, was descried. It was substantiated the legitimacy of using this model in next researches.

Key words: prevention, drug addiction prevention, psychological modeling, time perspective, self-awareness, film prevention

Сложная многоуровневая структура окружающей действительности во многом подчинена действию принципа детерминизма. Большой пласт феноменов нашей реальности, безусловно, является объектом исследований, нацеленных на выявление наличествующих причинно-следственных связей – как, например, определение опосредованности конкретных психических процессов результатами действия конкретных мозговых структур [Келер В., Коффка К, 1998, с. 235]. Обнаружение подобных связей априори требует от исследователя прогностической активности, которая бы во многом была невозможной без внедрения в процесс моделирования.

Моделирование называют центральным методом системного анализа и в качестве основной функции определяют установление структурных связей между переменными и постоянными элементами исследуемого объекта, которые часто вскрываются только в случаях детализированных поэтапных исследований [Кондаков, 2007, с. 196]. Модель служит своего рода динамическим полем, податливым к любым внешним воздействиям и позволяющим проводить в рамках самой себя практически любые эксперименты [Советов, 2001, с. 146].

Занимающиеся изучением метода моделирования ученые (М.В. Вартофский, В.Г, Афанасьев, Р. Акофф и мн.др.) отметили, что оно само как

процесс, метод и явление является сложной структурой, организующей процесс познания. Создаваемые гностические объекты, называемые моделями, являются связующими звеньями между теорией и экспериментами [Иойлева 2015, с. 2]. Очень точным определением является то, которое дал Н. Хагер: «моделью является мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отражает объект исследования или аналогично воспроизводит специфичные свойства и соотношения».

Создание моделей призвано облегчить исследовательскую деятельность с целью дальнейшего овладения объектом, что является фундаментальным для психологической науки, поскольку именно моделирование позволяет наиболее объективно отразить взаимосвязи психических явлений, так называемых когнитивных артефактов [Вартофский, 1988, с. 87]. Свое место в рамках психологических исследований моделирование нашло не сразу, в частности, особо жаркая дискуссия разгорелась между советскими психологами Б.Г. Ананьевым и В.Н. Дружининым [Хагер, 1988, с. 131]. Последний утверждал, что метод является несовершенным за счет аналогий и перехода от частного к частному, в то время как теоретические исследования должны быть основаны на дедукции. На защиту моделирования также встал и Б.Ф. Ломов, заявлявший, что психологическое моделирование всегда учитывает контекст изучаемого явления [Ломов, 1980, с. 146]. После анализа общего списка требований к процессу моделирования, были выделены дополнительные критерии, относящиеся к чисто психологическим моделям:

1.Этичность. Каждая психологическая модель правомерно опирается на главный принцип гуманистической психологии – не навредить – и всегда ставит дополнительную цель познания объекта наиболее экологическим для человеческого разума образом.

2.Беспристрастность. Результаты психологических исследований зачастую подвержены ошибки гиперинтепретации – преувеличении роли полученных результатов за счет вовлечения личного опыта. Ошибки в значениях также могут возникнуть в силу того, что исследователь чрезмерно полагается на антиципацию, опосредованную как имеющимся опытом, так и статистическими данными.

3.Всесторонний анализ. Возможность введения дополнительных критериев анализа, касающихся психического здоровья человека, которые в исследованиях в дисциплинах иного профиля не принимаются в расчет.

4.Внешняя валидность. Построение психологической модели всегда подразумевает необходимость корреляции исследуемой модели с реальностью, что ведет к определению индивидуальных для каждой конструируемой модели признаков, которые будут определять рабочее состояние модели.

Психологическое моделирование – как теоретическое, так и экспериментальное [Ломов, 1980, с. 146] – безусловно учитывает

исследовательскую интуицию, которая помогает в определении жизнеспособности создаваемой модели. Интуиция играет важную роль в исследованиях по социальной психологии, поскольку в рамках идеального моделирования, основанного на мысленных аналогиях между объектом и реальностью [Кащеева, 2017, с. 258], даже существует отдельный подтип – моделирование идеальное. Оно играет не менее важную роль, чем знаковое, основанное на математических, логичных, строго формализованных выводах, поскольку позволяет активно задействовать исследуемый объект – психику.

Реалии современности, проломленные явлением футурошока, требуют включения моделирования психики во многие области, не связанные напрямую с психологией: бионику, кибернетику, программирование (создание нейронных сетей) и т.д. Развитие технологий задает новые особенности развития психики, спрогнозировать последствия которых возможно с помощью многомерно выстроенной модели, репрезентующей оригинал объективно. Исследовательская интуиция в данном контексте играет роль компаса, помогающего задать ориентиры на гностическом пути.

Создание модели способствует углублению познания, обогащает новой информацией и позволяет выстраивает более сложные и целостно связанные модели; в русле же психологии становится тем самым связующим звеном между феноменальным и физиологическим мирами, о котором писали отцы-основатели гештальта [Келер, Коффка, 1998, с. 287].

Проанализировав работы исследователей, занимающихся проблематикой моделирования (Б.А. Глинский, Р. Акофф, И.Б. Новик, Б.Ф. Ломов, В.В. Аюпов и др.), мы обратили внимание на следующие принципы, определяющие эффективность данного метода:

1) соответствие модели ее оригиналу. Ввиду отсутствия прямых и тесных взаимосвязей необходимо проводить когнитивные аналогии, определяющие релевантность каждого элемента одной системы элементу другой.

2) Упрощение модели в сравнении с оригиналом. Ни одна модель не способна охватить все многообразие связей и побочных переменных реальности, поэтому исследователь должен стремиться к необходимому упрощению или использованию дополнительных моделей.

3) Целостность, гибкость и гармоничность модели. Любой научной модели должны быть присущи простота и стройность, а также удобство в обращении с нею и ее флексибильность в отношении реальности.

4) Субъектность модели. Репрезентация любой модели, вне зависимости от сферы приложения, становится возможной только при включении в ее разработку и апробацию познавательной активности личности.

Соблюдение этих принципов должно способствовать созданию модели, с которой легко работать, без внедрения дополнительных операций [Леймкухлер,

1972, с. 85] и без ориентированности на конкретные парадигмы [Аюпов, 2017, с. 44].

Психологические реалии также требуют выстраивания модели в соответствии с выделенными этапами: пошаговое планирование позволяет исследователю корректировать модель еще на этапе создания, что является крайне немаловажным при работе с психическими феноменами. Наиболее четкой и научно обоснованной нам кажутся этапы, предложенные Н. Хагером [Хагер, 1988, с. 98]:

1.Эвристический – поиск модели, формирование модельного представления, создание первичной, очень грубой модели. Большое значение на этом этапе имеет интуиция исследователя.

2.Познавательный – проверка модели понятийным способом, теоретически, в ходе мысленного эксперимента. На этом этапе очень важно расширение знаний об исследуемом объекте.

3.Прагматический – оценка модели на основе поведения моделируемого объекта.

4.Объясняющий – включение модели в более общие научные представления. В конечном счете, критерием сходства модели является практика.

Необходимо пояснить, что гибкость самого процесса построения модели не освобождает исследователя от функции переводчика: с бытового языка, на котором формируются простые идеи, на профессиональный, с использованием подобающей терминологии. Также, если речь идет о модели, ориентированной на измерение определенных параметров, стоит учитывать промежуточное звено – математический язык, – определяющее релевантность будущих результатов. Это, бесспорно, связано с большими трудностями, поскольку социальные процессы поддаются цифровой транскрипции весьма усреднено и требуют обращения к ранее определенным нормативам, принимаемым за исходные значения.

То есть, исследователь в первую очередь должен обратиться к уже наработанному опыту, провести анализ и уже на основе приобретенных знаний сопоставить все элементы будущей модели между собой и выдвинутой для достижения целью [Иойлева 2015, с. 3]. Построение модели может осуществлено двумя путями:

– с помощью методов формализованного представления систем (графические, семиотические, лингвистические, логические (математическая логика), теоретико-множественные, статистические, аналитические и др.);

– с помощью методов, направленных на активизацию использования интуиции и опыта специалистов (экспертные оценки, морфологические методы, методы структуризации (например, «Дерево целей»), метод «Дельфи»,

сценариев, «мозговой атаки», прогнозирование, различные виды анализа, нейросети и др.).

В рамках социальной психологии ведущую позицию занимают методы второй формации, позволяющие дать психологически обоснованную интерпретацию будущей модели, а не сухую фактологическую оценку. Ввиду отсутствия строгой корреляции между математическими показателями и исследовательской интерпретации мы полагаем, что опираться на интуитивные подходы – это более чем перспективно, в частности, в случае нашей модели.

Она подразумевает изменчивость языка реалистичных тенденций, обобщающихся образными обобщениями и приемами художественных условностей, и разговор об образности не условный, поскольку мы ставим перед собой цель обосновать эффективность моделирования использования кино в профилактике наркомании среди несовершеннолетних.

Искусство кинематографа по праву можно считать одним из самых метауровневых феноменов человечества, опосредующих жизнь как целого социума, так и отдельного индивида.

Человек, осознавая нереальность происходящего в фильме, ослабляет психологическую защиту, чтобы поделиться переживаниями. Просмотр фильма всегда подразумевает последующее обсуждение, на котором прорабатываются вскрывшиеся проблемы и, что особенно важно, уделяется внимание каждому участнику. Эмоциональная близость, поддержка со стороны группы и терапевта способствуют становлению атмосфере доверия и неравнодушия [Менегетти, 2001, с. 176]. Кинотерапия легла в основу разработанного нами метода кинопрофилактики, ориентированного на просмотр фильмов, психологически сильных по своему содержанию и атмосфере, которые будут обращены к архетипам, символам и образам бессознательного. Кинопрофилактика – тренажер, позволяющий безопасно и безболезненно наращивать практический опыт в решении проблем, особенно при противодействии социально-негативным явлениям. В частности, речь идет о снижении интереса к наркотикам и, как следствие, снижения уровня заболеваемости наркоманией среди подростков и лиц раннего юношеского возраста [Канавина, 2020, с.77].

Главной особенностью кинопрофилактики как метода является сочетание условности и правды, позволяющей более вдумчиво проникать в суть рассматриваемых явлений, событий и действий. Подобный дуализм подразумевает проблемную подачу материала, нацеленную на «разморозку» мышления зрителя и обнаружение объективных противоречий. Последнее подразумевает не только активизацию уже имеющегося когнитивного опыта, но и его обогащение за счет анализа полученной информации, которая, будучи поданная в форме историй (в случае кинопрофилактики – через сюжеты фильмов), способствует собственному переосмыслению. Закрепленные нормы,

приоритеты, формы поведения закрепляются или преломляются под сомнениями, создавая противоречия на интеллектуальном уровне.

Принятие и личностное разрешение данных расхождений обеспечивает высокую адаптивность и смену поведенческих паттернов, что, на уровне использования кинопрофилактики, происходит быстрее за счет проживания определенных жизненных ситуаций в миниатюре, в моменте «здесь-и-сейчас».

Также оказывается влияние на складывающиеся в подростковом сознании Я-образы, которые, за счет открывшейся через профилактические фильмы альтернативы, проходят трансформацию до уровня Я-концепции, являющейся крайне необходимой для гармоничного развития самосознания. Об этом и о психологически обоснованном выборе подходящего видеоматериала мы писали ранее [Канавина, 2019, с. 380], сейчас же предлагаем сконцентрировать внимание на выстроенной модели.

Любое изменение в человеческом организме – психологическое или физическое – обуславливается совокупностью причин и факторов, которые задаются определенными системными конструктами, что и стало основанием для того, чтобы нами была сформирована модель как комплексная трехуровневая система, позволяющая обнаружить взаимосвязи между следующими факторами: отношение ко времени, сформированность процесса целеполагания и целостность формирующегося самосознания.

Поэтому наше внимание было концентрировано на модели организационных изменений К. Левина, включающей два важных положения: изменение баланса ситуационных сил и формирование необходимых изменений за три ключевые фазы [Левин, 2000, с. 180]. Именно данная модель, разработанная в соответствии с принципами гештальтпсихологии, представляется нам ключевой для формирования собственной модели.

Во-первых, система Левина представляется собой целостное, но динамически изменчивое строение, что соответствует нашим запросам. Постановка цели снижения интереса к психоактивным веществам, т.е. ведение профилактической работы в русле этой проблемы, априори подразумевает фиксацию и измерение любых происходящих изменений, в частности, временной перспективы, являющейся ключевым параметром в калькулировании динамических преобразований.

Во-вторых, она выстроена с расчетом на изменение конкретных психических механизмов в течении определенной фазы, каждый из которых особым образом воздействует на сознание. Грамотно выстроенная профилактическая работа всегда охватывает несколько факторов риска, что соответствует нашим задачам и позволяет вести коррекцию как по отдельности, так одновременно на протяжении каждой фазы.

В-третьих, она позволяет аккумулировать разные подходы и комбинировать, в соответствии с целью, различные методы и методики

измерения. Любое состояние текущего жизненного момента является весьма неустойчивым противодействием двух сил – движущих, которые направлены на стимулирование саморазвития, и сдерживающих, которые подчиняются задаче этому воспрепятствовать. Динамика означенного противодействия требует использования любых релевантных методов, которые возможно адаптировать. Кинопрофилактика дает такую возможность, поскольку выбираемые в ее рамках фильмы могут быть заменяемыми, сокращаемыми и изменяемыми.

Таким образом, использование модели организационных изменений К. Левина формирует крепкий фундамент для проведения дальнейших исследований, каждый этап которых соответствует цели одной конкретной фазы. Мы используем слово «фаза», поскольку оно отражает собой не просто этап в каком-либо процессе, а этап, ведущий к изменениям и переходу в следующую фазу – по аналогии с термодинамикой, которое более свойственно использование данной терминологии.

Однако необходимо в первую очередь отразить нашу модель визуально, поскольку, следуя современным законам инфографики и требованиям к моделям социальной психологии, ее необходимо продемонстрировать с помощью простой и наглядной основы (как было сделано для пирамиды А. Маслоу или динамического поля К. Левина).

РИС. 1. ТРЕХФАЗНАЯ МОДЕЛЬ КИНОПРОФИЛАКТИКИ (АВТОР - С.С. КАНАВИНА)

Представленная на рисунке 1 модель предполагает равномерное влияние каждого из трех компонентов друг на друга. Кинопрофилактика была поставлена на вершину треугольника за счет опредмеченности – как метод, она включает в себя вполне реальные и конкретные объекты действительности, которыми и с помощью которых можно оказывать влияние на деструктивные тенденции, отмеченные в поведении подростков, и на метаморфические тенденции временной перспективы и формирующегося самосознания.

Визуализация модели позволила реализовать эвристический принцип [Хагер, 1988, с. 98] для формирования образа модели и ее структуризации. Изначальная версия была представлена в виде равностороннего треугольника, символизирующая равноценное воздействие всех трех компонентов друг на друга, однако, в силу разбития предлагаемого механизма коррекции на три фазы, был внесен дополнительный круговой элемент.

Познавательный принцип потребовал проверку анализа на уровне терминологии. В ходе работы анализ понятийного аппарата показал необходимость расширения объема одного из выбранных компонентов, а именно Я-образов – динамических неустойчивых структур Я-вариаций, – до самосознания. Это позволило избежать нагромождения избыточной терминологии, тем самым упростив процесс дальнейшей интерпретации результатов. Согласно требованиям прагматического принципа, сконструированная модель соответствует паттернам поведения респондентов, поскольку в ходе своей реализации привносит в них необходимые изменения, в частности, деструктивные формы фиксированного поведения [Залевский, 2007, с. 78]. Объясняющий принцип, требующий включение модели в более общие научные принципы, был реализован в ходе апробационных исследований, показавших релевантность выбранных составляющих и их соизмеримость относительно реального поведения респондентов [Канавина, 2018, с. 5].

Таким образом, авторская трехфазная модель кинопрофилактики удовлетворяет фундаментальные требования к построению модели. Сущность смоделированного метода кинопрофилактики заключается в том, что, по аналогии с моделью К. Левина [Левин, 2000, с. 148], каждый этап олицетворяет определенную тенденцию работы с человеческим разумом – повышение уровня личностной тревоги (и, как следствие, осознание ограниченности имеющихся форм поведения), запуск когнитивных механизмов (или же процесса адаптации к внутренним изменениям) и формирование мотивации на успех (в любой сфере деятельности за счет сохранения собственного здоровья), что определяет необходимость создания трех тематических фильмов, различных по структуре и общему эмоциональному фону. Конечная цель каждого из представленных этапов – скорректировать жизненный сценарий зрителя и придать ему большую осмысленность. Трехэтапность данного процесса предполагает трехмесячный мониторинг изменения отношения подростков к проблеме наркотиков, чтобы

убедиться в корректности проведенных сеансов и исключить совершения определенных ошибок, к которым можно отнести гало-эффект, эффект снисхождения, ошибка корреляции и эффект фокусировки.

Каждая фаза решает определенную задачу с помощью искусственно созданных инструментов – специальных фильмов, структура которых выдержана в соответствии с классикой документального кино [Рабигер, 1997, с. 128]. Установления контакта между образами с экран и личными представлениями ставит перед респондентами целый ряд вопросов, которые активизируют мыслительные и, как следствие, поведенческие изменения, неизбежные в процессе смены приоритетов [Рубинштейн, 2002, с. 341]. Паттерны поведения, закрепленные ранее, зачастую имеют тенденцию закрепляться как автоматизмы, мешающие освоению новых навыков и схем действий, что, в свою очередь, может отражаться в переживании фрустрации и ригидности мышления [Залевский, 2007, с. 92].

Закрепление любых паттернов требует своего рода инкубационного периода для принятия свершившихся изменений или подготовки к ней [Мольц, 1992, с. 176] для преодоления низкой самооценки, активизировавшихся защитных механизмов и повторного воссоединения внутренних ценностей, мотивов и убеждений в целостную систему. Каждый этап является определенной точкой на линии жизненного пути личности, на которой, в рамках последовательности от прошлого к будущему, располагаются все объекты, которые детерминируют человеческое поведение [Нюттен, 2004, с 527]. Таким образом, просмотр каждого фильма становится неким темпоральным знаком, который помечает личностное состояние на момент «здесь-и-сейчас» и задает направление к следующему маркеру, т.е. к следующей фазе.

1) Разморозка – первая фаза, начинающаяся с осознания человеком необходимости изменений; принятие того факта, что старые модели поведения больше не работают и требуется вырабатывать новые, на основании измененного стимула. Особую роль на данном этапе играет психологическая готовность к изменениям.

Первый этап, «Разморозка», требует мощного толчка извне, поэтому для него подходят фильмы, построенные на повышении уровня тревоги. В рамках кинопрофилактики наркомании необходимо подчеркнуть, что в них должны присутствовать такие сюжетные элементы как: данные о видах наркотиках, новостные репортажи о задержании наркоторговцев, кадры с наркоманами в состоянии ломки, трудности процесса реабилитации, а также, самое главное, информация о непоправимом вреде, который психоактивные вещества наносят человеческому организму (должно быть освещено как и физическое разрушение, так и психологическое).

2) Изменение – длительный, зачастую весьма проблематичный процесс перехода от прежнего образа жизни к новому. Внося изменения в собственную

жизнь, человек берет на себя ответственность за то, к каким последствиям они могут привести – как и по отношению к реальному миру, так и к себе самому. Кроме того, как уже было означено, кинопрофилактика является хорошим тренажером для отработки определенных форм поведения за счет идентификации самого себя с персонажами фильмов. Этот процесс является экологичным в плане отсутствия реальных последствий при выборе ошибочного поведенческого паттерна и стимулирует на позитивные изменения.

Ввременная перспектива задает местоположение цели во временном пространстве человека: люди, ориентированные на настоящее, сталкиваются с гораздо большими сложностями в антиципации последствий своих действий.

На втором этапе, «Изменение», требуется освещать пути преодоления наркотической зависимости – необходимо показывать, что реально избавиться от любой зависимости. Наиболее действенным методом является активная работа с бывшими потребителями наркотиков, с врачами, психологами и сотрудниками реабилитационных центров, которые, благодаря большому личному опыту, могут поделиться информацией о том, как преодолеть возникшую зависимость и как побороть аддиктивные наклонности.

3) Заморозка – закрепление свершившихся изменений в поведении человека и помощь в адаптации к ним, поскольку те изначально не всегда могут приносить ощущение комфорта. На данном этапе очень важно произвести грамотную фиксацию желаемых аттитюдов – не как конечное образование, а как очередную ступень на пути саморазвития. Согласно Левину, первые две стадии являются «уколом в руку», который должен не только закрепить определенные паттерны, но и придать им гибкости для адекватного функционирования в динамичном темпе нашего времени.

«Заморозка», подразумевает закрепление полученных изменений и мотивирование на достижение новых целей. Наиболее целесообразным, на наш взгляд, является демонстрация фильма, в котором акценты будут расставлены на факторах достижении успеха. В частности, рекомендуется сделать акцент на грамотном отношении ко времени, а также на выстраивании корректной временной перспективы.

Согласно [Зимбардо, 2010, с. 10], каждый человек выстраивает поток своего жизненного опыта во времени индивидуально, в зависимости от многих факторов (таких как традиции социума, семьи и, конечно, личностных характеристик) и внутренней оценки позитивности грядущих перемен, которые – как цель всех трех означенных этапов – не должны восприниматься неизменной константой, а призваны нести в себе потенциал для будущего развития и коррелировать с временной перспективой человека, взаимообуславливая друг друга.

В рамках кинопрофилактики обеспечение готовности к работе со своим бессознательным обуславливается частичным снятием защитных механизмов

(преодоление барьера восприятия, ослабление психологических защит), а также за счет интереса. Последний может наделять изучаемые объекты личностным смыслом, но лишь при условии преломления полученных знаний через призму личных ценностей, установок и выражении готовности к использованию полученного материала на практике, когда можно говорить о приобретении знания – полностью усвоенной и осмысленной информация, которая дополняет личное мировоззрение или же в какой-то степени корректирует его.

Знание должно не только закрепляться в сознании человека, но побуждать его к определенным действиям. Таким образом, информация, ориентированная на практическое применение, будет восприниматься более осмысленно, поскольку начнет работать на личный интерес, а также включит в активную работу мышление, которое задействуется при обработке полученной информации (селекция, анализ, запоминание и осмысление), и заставит осознавать себя как полноценную личность.

Данное утверждение приводит нас к следующему выводу: представляется важным отслеживать связь между проявлениями самосознания в подростковом возрасте и формированием временной перспективы подростков; связь, на которую можно оказать влияние благодаря кинопрофилактике, задействующей фильмы, соответствующие классическим критериям, актуальным как и для киномэтров, так и для современной молодежи.

Разрешение дихотомии классических требований и запросов современной молодежи возможно с помощью использования инструмента метафоры [Пропп, 2021, с. 23], являющейся чувственно-наглядной основой метода моделирования. Метафора должна быть включена в трехфазную модель кинопрофилактики и на уровне формирования самой модели – как проективный инструмент для антиципации, – так и на уровне ее реализации – через представление ряда взаимосвязанных образов в видеоматериале.

Любая модель выстраивается для того, чтобы помочь человечеству сознательно подготовиться к встрече с собственным будущим [Вартофский, 1988, с. 56]; модель кинопрофилактики облегчает такого рода подготовку за счет опоры на визуальные образы, а включение в нее столь важных компонентов как временная перспектива и самосознание позволяет не только глубже анализировать риски и выгоды будущего исследования или самой системы реализации профилактических занятий, но и расставлять темпоральные маркеры на векторе будущего – для конкретизации. Таким образом, реализуется взаимообуславливающая детерминация модели, ее компонентов и механизмов их реализации на практике, к чему мы в конечном итоге и стремимся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1.Аюпов В.В. Математическое моделирование технических систем: учебное пособие / М-во с.-х. РФ, федеральное гос. бюджетное образов.

учреждение высшего образования «Пермская гос. с.-х. акад. им. акад. Д.Н. Прянишникова» // В.В. Аюпов. – Пермь : ИПЦ «Прокростъ», 2017. – 242 с.

2.Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / пер. с англ., общ. ред. и послесл. И.Б. Новика и В.Н. Садовского // М. Вартофский. – Москва : Прогресс, 1988. – 507 с.

3.Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения / Г.В. Залевский. – Москва : Институт психологии РАН, 2007. – 336 с.

4.Зимбардо Ф. «Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь» / пер. с англ. О. Ю. Гатановой // Ф. Зимбардо. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 349 с.

5.Иойлева Галина Валентиновна Специфика моделирования и мысленный эксперимент в научном познании // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-modelirovaniya-i-myslennyy-eksperiment-v-nauchnom-poznanii (дата обращения: 12.04.2021).

6.Канавина, С. С. Потенциал использования метода кинопрофилактики в превенции социально-негативных явлений / С. С. Канавина // Методология современной психологии. – 2020. – № 11. – С. 75-82.

7.Канавина С.С. Психологические особенности формирования временной перспективы подростков / С.С. Канавина // Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой родины : материалы Всерос. Науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 27-30 июня 2019 г. / [отв. ред.: А.Д. Карнышев, В.А. Решетников] ; ФГБОУ ВО «ИГУ». – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. – 339-345 с.

8.Канавина С. С. Метод кинопрофилактики наркомании при работе с подростками / С.С. Канавина // Лучшие практики субъектов Российской Федерации в сфере профилактики наркомании и других социально-негативных явлений : материалы I Всерос. Байкал. форума профилакт. проектов и лучших практик в сфере профилактики незакон. потребления наркот. средств и психотроп. веществ и других соц.-негатив. явлений. Иркутск, 28-30 мая 2019 г. / [редкол.: В.Ю. Дорофеев [и др.]] – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. – 377-452 с.

9.Канавина С.С. Изменение временной перспективы подростков с помощью метода кинопрофилактики / С.С. Канавина // Психологическая наука и практика: инновации в образовании [Электронный ресурс] : материалы Пятой конф. психологов образования Сибири. Иркутск, 20-22 июня 2018 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; редкол.: З. В. Диянова [и др.]. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска

10.Кащеева А. В. Свойства модели как средства познания в гуманитарной области / А. В. Кащеева // Научный диалог. – 2017. – No 8. – С. 356-370.

11.Келер В., Коффка К. Гештальтпсихология / В. Келер, К. Коффка. – Москва : АСТ, 1998. – 354 с.

12.*Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. // И.М. Кондаков. – 2-е изд. доп. и перераб. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. – 346 с.*

13.Левин К. Теория поля в социальных науках / пер. Е. Сурпин // К. Левин. — Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 264 с.

14.Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н.Сурков. – Москва : Наука, 1980. – 280 с.

15.Менегетти А. Кино, театр, бессознательное. Том 1. / пер. с итальянского ННБФ «Онтопсихология» / А. Менегетти. – Москва : ННБФ «Онтопсихология», 2001. – Том 1. – 384 с.

16.Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым / М. Мольц. – Санкт-Петербург : Лениздат, 1992. – 192 с.

17.Нюттен Дж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева, пер. с англ. Е.Ю. Патяевой, Н. Н. Толстых, В. И. Шевяховой / Дж. Нюттен. – Москва : Смысл, 2004. – 608 с.

18.Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 256 с.

19.Рабигер М. Режиссура документального кино и «Постпродакшн» / пер. с англ. А. Лыково, ред. Н. Л. Горюнова, Л. С. Сребницкая // М. Рабигер. – Москва: Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания, 1997. – 83 с.

20.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.

21.Советов Б. Я. Моделирование систем : учеб, пособие / Б. Я. Советов, С. А. Яковлев. – 3-е изд. – Москва : Высшая школа, 2001. – 343 с.

22.Хагер Н. Модели в естественных науках : Диалектика. Познание. Наука / В.А. Лекторский, С.В. Тюхтин, А.П. Шептулин и др.; отв.ред. В.А. Лекторский, В.С. Тюхтин // Н. Хагер. – Москва : Наука, 1988. – С. 128-134.

23.Leimkuhler F. F.Library operations research – a process of discoveryand justification // Libr. Quart. – 1972. – Vol. 42, N 1. – P. 84–96.15.Morris W. T.Management science: a Bayesian introduction. – Engle-wood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, 1968. – 226 p

Капырин М.В.

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ АНИМЫ И АНИМУСА В ПЕРСОНЕ

Аннотация

Статья базируется на основных подходах интегративной психологии и юнгианской теории коллективного бессознательного. Рассматриваются базовые архетипические модели Анимы и Анимуса, имеющие свое выражение в женском и мужском начале и формирующие поведенческие паттерны современного общества. Описан метод актуализации взаимоотношений внутри Персоны на базе использования данных конструктов психики и их возможное применение для прояснения взаимоотношений между умом и телом. Также, в статье затронута тема актуальности внутренней интеграции в наши дни, в контексте достижения самости как пика самореализации.

Ключевые слова:

Анима, анимус, самоактуализация, архетип, интегративный подход, самость, юнгианский подход, мужчина и женщина, коллективное бессознательное.

Annotation

The article is based on the basic approaches of integrative psychology and the Jungian theory of the collective unconscious. We consider the basic archetypical models of Anima and Animus, which have their expression in the female and masculine beginning and form the behavioral patterns of modern society. The ways of comprehension of these mental constructs and their possible recognition and interaction with each other through relationships with the mind and body are described. Also, the article touches on the topic of hierogamy's relevance in our days in the context of achieving self as a peak of self-realization.

Keywords:

Anima, animus, self actualization, archetype, integrative approach, self, Jungian approach, man and woman, collective unconscious.

Современное общество и его существующие социальные и экономические условия предъявляют к человеку все более высокие требования не только к его способностям и умениям, но и к самой личности. Задача реализации своего потенциала и дальнейшего его развития остается особо актуальной и обретает дополнительную важность с точки зрения персонального развитияю. В результате возникает вопрос об использовании специальных методик и техник для возникновения и поддержания мотивации к личностному росту, развитию и реализации потенциала личности.

Используя разнообразные психотехники и психотерапевтические подходы, человек имеет возможность повышать свои адаптивные способности, осваивать новые модели поведения, выстраивать по своему усмотрению иерархический порядок установок, материальных и духовных ценностей, развивать волю и брать на себя ответственность за принимаемые решения.

Развитие самосознания человека неразрывно связано с процессом самопознания, как процесса наполнения самосознания содержанием,

самоактуализацией в рамках жизнедеятельности субъекта и его специфических деятельностей.

Согласно созданной Козловым В.В. интегративной модели мы понимаем личность как целостную, сложную, открытую, многокомпонентную систему, способную поддерживать гомеостазис, целесообразное взаимодействие со средой, способную к адаптации, саморазвитию и генерированию новых структур и подсистем в соответствии со сложившейся жизненной ситуацией и новыми условиями для существования.

При этом отмечается уровневая организация психической реальности, где выделяются Персона, Интерперсона и Трансперсона, которые полностью охватывают возможную феноменологию человеческой психики.

В данной статье рассматривается метод интеграции уровня Персоны, с которым взаимодействует индивидуальное свободное сознание, наполняя содержанием, формирующее отношение и напряжение внутри каждого уровня и уровня Персоны, в частности. Каждая глобальная система (персона, интерперсона и трансперсона) имеет три класса компонентов (материальные, социальные и духовные).

В современном научном сообществе широко дискутируется тема взаимосвязи ума и тела. Эта взаимосвязь изучается в различных исследованиях: по психологии, социологии, биологии и т.д. и на различных уровнях.

Еще в XVII в. было предложено первое развернутое и близкое к современному естественно-научное объяснение поведения человека на основе дуализма субстанций ума и тела (Р. Декарт). Дуализм субстанций, заключается в том, что ум и тело рассматриваются как две независимые и самостоятельно существующие субстанции, отделенные друг от друга.

Греческое слово архетип в переводе на русский язык означает первообраз. Под архетипами К.Г.Юнг понимал элементы коллективного бессознательного, обозначающие суть, форму и способ связи наследуемых бессознательных первичных человеческих первообразов и структур психики, обеспечивающих основу поведения, структурирование личности, понимание мира, внутреннее единство, взаимосвязь и взаимопонимание людей. Архетип является универсальным мифологическим сюжетом или символом, присутствующим в большинстве культур, который может по-разному интерпретироваться в любых обстоятельствах, не теряя при этом своего основного звучания.

Архетип является наиболее обобщенным смыслом социального бессознательного, несущим в себе протосценарий типовых ситуаций. Архетип Младенца это то, как ведет себя младенец во всех возможных ситуациях жизни и проявляется во всех человеческих традициях. Это и появление на свет, первичная чистота, нерасчлененность, это ранимая юность, девственность восприятия, это и слабость, это и чистый духом. Каждый раз мы можем найти

эту многоаспектность архетипа, на языке метафор и эмоционально насыщенных прообразов проявляющих первичные протосценарии человеческого сознания.

В Юнгианском подходе Анима - природный архетип. Только он способен удовлетворительным образом свести воедино все проявления бессознательного, примитивных духов, историю языка и религии. Анима — это «фактор» в подлинном смысле этого слова. С ней ничего нельзя поделать; она всегда есть основа настроений, реакций, импульсов, всего того, что психически спонтанно. Она живёт из самой себя и делает нас живущими.

В интегративном подходе, мы перейдем от дуальности двух независимых субстанций к дихотомии, как делению на две части, более связанные внутри, чем между собой. И, далее, интегрируя эту систему, к трехкомпонентной системе - эго материальное, эго социальное и эго духовное.

При этом к материальному компоненту естественным образом относится материальное тело, к социальному - все аспекты отношений и взаимодействий образов и концепций, формирующий внутренний мир субъекта, формирующиеся в уме. К духовному компоненту в рамках данной стать отнесем высшую форму осознаваемого свободного сознания - функцию наблюдения и саморефлексии.

В рамках предлагаемого метода интеграции Персоны предлагается акцентировать взаимодополняемость и взаимозависимость тела и ума, используя духовный компонент Персоны, как возможность трансперсонального взгляда на взаимодействие ума и тела.

Отто Вейнингер предложил считать что маскулинный и фемининный аспекты присутствуют в каждом человеке, окрашивая каждое проявление своими характеризующими признаками. К маскулинным признакам он отнес: Сознательное, Объективное, Продуктивное, Создающее, Думающее. К фемининным же он отнес: Бессознательное, Субъективное, Непродуктивное, Принимающее, Чувствующее.

В Юнгианском подходе Анима - природный архетип. Только он способен удовлетворительным образом свести воедино все проявления бессознательного. Анима — это «фактор» в подлинном смысле этого слова. С ней ничего нельзя поделать; она всегда есть основа настроений, реакций, импульсов, всего того, что психически спонтанно. Она живёт из самой себя и делает нас живущими.

Архетип Анимуса, с другой стороны, содержи в себе бессознательный образ мужского пола. Архетипичность Анимы и Анимуса обеспечивает интуитивную узнаваемость признаков и является базисом для распределения явлений на фемининные и маскулинные.

Кроме того социально-психологические стереотипы маскулинности (мужественности) и фемининности (женственности) содержат определенные представления о том, чем должны отличаться мужчина и женщина по физическим, социальным и психическим качествам. Они легко доступны для

осознавания и использования в когнитивном процессе.
Не сложно заметить, рассматривая признаки тела и ума, что у тела преобладают феминные качества, а ум лучше характеризуется маскулинными признаками.

Стоит отметить, что третий, духовный компонент, остается за рамками этих характеристик, таким образом выполняя роль независимого наблюдателя.

Следуя далее предложенной модели можно рассмотреть взаимоотношения и взаимодействия ума и тела при помощи метафоры отношений между мужчиной и женщиной или мужем и женой. Причем в семье, формируемой этой парой, неразделимой на всем протяжении жизни человека. Это создает особую перспективу, и окрашивает восприятие взаимодействия более глубинными смыслами. Таким образом у человека достигается свежий, наполненный новыми смыслами взгляд на его внутреннее состояние и открываются ресурсы и пути их использования для реализации своего потенциала в рамках уровня Персоны.
Знание и понимание взаимосвязи физического тела и ума раскрывает много возможностей перед человеком, помогая ему регулировать эти отношения, управлять ими. Также появляется возможность, контролируя процесс взаимодействия, управлять своим состоянием.

Список используемой литературы:

1.Козлов В.В., Психология творчества. М.: ГАЛА-Издательство, 2008 г.

2.Козлов В.В., Бубеев Ю.А. Измененные состояния сознания: психология и физиология / М., 1997 г.

3.Козлов В.В., Мужское и женское в зеркале глубинной психологии// Методология современной психологии. В.. М., 2005 г

4.Козлов В.В., Шухова Н.И. Гендерная психология. Учебник для вузов. Спб., Изд-во «Речь», 2009

5.Декарт Р. Рассуждение о методе // Декарт Р. Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1989 а. – Т. 1.

6. Otto Weininger - Sex and Character: A Fundamental Investigation; ISBN: 978-0253344717, 2005

Карпов А.А.

СТРУКТУРНО-УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ЭВОЛЮЦИИ ПСИХИКИ

Аннотация. Представлены материалы исследований в области филогенетической эволюции психики и поведения животных и человека, а также представителей видов других царств живой природы. Сформулированы положения, согласно которым по отношению к исследованию филогенетической эволюции психики может быть реализован структурно-уровневый подход,

развитый в работах выдающегося отечественного психолога, представителя Ярославской психологической школы Михаила Семеновича Роговина. Представлены и описаны основные принципы и требования структурно-уровневого подхода, необходимые для его развертывания в рамках данной проблематики.

Ключевые слова: филогенетическая эволюция психики, структурно-уровневый подход, уровни, межуровневые взаимодействия, системный подход, закон возрастания темпов развития.

Abstract. The materials of research in the field of phylogenetic evolution of the psyche and behavior of animals and humans, as well as representatives of species of other kingdoms of nature, are presented. The provisions are formulated according to which the structural-level approach developed in the works of a major Russian psychologist, a representative of the Yaroslavl Psychological School Mikhail Semenovich Rogovin, can be implemented in relation to the study of the phylogenetic evolution of the psyche. The basic principles and requirements of the structural-level approach necessary for its deployment within the framework of this problem are presented and described.

Key words: phylogenetic evolution of the psyche, structural-level approach, levels, inter-level interactions, system approach, the law of increasing rates of development.

Общие характеристики проблемы эволюции психики животных (и представителей других царств живой природы), а также конкретно, – разработки периодизации этапов развития филогенетических форм развития их психической организации, вполне очевидно определяют наличие необходимости в формулировке новых научных взглядов, которые учитывали бы современное понимание предмета зоопсихологии и смежных с ней дисциплин (сравнительной психологии, эволюционной психологии, этологии и др.),

Фактически, сама история развития взглядов на психику и поведение животных и человека в значительной мере определила возможность и необходимость в разработке определенного, достаточно общего методологического средства, которое было бы в состоянии интегрировать в себе как можно более широкий спектр научных знаний о предмете зоопсихологии. Действительно, к настоящему моменту сложился значительный объем данных относительно закономерностей филогенетического и онтогенетического развития животных («non-human animals») и человека, представленных в самых разнообразных научных школах, направлениях и др. Полагаем, особое значение формулировка такого подхода приобретает в условиях современного состояния исследований, заключающегося в превалирующими над остальными работами, направленными на изучение каких-либо узких по своим масштабам, очень

специфичных проблем, особенностей психики и поведения животных. С одной стороны, это, несомненно, способствует углублению исследований в конкретных направлениях (хотя и зачастую, только лишь в пределах определенного вида животных), с другой же, может способствовать явному формированию тенденции к дистанцированию этих проблемных областей друг от друга, которые отчетливо проявляются в современной зоопсихологии и ряде других, смежных с ней отраслей. Вместе с тем, в работе [Карпов А. А., 2020], мы указывали на необходимость их междисциплинарной интеграции. Наиболее конструктивным средством ее осуществления может и должен являться общий подход к исследованию проблемы филогенетической эволюции психики.

В силу этого, повторяем, очевидно, давно уже назрели объективные и вполне обоснованные предпосылки для разработки такого обобщающего подхода к проблеме развития психики в филогенезе и шире – к проблеме *эволюции психики и поведения* животных и человека. При этом важно учитывать, что данная точка зрения ни в коей мере не противоречит и не отрицает работ предшественников, но позволяет дать описание рассматриваемой проблематике с иных, новых и в какой-то мере более углубленных позиций. Кроме того, этот подход допускает и определенное вполне закономерное отступление от принятой в большинстве работ доктрины анималопсихизма, рассматривающей психику в качестве атрибутивного свойства исключительно представителей царства животных *(Animalia)*. Мы же склонны не просто предполагать «расширение границ» анималопсихизма, но и обосновываем эту точку зрения в ряде работ [Карпов А. А., 2021а, Карпов А. А., 2021б].

Вместе с тем, считаем необходимым высказать и еще одно, во многом, определяющее уточнение относительно всей совокупности реализуемых нами исследований в этой области. Установленные и описанные в данной работе (и в целом ряде других наших работ [Карпов А. А., 2016а; Карпов А. А., 2016б; Карпов А. А., 2017]), а также представленные на их основе главные положения *структурно-уровневого подхода*, являются, по большому счету, во-первых, попыткой обобщения существующих к настоящему моменту очень разрозненных и несистематизированных взглядов в отношении изучаемой широчайшей проблематики а, во-вторых (и это главное), поиском направлений, благодаря которым будет преодолена доминирующая в современных работах *аналитическая* стадия изучения предмета исследований – эволюции психики в филогенезе. Иными словами, находящаяся на очевидно *претеоретической* фазе, проблема установления закономерностей организации эволюции психики, разумеется, нуждается в переходе на более перспективные в научном плане уровни. Это стало предметом изучения далее – в работе [Карпов А. А., 2021б].

Все разнообразие форм организации психики в пределах всего царства животных (и у представителей других царств), так или иначе, необходимо рассматривать именно в *континуальном* (точнее – хронологическом) виде,

согласно последовательности историко-эволюционных преобразований, имевших место (и, по всей видимости, осуществляемых сейчас) на протяжении общего филогенеза живого. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что вся совокупность рассматриваемых форм развития психики и соответствующих им эволюционных этапов существует и в настоящее время, и ни одна из них, фактически, не исчезла в течение истории жизни на Земле. Некоторые из них являются филогенетически более древними (или даже – архаичными), а отдельная их часть, наоборот, – относительно новыми и, одновременно с этим более сложными. Данный тезис еще раз убедительно свидетельствует о необходимости научного анализа процессов биологической эволюции и эволюции психики не в автономном друг от друга ключе, а напротив, в едином и взаимодополняющем виде. Эволюция на уровне организмов и эволюция психики и поведения – явления, не просто «параллельно» происходящие друг другу, а взаимодетерминирующие друг друга и, вероятно, взаимонаправленные, способствующие в конечном счете достижению общей, глобальной цели – развития организма во всем многообразии этой категории.

Объективно высокая степень актуальности главного предмета наших разработок – эволюции психики животных в филогенезе сочетается со слабой представленностью, а по существу, с практически полным отсутствием необходимых материалов научно-исследовательского плана, которые раскрывали бы основные механизмы и закономерности этого сложнейшего процесса, как с опорой на имеющиеся данные психологии, так и с позиций положений, относящихся к историческому развитию жизни на Земле (в том числе – жизни животного мира и живого в целом). Таким образом, общая периодизация этапов эволюции психики (филогенетического развития психики и поведения животных и человека) выглядит, согласно нашим представлениям, следующим образом.

Рис. 1. Этапы эволюции психики в филогенезе

Представленная точка зрения на периодизацию этапов эволюционного развития психики имеет, возможно, наиболее подробный и детализированный вид. В ее структуре выделяются самые разнообразные этапы эволюции психики, начиная от простейших и наиболее примитивных (кинезов и таксисов) и заканчивая категориями сознания и самосознания. Вместе с тем, в структуру данной периодизации включен уровень познавательных и метакогнитивных процессов, наличие которых частично подтверждено у представителей некоторых видов животных [Карпов А. А., 2016а; Карпов А. А., 2016б; Карпов А. А., 2017].

Важно еще раз отметить, что выделение уровней филогенетического развития психики не предполагает, что всю совокупность представителей животного мира можно условно разделить примерно на семь групп в соответствии с каждым из уровней. Развитие психики большого числа видов животных содержательно может включать в себя сразу несколько из представленных уровней.

Наряду с этим, необходимо еще раз особо подчеркнуть, что с позиций сформулированных выше представлений по отношению к проблеме периодизации реализуется один из наиболее общих и, в то же время, – конструктивных общенаучных методологических подходов – *структурно-уровневый* подход. Он, как известно, реализован в настоящее время по отношению к большому числу психологических проблем и направлений; вместе с тем, по отношению к рассматриваемой проблеме он до настоящего времени остается не востребованным. И здесь особое место занимают, несомненно, развитые крупным отечественным психологом, одним из наиболее видных представителей Ярославского психологической школы М. С. Роговиным [Роговин М. С., 1977] по отношению к исследованию психики вообще положения структурно-уровневого подхода.

В самом деле, как можно видеть из схемы, представленной на рис. 1, основные стадии развития психики могут и должны быть рассмотрены не только как отдельные – качественно специфические формы ее организации, но и как «составляющие» общего процесса филогенетического развития, тесным и закономерным образом связанные друг с другом. Они выступают с этой точки зрения не только «сами по себе», но и как «части целого» – как компоненты определенной структурной организации общего процесса эволюционного развития психики. Более того, они раскрываются не только как компоненты, как «части» этого общего процесса, но и как различные уровни сложности, достигаемые психикой на том или ином этапе процесса филогенетического развития. Вследствие этого, в этом плане они не только могут, но и должны быть проинтерпретированы именно как таковые, то есть как уровни. Это означает, в свою очередь, что на их взаимосвязь друг с другом, а также на их общую организацию должны быть распространены общие положения,

сформулированные в структурно-уровневом подходе относительно закономерностей межуровневых взаимодействий, а также закономерности генезиса уровневой организации систем в целом. Основными из них, как известно, являются закономерности (и, соответственно, – лежащие в их основе механизмы) двух типов [Карпов А. А., 2017].

Первый из них обозначается как формирование уровней по типу *«снизу-вверх»*. Его смысл состоит в том, что каждый последующий (в эволюционном плане) и, соответственно, высший по отношению к предыдущему уровень формируется в результате развития и совершенствования предыдущего уровня – как итог и «следствие» развития и организации тех характеристик и того потенциала, который складывается в рамках предыдущего (нижележащего) уровня. Ведущую роль при этом играют средства и механизмы интегративного типа. Важно также и то, что все особенности и возможности – все «достижения» низшего уровня не «пропадают и не отрицаются» в новом – высшем по отношению к нему уровне, а наоборот, сохраняются, хотя нередко и в существенно трансформированном виде.

Второй из них обозначается как формирование по типу *«сверху-вниз»*. Его смысл состоит в том, что с возникновением нового уровня организации в той или иной системе, как правило, возникают новые особенности, появляется новый потенциал и у тех уровней, которые уже были сформированы ранее и которые выступают по отношению к нему как нижележащие. В этом отношении отмечается, что «с появлением нового уровня сущего в прежних уровнях обнаруживаются новые свойства и особенности» (цит. по [Карпов А. В., 2015]).

На наш взгляд, наиболее важным обстоятельством, которое следует из сформулированной точки зрения, является положение, согласно которому отношения между любыми – так сказать «соседними» основными типами (и, соответственно, – этапами) организации и эволюции психики подчиняются принципиально идентичным, то есть инвариантным закономерностям. Ими являются те – два основных типа механизмов межуровневых переходов, которые были констатированы выше. Одновременно с этим и в картине эволюционного развития форм организации психики в целом обнаруживается очень общая, хотя и достаточно скрытая – латентная логика. Следствием ее развертывания как раз и выступает то, что основные формы этой организации, равно как и этапы их развития, не только могут, но и должны быть рассмотрены как «звенья единой цепи», поскольку они, фактически, являются различными *уровнями* единой по своей сути *структуры* – эволюционного процесса, а также совокупности тех результатов, которыми он характеризуется на том или ином его этапе.

Одновременно с этим, необходимо учитывать и очень характерную и, во многом, – традиционную особенность, согласно которой очевидный приоритет среди двух указанных выше типов отдается первому, то есть переходу «снизу-вверх». Относительно вопросов раскрытия и описания эволюционно-

психических преобразований такая ситуация не просто вполне объяснима, но даже и закономерна, логична по целому ряду причин. Даже само по себе эволюционное развитие – это заведомо неуклонное и перманентное движение *«вверх»* по «эволюционной лестнице». Наряду с этим, второй тип межуровневых переходов («сверху-вниз») раскрыт в значительно меньшей степени. При этом по отношению к иным психологическим исследованиям эта ситуация хотя и является заметной и требующей решения, но стоит все же не настолько остро, как это обстоит в плане изучения эволюции психики и поведения. В этом случае, формирование переходов по типу «сверху-вниз» вообще практически не описано к настоящему моменту. Хотя, разумеется, представляется достаточно закономерным, что его роль в развитии психики в филогенезе должна быть ничуть не меньше, чем роль механизмов первого типа.

Важно учитывать, конечно, и то, что, в целом, структурно-уровневая теория выступает, прежде всего, в качестве одной из конкретных модификаций общеметодологического *системного подхода* [Карпов А. В., 2015; Роговин М. С., 1982]. Более того, как указывают некоторые авторы, в частности, М. С. Роговин, она воплощает в себе некоторые значимые его особенности. При этом, разумеется, необходимо понимать, что и системный подход, и структурно-уровневый подход, как его частный вариант, претерпели ряд значительных трансформаций с момента своего возникновения. Тем не менее, совокупность задач методологического анализа уровневой структуры осталась, фактически, неизменной до настоящего момента, инвариантной по своей сути. Так, к ним следует относить некоторые специфические закономерности развития – соотношения низшего и высшего, в том числе, как отмечается в [Роговин М. С., 1977], сохранения низшего в высшем, анализ разнородных связей различных уровней в пределах одной структуры, «прослеживание включения низшего в высшее, интеграции различных уровней в целостную систему, их трансформации». Это вполне согласуется с описанными выше типами межуровневых переходов и может быть рассмотрено применительно к структуре филогенетического развития психики и поведения животных. В то же время, важное значение для дальнейших исследований в этой области имеют конкретные формы проявления иерархических взаимоотношений между высшим и низшим уровнем [Роговин М. С., 1977]. В этой связи, необходимо, конечно, отметить, что «…эти взаимоотношения в большей мере определяются тем, что высшие служат в качестве направляющих и регулирующих, низшие – как ограничивающие или разрешающие по отношению к высшим; включенные в общую структуру психического, иерархически соподчиненные уровни функционируют внутри ее уже в трансформированном виде. Некоторые типы отношений складываются и в плане степени определенности и неопределенности (для уровней, взятых относительно независимо от общей структуры, определенность – вниз по иерархии, неопределенность – вверх; для

них же, но по отношению к целому, это направление меняется на обратное)» (цит. по [Роговин М. С., 1977]). И в этом случае, опять-таки, целесообразно констатировать, что в отношении исследуемой в данной работе проблематики эволюции психики подобные закономерности в своем общем виде соблюдаются, делая возможным раскрытие других особенностей с позиций структурно-уровневого подхода. Разумеется, межуровневые переходы и взаимодействия между уровнями в общей структуре эволюционного процесса будут раскрыты далее в контексте представления результатов исследований в пределах каждого из выделяемых уровней.

Наряду с этим, необходимо отметить еще одну, принципиально важную особенность. Относительно проблемы структурно-уровневой организации процесса эволюции психики она вообще в значительной степени является, как мы полагаем, определяющей. Как указывается в [Карпов А. В., 2015], «организующее влияние вышележащего уровня на нижележащий проявляется не только, а зачастую не столько в том, что создает «режимы» для компонентов второго, синтезируя их в определенную целостность». В данном случае, речь идет еще и о том, что «внутри» возникающей таким образом их организации сами компоненты обретают базовые характеристики всего *целого*. Они начинают становиться «носителями» его атрибутивных черт, и поэтому в значительной степени «повторяют» – воплощают (мультиплицируют) его общую качественную определенность. Каждый из уровней филогенетического развития психики (эволюции форм развития психики) также может и должен обладать уровневой структурой, которая сама по себе является более частным выражением (своеобразной «уменьшенной копией») всей общей структуры эволюционно-психического процесса. Иными словами, в структуре каждого из эксплицируемых уровней филогенетической эволюции психики могут и должны быть представлены определенные, специфичные данному уровню подуровни. Таким образом, повторяем, каждый уровень по-своему «моделирует» общее структурно-уровневое строение эволюции психики [Карпов А. А., 2021а].

На основе осуществленного выше представления можно также выявить достаточно общую особенность, а не исключено – и закономерность эволюционного развития психики в процессе филогенеза, заключающуюся в следующем. Продолжительность времени перехода от одного этапа (и, соответственно, – уровня) к другому, то есть от каждого нижележащего уровня к соседнему по отношению к нему – вышележащему, является не только существенно разной на различных «этажах» указанной схемы, но она закономерно уменьшается при «движении» от ее базовых уровней к ее «вершине». Так, понадобились миллионы лет для того, чтобы самый низший уровень организации этой «пирамиды» – ее так сказать фундамент мог трансформироваться в следующий за ним уровень организации. В дальнейшем, однако, это время прогрессивно снижается, что в итоге приводит к тому, что

трансформация предпоследнего уровня в завершающий – *терминальный*, который расположен на самой вершине данной пирамиды вообще осуществляется в течение индивидуального развития человека, то есть во временных рамках онтогенеза. В связи с этим, можно констатировать своего рода *«закон возрастания темпов»* развития форм психической организации, состоящий в том, что темпы ее эволюции не только и не просто изменяются, но само это изменение также подвержено закономерным изменениям – его темпы последовательно возрастают. Иными словами само развитие также развивается, а «эволюция также эволюционирует» – причем, в совершенно определенном направлении – в направлении увеличения темпов ее развертывания. Вследствие этого можно говорить о своего рода «развитии самого развития», об «эволюции самой эволюции» (то есть, фактически, о развитии «второго порядка» – о *метаразвитии*) [Карпов А. А., 2017; Карпов А. А., 2021а; Карпов А. А., 2021б]. Кстати говоря, аналог данной закономерности имеет место, как известно, и в другом – сопоставимом по своему масштабу эволюционном процессе – в процессе *общественного* развития. Его темпы также последовательно возрастают при развертывании самого этого процесса, что зафиксировано в известном тезисе об «ускорении темпов общественного развития».

Подводя промежуточный итог, следует констатировать, что реализация принципов структурно-уровневого подхода в отношении сложнейшего по своим механизмам и закономерностям процесса эволюции психики – это всесторонняя и многоэтапная задача, решение которой, полагаем, должно быть осуществлено, в целом, в двух главных аспектах: во-первых, в наиболее общем виде, – в плане экспликации основных уровней и во-вторых, в контексте рассмотрения структурной организации каждого из уровней в отдельности.

Литература

1.Карпов А. А. Зоопсихология: учебное пособие. Ярославль: Филигрань, 2017. 468 с.

2.Карпов А. А. Перспективы междисциплинарной интеграции зоопсихологии, сравнительной психологии, эволюционной психологии и других смежных отраслей// Методология современной психологии. Выпуск 11/ под ред. В.В. Козлова, А.В. Карпова, В.Ф. Петренко. Москва-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2020. С. 82-91.

3.Карпов А. А. Проблема метапознания в зоопсихологии// Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. № 1 (35), 2016. С. 98-103.

4.Карпов, А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 208 с.

5.Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики: в 2 томах. Т. I. История и этапы. Ярославль: Филигрань, 2021. 456 с.

6.Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики: в 2 томах. Т. II. Метасистемный подход. Ярославль: Филигрань, 2021. 376 с.

7.Карпов А. В. Психология деятельности. В 5-ти т. Москва: РАО, 2015.

8.Роговин М. С. Современная когнитивная психология и проблема мышления// Мышление: процесс, деятельность, общение/ под ред. А. В. Брушлинского. Москва: Наука, 1982. С. 213-273.

9.Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии. Ярославль: ЯрГУ, 1977. 79 с.

Карпов А.В.

СПЕЦИФИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ МАТЕРИАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОНТОЛОГИИ ПСИХИЧЕСКОГО

Аннотация. Представлены методологические и теоретические материалы, разрывающие специфику формирования репрезентаций объективной реальности на сенсорно-перцептивном уровне. Сформулированы новые представления о базовом принципе порождения репрезентаций на данном уровне, обозначенном понятием окачествления объективной реальности. Раскрыта и проинтерпретирована определяющая роль категории качества в объяснении природы субъектных репрезентаций на сенсорно-перцептивном уровне. Дано объяснение некоторых закономерностей организации сенсорно-перцептивной сферы на основе сформулированных представлений. Обосновано ключевое значение механизма порождения субстанциональных качеств в конституировании сенсорно-перцептивного уровня психического.

Ключевые слова: сенсорика, качества, субстанциональные качества, материальные качества, модальности, окачествление.

Abstract. The article presents methodological and theoretical materials that reveal the specifics of the formation of representations of objective reality at the sensory-perceptual level. New ideas are formulated about the basic principle of generating representations at this level, designated by the concept of the quality-endowment of objective reality, formulated. The defining role of the quality category in explaining the nature of subject representations at the sensory-perceptual level is revealed and interpreted. An explanation of some regularities of the organization of the sensory-perceptual sphere on the basis of formulated representations is given. The key importance of the mechanism of generating substantial qualities in the constitution of the sensory-perceptual level of the mental is substantiated.

Key words: sensorics, qualities, substantive qualities, material qualities, modalities, quality-endowment.

В методологии системного подхода, равно, впрочем, как и в методологии научного познания в целом, сформулированы фундаментальные представления о трех основные категориях качеств – материальных, функциональных и системных [10, 12]. Существенно также и то, что наибольшие трудности реализации представлений об этой «триаде» по отношению к психологическому познанию сопряжены именно с первым ее членом – с материальными качествами. Эти трудности обусловлены «несовместимостью», противоположностью природы и самой сути психического – как имеющего атрибутивно нематериальную, идеальную природу, с важнейшими характеристиками материальных качеств – и прежде всего, именно их материальностью (а не идеальностью). В действительности, как показано нами в [8], эта принципиальная трудность во многом преодолевается в том случае, если аналогичной, то есть также существенной корректировке подвергнуть само традиционно сложившееся понимание материальных качеств – осуществить концептуальное расширение представлений о них.

На наш взгляд, оно должно быть обобщено до понятия *субстанциональных* качеств. Их атрибутивной характеристикой выступает то, что в них фиксируется относительно наиболее простая из возможных форм существования качественной определенности той или иной системы. Это означает, что они соотносятся с такими ее структурными «составляющими» («единицами» – носителями качественной определенности), которые, с одной стороны, еще несут ее на себе, а с другой, выступают простейшими из них. Такими «единицами», как известно, и являются компоненты любой системы (в отличие от элементов, которые, будучи объективно необходимы для формирования на их основе компонентов и выступая их онтологической основой, вместе с тем, сами по себе уже утрачивают качественную определенность целого). Эта трактовка позволяет расширить исходную категорию материальных качеств, вскрывает их статус как *видовых* по отношению к субстанциональным качествам (как *родовым*). Другими словами, сами материальные качества предстают с этих позиций как частный случай более общего понятия *субстанциональных* качеств. Последние, в свою очередь, релевантны всем иным существующим типам – прежде всего, собственно психологическим, а также темпоральным. На наш взгляд, именно термин «субстанциональные качества» является более общим и в большей степени соответствующим их сути и истинной сфере действия. В этом случае, однако, формулируется вопрос о том, что же именно является такой «единицей» – относительно простейшим носителем психического? Что именно выступает уже психическими сущностями, но одновременно и такими, которые являются относительно простейшими из всех возможных форм этой – собственно психической организации? Именно эти образования, а также их состав, содержание и особенности и будут характеризовать совокупность субстанциональных качеств по отношению к психике в целом. В плане

возможного ответа на эти вопросы необходимо, прежде всего, обратить внимание на то, что существует очень явная и прямая связь между материальными качествами и *уровнем сенсорики;* поясним сказанное.

Действительно, можно видеть, что при такой – достаточно существенной степени конкретизированности исходный исследовательский вопрос представляется уже десяточно очевидным в плане своего возможного решения. Теми «единицами», которые соотносятся с субстанциональными качествами, как раз и выступают основные модальности, основные типы ощущений и сенсорика в целом. Именно они в наибольшей степени – естественно и атрибутивно соответствуют базовым характеристикам, зафиксированных в понятии компонентов. Действительно, они, являясь уже собственно психическими сущностями (то есть, уже выступая носителями качественной определенности всего целого), одновременно представляют собой и относительно наиболее простые из всех возможных ее форм. В этом плане очень характерно и показательно (а одновременно и доказательно) существование глубокого – доходящего до степени этимологической идентичности подобия двух указанных понятий. С одной стороны, это сама категория качеств, в том числе – и материальных. С другой стороны, это понятие модальностей, которое дословно и как раз и означает *«качество»*. Модальности ощущений – это и есть их качества. Не менее очевидно и показательно также, что именно ощущения, модальности (сенсорика в целом) образует собой исходный «материал» психического, его субстанциональную основу. Она составляет то, что обычно обозначается как чувственная ткань психического.

Вместе с тем, существует и еще одна – более глубинная причина принципиального подобия субстанциональных качеств и модальностей (качеств ощущений). Как известно, в системном подходе одним из основных и даже аксиоматичных положений является то, что материальные качества в значительной степени вообще конституируется и, соответственно – дифференцируется от других категорий качеств на основании их принципиально *чувственного* характера [10, 13]. Они непосредственно даны, доступны прямому *чувственному* познанию. Более того, через них и, соответственно, через их данность субъекту (причем, данность прямую и непосредственную) внешний мир и «открывается» человеку неоспоримо и явно. Он материализуется в них, трансформируясь из «существования-в-себе» в «существование-для-личности». Таким образом, можно видеть, что имеет место явная – атрибутивная связь сути этих качеств с феноменом чувственной данности. Сами качества дифференцируются в объективной среде лишь постольку, поскольку собственная организация психики в целом и ее сенсорной организации, в частности, содержит в себе вполне определенный набор модальностей. Мир кодируется и отображается именно в тех качествах и в том их количественном составе, которые обусловлены сенсорной организацией субъекта как таковой.

Они и обозначаются как «материальные» качества. Если бы сенсорная организация была иной – и по «*качеству* качеств» (по содержанию того, что могло бы быть доступно отражению), и по их *количеству*, то и объективный мир материализовался бы в психике существенно иначе. В результате вся картина психического была бы иной. Сама «вторичная» – хотя и субъективная, но все же реальность вообще оказывается возможной лишь на основе такой «материализации», точнее – субстанционализации. Эта реальность до возникновения сенсорики вообще не существовала[2]. Нетрудно видеть, что во всем этом конкретизируются фундаментальные проблемы гносеологического плана, связанные с известным «законом специфических энергий органов чувств» [16][3] .

Однако трудно не видеть и того важнейшего обстоятельства, что аналогичное свойство – свойство прямой, исходной чувственности не только наиболее полно присуще основным модальностям как основным носителям субстанциональных качеств, но и вообще – составляет их сущность, *является* им. Модальности ощущений, качества, составляющие сенсорную сферу, – это уже не только то, что *обладает* чувственной данностью; они и *есть* сама эта данность. Субстанциональные качества, представленные в модальностях, не просто чувственно даны (что является общим обязательным и объективным требованием для их отнесения к материальным качествам); они, повторяем, и есть сама эта чувственность. Именно поэтому они не требуют» каких–либо дополнительных средств для того, чтобы быть доступными психике. Поэтому они образуют ее субстанциональную основу, ее качественную определенности, ее «самость» – выступают для нее в качестве своеобразной causa sui.

Естественно, что при такой трактовке понятия материальных, а шире – субстанциональных качеств возникает целый ряд очень сложных, но одновременно – очень интересных вопросов теоретического и даже философского плана. Так, встает вопрос о том, почему в ходе эволюции сформировались именно те модальности, которые, собственно говоря, и сформировались – и в том составе, и в том содержании, в котором это реально имеет место? Почему иные объективные «агенты внешнего воздействия» – иные типы физических воздействий на организм извне оказались не обеспеченными

---

[2] Как отмечал в этой связи Р. Грегори, «До возникновения жизни шума на Земле не было, хотя горы рушились» [6].

[3] Точное название этого закона звучит именно так – «закон специфических энергий органов чувств», то есть во множественном числе, что отражает его суть – специфичность качества «энергий», то есть содержания, которое соотносится с каждой модальностью [16]. Согласно ему, вне зависимости от того, что именно воздействует на орган, ощущение от этого раздражителя будет одинаковым. Например, не имеет значения, какой стимул будет воздействовать на глаз – итогом будет раздражение зрительного нерва. Значение имеет не свойство раздражителя, а качество объекта (органа чувств). Это означает, что любой орган (к примеру, упомянутый выше зрительный нерв) обладает специфической энергией, которая находит выражение при воздействии раздражителей. В свою очередь, это приводит к выводу о том, что каждое ощущение – это не результат деятельности внешних стимулов (отражение объективной реальности), а специфика органов чувств.

соответствующими им модальностями для их отображения? Почему существующие модальности ограничены определенным диапазоном? Насколько субъективный «мир модальностей» адекватен объективному миру физических стимулов и, следовательно, насколько полно и точно он позволяет субъекту моделировать его? Не попадает ли человек сразу – уже на уровне модальностей «в плен» гносеологических иллюзий, связанными с тем, что кодирование объективного мира посредством существующего набора модальностей является, возможно, исходно неполным и даже не вполне адекватным, деформированным? При этом возникает и наиболее радикальный вопрос: либо модальности существуют потому, что есть материальные качества объектов, либо сами материальные качества существуют потому, что есть определенные модальности? Вместе с тем, в плане обсуждаемой проблемы наиболее важно то, что независимо от любого варианта ответа на него сохраняется важнейшее положение о взаимополагемости модальностей и данного типа качеств. Оно должно быть поэтому зафиксировано специально как важный, хотя пока и промежуточный результат проводимого здесь анализа и затем выступить как одна из посылок итоговых обобщений.

Далее, следует обратить специальное внимание и на еще одну – важную и, более того, сущностную особенность основных сенсорных модальностей как носителей субстанциональных качеств психики. Фактически, все сенсорные модальности, выступая, с одной стороны, именно качествами, с другой, как бы «перерастают» исходный статус самого понятия качества – как феноменологического проявления некоторой более глубинной и первичной по отношению к нему сущности. Они сами становятся уже не столько качествами как *проявлениями* (и потому – явлениями, то есть феноменами) какой–либо сущности, но и самой этой *сущностью*. Они как раз и образуют «фундамент», лежащий в основе всех иных психических образований и структур, процессов и свойств, особенностей и закономерностей их организации – лежат в основе всего содержания психики. Тем самым, они, по существу, и образуют базис подлинной онтологии психического; переходят из феноменологического статуса в статус онтологический – перестают быть только тем, в чем *нечто является* и выступают как само это *нечто* – как субстанциональная основа психического. Имеет место явление, которое можно обозначить как феномен, точнее, по-видимому, – как *механизм окачествления*. Он состоит в том, что субстанциональные качеств трансформируют свой исходный статус и предстают уже не только как свойства носителя, а как *содержание* носители, трансформируются в собственно онтологический статус[4]. В этом, собственно говоря, находит проявление еще одна грань глубочайшей специфичности и уникальности организации психики, своеобразие ее природы. Психика – ее

[4] Возможно, это не лучший термин для обозначения данного механизма. Он используется здесь как условный, рабочий и допускает в дальнейшем возможность его корректировки.

содержание, так сказать «материал», то есть, фактически, ее онтология как раз и конституируется на основе такого механизма окачествления. Внешняя – объективная реальность окачествляется в модальностях (ощущениях), что, собственно говоря, и конституирует ее чувственную ткань. Трансформация гносеологического статуса качеств в онтологический тем самым и порождает сенсорный уровень как таковой. Специфичность и уникальность психики как раз и заключается в том, что в сенсорных модальностях имеет место трансформация, точнее – переход качеств носителя в содержание самого этого носителя, в его собственную онтологию.

Вместе с тем, эта формирующаяся в качествах, то есть в сенсорных модальностях – *через* них онтология психического (как субъективной реальности) теснейшим и, по существу, атрибутивным образом связана с базовыми чертами реальности объективной. Дело в том, что и в составе (номенклатуре) сенсорных модальностей, и в их содержании внешний мир репрезентируется также в его относительно наиболее простых – собственно материальных проявлениях. Качества как сенсорные модальности «кодируют» – репрезентируют объективную реальность в ее базовых – именно основных и наиболее простых материальных проявлениях, образуя тем самым и субъективную реальность. Несколько упрощая ситуацию, можно сказать, что в них достигается «сплав» – единство «внешнего материала» и так сказать «материала внутреннего», то есть собственной онтологии психического. Две онтологии – объективная и субъективная тем самым синтезируются в них, образуя феномен сенсорных модальностей как единства внешнего и внутреннего, материального (в смысле объективного) и собственно психического.

Однако уже в этом плане со всей отчетливостью предстает вся относительность, условность и, возможно, – неполная корректность оценочного подхода к сравнительной степени сложности отдельных психических процессов [4, 7, 14]. Дело в том, что с позиций развитых выше представлений именно тот процесс, который считается традиционно наиболее простым (ощущение), в известной мере выступает наиболее сложным и вообще – наиболее труднообъяснимым и малопонятным: именно в нем и через него достигается трансформация материального в идеальное, переход не-психического в психическое. Он, собственно, говоря, и есть то, что знаменует возникновение самой качественной определенности психического как такового. Кроме того, в данной связи формулируется и ряд очень важных общетеоретических вопросов – прежде всего, вопрос о том, как именно это происходит. В данном отношении можно отметить, например, известную «гипотезу уподобления» А.Н. Леонтьева [11]. В ней принцип подобия воспринимающего воспринимаемому, который выдвигался еще античными философами, получает конкретно–научную психологическую трактовка. Речь идет не просто о подобии, а об уподоблении,

не о некоем изначальном соответствии органа объекту, а о процессе уподобления состояний органа свойствам отражаемого объекта. Это, как известно, и лежит в основе данной гипотезы. Анализируя результаты исследований осязательного восприятия, А.Н. Леонтьев приходит к выводу, что «в процессе осязательной рецепции... происходит «снятие слепка» объекта...», но «...это осуществляется не путем изменения формы самого «снимающего» субстрата, а путем изменения процесса; не сама ощупывающая рука, соприкасаясь с предметом, воспроизводит ее контур, а ее движение. При этом самый простой и само собой понятный факт состоит в том, что, чем более движение изоморфно объекту, тем совершеннее отражение его формы, тем точнее может быть отличена данная форма от другой» [10]. В ходе осязания свойство объекта преобразуется в сукцессивный рисунок (траектории движения руки), который затем вновь «развертывается» в симультанное отражение объекта. «Таким образом, – заключает Леонтьев, – специфическая особенность механизма процесса осязания заключается в том, что это есть механизм, уподобления динамики процессов в рецепицирующей системе свойствам внешнего воздействия» [11].

Еще более полную и детальную разработку данная проблема получила, как известно, в работах Л.М. Веккера, базирующихся на сформулированных им идеях изоморфизма и инвариантности базовых информационных принципов организации объективной и субъективной реальности, а также на введенном им понятии «психофизиологического сечения» [4]. Фактически, во всех этих и сходных с ними исследованиях проводится идея о подобии, доходящем до степени изоморфизма, между сенсорными процессами, взятыми в их конкретном психофизиологическом содержании, и структурой и содержанием внешних раздражителей.

В наиболее общем и принципиальном плане данная проблема органично сопряжена с известной гносеологической дихотомией на две основные парадигмы понимания природы и генезиса психического. Их условно можно обозначить как парадигму *отражения* и парадигму *порождения*. К первой относятся все подходы, признающие, так сказать, «вторичность» и производность психического по отношению к не-психическому, а также воспроизведение второго в первом в возможно более адекватном виде. Ко второй относятся подходы, ставящие во главу угла генеративные, конструктивные средства конституирования субъективной реальности. Кроме того, если первая парадигма, признавая, разумеется, важную роль активности субъекта в порождении психического, все же отлает приоритет внешним воздействиям (как объективным), то вторая отлает приоритет именно этим – внутренним источникам порождения психического, факторам субъективного плана. Наиболее полное воплощение она получила в экологическом подходе Дж.

Гибсона, базирующимся на ключевом понятии эффордансов [5][5] . В еще более общем – гносеологическом плане данная парадигма основывается на одном из важным философских направлений – конструктивизме [14][6] .

Наряду с этим, важно иметь в виду и, что в сенсорных модальностях как своего рода базовых и первичных носителях качественной определенности психики (в ее субстанциональных качествах) представлена, конечно, не вся онтология психического. В них представлена лишь ее относительно наиболее простая и исходная форма – так сказать, «фундамент» этой онтологии, основа субъективной реальности в целом. Это именно исходный материал, на основе которого формируется все это содержание. Он является еще относительно наиболее простым – «сырым», наиболее приближенным именно к объективной, материальной реальности; он воспроизводит ее и является принципиально подобным ей. Он чувственен – модален, но еще принципиально асемантичен. В нем объективная реальность «кодируется» в элементарных единицах – единицах чувственной данности, в сенсорных качествах. Одной из важнейших и также отличительных их черт является и то, что они являются, так сказать, максимально, автономизированными – отчлененными друг от друга по сравнению практически со всем иным психическими образованиями – прежде всего, психическими процессам (данное обстоятельство, кстати говоря, не учитывается в психологических исследованиях должным образом). Модальности характеризуются значительно меньшей степенью взаимосвязанности и единства (а уж тем более – органической целостности), нежели, скажем, психические процессы или качества личности. Они принципиально отделены и отчленены друг от друга, а связи между ними, хотя, разумеется, и существуют (достаточно отметить в данной связи известный феномен синестезии), но все же носят подчиненный характер. Эти связи не входят в саму сущность их организации и, более того, по-видимому, противоречат ей.

---

[5] Неологизм affordance (эффорданс) происходит от глагола afford – предоставлять, разрешать. Эффордансы – это то, что окружающий мир предоставляет, разрешает совершить индивиду. Индивид соотносится не с миром, описываемым в физических терминах, а с экологическим миром. Он трактуется как набор эффордансов, являющийся видо-специфическим. В этом плане данный подход восходит к известной и более общей парадигме активности; один из основных ее тезисов состоит в том, из среды активно «отбирается» индивидом то, что может быть использовано для достижения цели. Как полагал в свое время J. von Uexkull (по [1]), число объектов, которые может различить индивид, равно числу функций, которые он может реализовать. Анализ среды как обеспечивающей активность индивида в ней, дано в теории эффордансов. Описание экологического мира определяется тем, какие акты в нем может совершить индивид. Понятие эффордансов подразумевает взаимодополнительность мира и индивида. Дж. Гибсон отмечает, что понимает под ним «нечто, относящееся одновременно и к окружающему миру, и к животному таким образом, который не передается ни одним из существующих терминов» [5].

[6] Как известно, конструктивизм представляет собой подход, согласно которому всякая познавательная деятельность является конструированием; это альтернатива эпистемологическому реализму, базирующемуся на постулате объективности и саомдостаточности познаваемого. Базовым тезисом конструктивизма является положение, что реальность не отражается и не репрезентируется языком и сознанием, а создается в процессе наблюдения или познания [14]

Действительно, очень хорошо известно, что ни один психический процесс, фактически, невозможно аналитически изолировать от всех иных процессов и выделить его, так сказать, в «чистом виде». Однако это вполне реализуемо – причем, достаточно просто и естественно по отношению к модальностям. Аналитичность модальностей и даже их своеобразная «атомистичность» имеет, на наш взгляд, глубокие причины и обладает важным смыслом. Дело в том, что в них представлены базовые и самостоятельные, вполне самодостаточные «измерения» внешней – объективной реальности. Они, однако, являются – именно по причине их самодостаточности, ортогональными друг другу. Поэтому и в сенсорных модальностях, точнее в их выраженной автономности друг от друга как раз и воспроизводится эта ортогональность. Кроме того, очень важно иметь в виду, что для возможности последующей реализации совокупности интегративных механизмов, которые в значительной степени и лежат в основе всей организации и функционирования психики, нечто должно вначале подвергнуться необходимой и достаточно глубокой дифференциации. Именно это и достигается посредством сенсорных модальностей как субстанциональных качеств, образующих онтологию психического. Они должны быть принципиально «атомистичными» – аналитичными, поскольку именно от степени глубины дифференцировки как раз во многом и зависит эффективность («мощность») последующей интеграции.

Наконец, говоря о сенсорных модальностях как о субстанциональных качествах психики, образующих основу ее онтологии, нельзя оставить без внимания еще один вопрос. Он, к сожалению, обычно не становится предметом самостоятельного анализа, хотя и является достаточно важным. Действительно, при их изучении основное (или даже исключительное) внимание уделяется именно их качественной стороне. Главный вопрос, рассматривающийся при их изучении, это вопрос о том, насколько адекватно они отображают внешнюю реальность. Однако не менее важным и интересным является, как уже отмечалось выше, и вопрос об их составе – о том, почему в ходе эволюции, в процессе филогенеза сформировались именно эти модальности и именно в таком количественном составе.

Раскрытие специфики окачествления объетвной реальноси по отношению к материальным (субстанциональным) качествам должно, на наш взгляд, учитывать и еще два – очень значимых обстоятельства. Во-первых, если рассматривать свойство сензитивности, присущее психике и данное в определенной совокупности типов ощущений (модальностей) в наиболее общем плане, то необходимо учитывать тот факт, что это свойство не сводится к сензитивности лишь по отношению к внешней среде. Данное свойство распространяется, разумеется, и на внутреннюю среду. Этот – фундаментальный факт зафиксирован, как известно, в наиболее общей дифференциации всех ощущений на экстеро- и интероцептивные ощущения (с их последующей

дифференциаций) [2, 3]. Первые (по определению) ориентированы на реализацию функции сензитивности по отношению к внешней среде; вторые – на реализацию этой же функции, но по отношению к среде внутренней. В этом плане приходится констатировать, что, в силу многих причин, именно те модальности, которые относятся к их первому классу (экстероцептивные) дифференцированы значительно более детально и изучены несопоставимо лучше, нежели другие. Они включают общеизвестные пять чувств – пять типов модальностей (зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые).

Вместе с тем, уже сам по себе фундаментальный факт существования не только экстероцептивных, но и интероцептивных ощущений с очевидностью указывает на то, что количество модальностей, реализующих общую функцию сензитивности, не сводится к упомянутой «пятерке», а включает, как минимум, еще два типа модальностей, входящие в класс интероцептивных – висцеро- и проприоцептивные ощущения [15]. К сожалению, повторяем, они дифференцированы и исследованы в значительно меньшей степени, нежели пять «классических» типов ощущений (то есть экстероцептивных модальностей). Однако, во-первых, не подлежит сомнению сам факт их существования; во-вторых, не исключено, что и они – при их более углубленном изучении также потребуют дополнительной дифференциации на виды и подвиды. Так, например, уже сейчас совершенно ясно, что интероцептивные ощущения отнюдь не являются однородными, гомогенными, а включает целый ряд достаточно отличных друг от друга «внутренних ощущений». Например, интероцептивные ощущения могут и должны быть дифференцированы на висцероцептивные и хеморецептивные. Последние, как известно, играют очень большую роль в возникновении и протекании мотивационных процессов, поскольку многие из первичных биологических мотиваций (голод, жажда) связаны именно с отклонением химического состава психофизиологических констант от их нормального уровня. Это проявляется, прежде всего, в биохимических сдвигах, которые и инициируют соответствующие мотивационные процессы (и вообще – переживаются как биологические потребности). Следовательно, если говорить о количестве модальностей, то их существует, как минимум, семь, а не пять.

Показательно также, что именно в связи с этим, возникает достаточно важный в теоретическом плане вопрос. Он состоит в том, почему именно интероцептивные ощущения, а также иные классы психических процессов, кроме когнитивных, – мотивационные и эмоциональные, характеризуются существенно меньшей степенью дифференцированности? Причем, это относится не только к тому, насколько дифференцированно и детализировано – так сказать «расчлененно» они представлены на уровне научного познания – в психологической систематике, но и к тому, насколько дифференцированно они репрезентированы и субъективно. По-видимому, в основе этого лежит

следующая основная причина. Высокая степень дифференцировки и, следовательно, относительно более полная репрезентированность субъективной реальности, а в целом – и полноты интроспективной данности является очень мощной предпосылкой для того, чтобы она становилась доступной для субъективного *вмешательства* в нее – контроля, управления, трансформации и пр. Это – частный случай общего правила, согласно которому важнейшим критерием познания чего-либо является возможность воздействия на познаваемое и изменение его. Однако это же относится не только к познанию, но и к самопознанию: не только к внешней, но и к внутренней среде – к психике в целом и к отдельным ее «составляющим», в частности, к типам опущений и классам психических процессов. Следовательно, чем более полно репрезентирована та или иная «составляющая», чем дифференцированнее и тоньше она субъективно дана, тем бóльшие возможности существуют для субъектного воздействия на нее. Оно, однако, являясь именно субъектным, выступает и *субъективным*, а значит – и не вполне объективным, то есть могущим нарушать базовые и жизненно важные закономерности организации психики в целом и модальностей, а также процессов, в частности. И, если такого рода нарушения еще относительно допустимы для когнитивных процессов, то они уже практически недопустимы для иных процессов, имеющих более непосредственное отношение к обеспечению жизненно важных функций – функций, имеющих в большей степени физиологическую ориентацию. Однако именно таковыми как раз и являются интероцептивные ощущения, с одной стороны, и мотивационные и эмоциональные процессы, с другой. Метафорически выражаясь, можно сказать и так: природа в большей степени «охраняет» их от субъективного вмешательства посредством именно их меньшей дифференцированности и интроспективной данности.

Отсюда следует, что механизм окачествления даже в случае этих – относительно наиболее простых качеств не сводится лишь к его действию по отношению только к внешне представленным материальным качествам. Он не исчерпывается только прямым, непосредственным окачествлением материальных (физических) качеств объективной реальности в тех или иных сенсорных модальностях. В этом плане сенсорика в целом и модальности, в частности, как раз и выступают прямыми следствиями окачествления материальных качеств самой объективной реальности в ее физических (и иных – но также материальных) воздействиях на организм. Однако сенсорика включает и внутренне–ориентированные модальности, которые также являются продуктами действия механизма окачествления, но по отношению к внутренней среде – к параметрам самого субъекта. Можно видеть, что уже на уровне сенсорики данный механизм дифференцируется на две сферы его действия – на окачествелние не только внешней, но и внутренней среды. Во втором случае он, фактически, выступает как механизм самоокачествления. Вместе с тем, следует,

конечно, подчеркнуть, что по отношению к данному уровню в общей структуре этого механизма явно доминирует первая сфера, причем, настолько, что, как мы уже отмечали, сама сенсорика вообще часто сводится только к совокупности внешне–ориентированных модальностей.

Далее, следует учитывать и то, что в общем виде механизм окачествления означает трансформацию *объективно* представленных качеств, то есть качеств, носящих именно объективный характер, в качества субъективной реальности. Однако именно в этом пункте анализа возникает достаточно сложное и даже, так сказать, «тонкое» обстоятельство, существенно затрудняющие его, но которое обязательно необходимо учитывать. Дело в том, что, как правило, понятия *объективной* реальности и *внешней* локализации материальных носителей, а соответственно, и их качеств просто отождествляются. Данное обстоятельство является настолько «само собой разумеющимся», что практически никогда не подвергается рассмотрению и дифференцированному анализу. Понятия «объективного» и «внешнего» практически полностью отождествляются, что в известном смысле не только понятно, но и допустимо, хотя в целом, конечно, и не вполне корректно. Однако, эти близкие или даже, казалось бы, практически тождественные понятия «вешнего» и «объективного» (в данном случае – внешнюю локализацию носителя качеств и их характер – либо объективный, либо субъективный) совершенно недопустимо смешивать и тем более отождествлять. В действительности, они обозначают собой несовпадающие сущности, а их дифференциация может выступить ключом для определения специфики механизма окачествления по отношению и к субстанциональным качествам. Действительно, если эти понятия в целом не тождественны, то нечто (например, какой–либо процесс или механизм, структура или функция) могут быть в принципе, хотя и внутренне локализованными, но в то же время, и носить совершенно объективный характер. Впрочем, это давно известная истина и она относится к материалистическому способу вúдения психики и ее основных «составляющих». И она в целом, и все ее основные «составляющие», в частности, имеют в своей основе объективные закономерности. Они функционируют *по* ним и *согласно* им, что, однако, на уровне субъекта может репрезентироваться существенно иначе, порождая ощущение субъективности внутреннего мира и его компонентов и, соответственно, субъективного, а не объективного характера их функционирования.

Другими словами, практически независимо от различий в подходах к указанным вопросам, смысл предлагаемых вариантов их решения сходен. Он состоит именно в признании объективного характера самих внутренне локализованных структур и процессов, а в более общем плане – в наличии у психики и ее «составляющих» объективных основ и закономерностей. С этой точки зрения понятия внешнего и объективного, а также внутреннего и субъективного недопустимо отождествлять: внутреннее также может и, более

того, должно быть не только субъективным, но и объективным. Поэтому сами субстанциональные качества (равно, впрочем, как и все иные), объективно представленные в реальности, также имеют двойную локализацию – и внешнюю (экстрапсихическую), и внутреннюю (интрапсихическую). Это означает, что одним из модусов качеств как объективно представленных является их соотнесенность с интероцептивными модальностями.

Отсюда вытекает важный, по нашему мнению, вывод: механизм окачествления вовсе не сводится к трансформации объективных, но только внешне-локализованных качеств и ей отнюдь не исчерпывается. Дело в том, что этот же механизм действует и по отношению к трансформации и внутренне-локализованных субстанциональных качеств из их объективного статуса в субъективный. Объективно представленные субстанциональные качества, но присущие самому субъекту, также выступают несомненной реальностью, не нуждающейся в особом обосновании. Следовательно, уже на уровне сенсорики механизм окачествления действует не только по отношению к внешне-локализованным и носящим статус объективных качества, но и по отношению к внутренне-локализованным, качествам. В свете данного заключения эксплицируется и тот факт, что данный механизм имеет не одну, как это было установлено в наши предыдущих работах, сферу действия – *внешне*-локализованную, а две таких сферы. Вторая из них как раз и является *внутренне*-локализованной. Вместе с тем, по отношению к уровню сенсорики явно доминирует первая «составляющая» данного механизма – его направленность на внешне-представленные качества. Несколько предвосхищая дальнейшее изложение, отметим также, что по отношению к двум другим основным типам качеств – функциональным и особенно системным эта пропорция очень существенно и вполне закономерно меняется в направлении придания все большего веса в нем внутренне-локализованных качеств.

Итак, на основе представленных выше данных можно сделать обобщающее заключение, согласно которому такая важнейшая категория качеств, каковой выступают материальные качества, находит свое максимально полное и органичное, естественное и необходимое воплощение в организации психики. Они, однако, представлены в ней в специфическом модусе – как субстанциональные качества. Они атрибутивно сопряжены с базовыми сенсорными модальностями, а потому уже не просто характеризуют – описывают содержание психики как субъективной реальности (то есть выступают уже не только как феноменологические проявления и гносеологические средства). Они и *составляют* это содержание; сами являются подлинной онтологией психического – хотя, разумеется, и онтологией, представленной пока в относительно простейшей форме. Специфичность и уникальность психики как раз и заключается в том, что в сенсорных

модальностях имеет место трансформация, точнее – переход качеств носителя в содержание самого этого носителя, в его собственную онтологию.

Литература

1. Александров Ю.И. и др. Основы психофизиологии. М.: ИНФРА-М, 1997. – 430 с.

2. Батуев А. С., Куликов Г. А. Введение в физиологию сенсорных систем. М.: Высшая школа, 1991.

3. Воронков С. Ф. Психофизиология сенсорных систем человека. Барнаул, 2001.

4. Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М.: Смысл, 2000. – 685 с.

5. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию М.: Прогресс, 1988. – 462 с

6. Грегори Р. Разумный глаз. Изд. 2-ое. М.: Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.

7. Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. М.: РАО, 2011. – 1010 с.

8. Карпов А.В. Структура и сущность субъективной реальнсоти. Т.1. М.: РАО, 2021. – 520 с.

9. Кейдель В. Физиология органов чувств. М.: Медицина. 1975. – 216 с.

10. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1984. – 464 с.

11. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.

12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. – 443 с

13. Маркс К. Капитал. М.: Политиздат, 1983. Т. 1, 2. – 1952 с.

14. Теория познания, методология, логика и общая теория науки. М.: Наука, 1984. – 734 с.

15. Черниговский В.Н. Интерорецепция. М.: Медгиз. 1960. – 659 с.

16. Muller J. Zur vergleichenden Physiologie des Gesichtssinnes des Menschen und der Tiere. Berlin, Werlag, 1929.

Кашапов М.М.

МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТА

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а)

Аннотация: В статье проведен обзор подходов, ориентированных на реализацию ментальных ресурсов субъекта. Представлено обоснование

ситуативности/надситуативности мышления в качестве метакогнитивного средства решения коммуникативных проблемных ситуаций. Обосновано использование метакогнитивных стратегий в контексте обнаружения надситуативной проблемности в решаемой проблемной ситуации. Показано, что при движении от ситуативного к надситуативному типу мышления акты решения проблемной ситуации характеризуются направленностью на саморазвитие, творчество. Описаны стадии реализация ментального ресурса субъекта. Ситуативные факторы играют роль предиктора и определяют вариативность проявления надситуативных факторов, которые детерминируют трансформацию ситуации в событие.

Ключевые слова: событийность, событийность мышления, ситуации, трансформации, события, профессионализации, социализации.

Abstract: This article provides an overview of approaches aimed at the realization of the subject's mental resources. The justification situational / suprasituational thinking as a metacognitive means of solving the communication problem situations is presented. It is proved theusing of metacognitive strategies in the context of detecting suprasituational problematics in a problem situation solved. It is shown that the motion of a situational to suprasituational type of thinking acts of problem solving are characterized by orientation towards self-development, creativity. We describe the stages of implementation of the mental resouse of the subject. Situational factors play a role of a predictor and define variability of nadsituative factors manifestation that determines a transformation of the situation in the event.

Keywords: event, event-thinking the situation, the transformation event, professionalisation, socialization.

Понимание кризиса развития профессионального мышления субъекта является одной из актуальных проблем в различных научных областях современной психологии (педагогической психологии, психологии труда, психологии личности, общей психологии). Перспективным направлением в плане нахождения превентивных мер в преодолении книзиса является исследование особенностей реализация ментальных ресурсов как средства становления профессионального мышления, под которым понимается процесс прогрессивного изменения когнитивных характеристик личности. Этот процесс протекает под влиянием социальных воздействий, производственной деятельности и собственной активности субъекта.

Профессиональное развитие заключается в формировании у человека, прежде всего, профессиональных способностей и мотивов труда, соответствующих требованиям деятельности, и зависит от содержания трудового процесса, условий его реализации, особенностей профессиональной карьеры и т.д. Результаты исследований (Buchmann, 2011; Lerner, 2010; Salmela-Aro, 2009; Головей Л.А., 2010; Петраш М.Д., 2011; Стрижицкая О.Ю. 2012;

Dietrich, Parker & Salmela-Aro, 2012 и др.) показывают, что на разных этапах профессионализации психическое развитие является неизменно сложным многоплановым процессом. Проблема же творческого мышления в условиях неопределённости раскрыта в трудах В.В. Козлова. Им осуществлен уровневый анализ когнитивных детерминант [Козлов, 2015; Козлов, 2017а; Козлов, 2017б].

Проведение компаративного анализа позволяет описать и объяснить сходства и различия условий или результатов становления и развития профессионального мышления, а также способствует выявлению специфики факторов, оказывающих наибольшее влияние на профессионализацию мышления субъекта. При этом определенное значение имеет выбор критериев сравнения факторов и процессов их влияния. Благодаря принципам универсализма и логоцентризма представляется возможным описать, объяснить и оценить разнообразные явления профессионализации. Так, коэффициент ресурсности мышления определяется с помощью методов математической статистики. Факторный анализ позволяет установить вклад каждого компонента мышления в общую структуру эффективности профессиональной деятельности. Дискретность осмысления возникает на таком этапе жизненного пути, когда мотивация на самореализацию не поддерживается ресурсами или находит и реализует их лишь в частичных преобразованиях. В таких изменяющихся условиях и факторах профессиональной деятельности снижается уровень ценностно-смыслового отношения к профессии. Формирование готовности к разрешению критической жизненной ситуации выражается в умение увидеть, что данная конкретная ситуация является сложной по объективному критерию (например, дефицит времени на её распознание и разрешение), а трудной – по субъективному (недостаточность внутренних возможностей для оптимального совладания с нею) [Кашапов, Серафимович, 2020; Кашапов, Кашапов, 2020; Кашапов, 2020].

Степень критичности отношения к познаваемому явлению зависит, как показали результаты исследования, проведенного А.С. Кашаповым от внешней и внутренней ситуации. Анализ события-стрессора позволяет понять, сможет ли субъект совладать со стрессом или окажется в кризисе, поэтому возрастает ценность умения искать, видеть ресурсы, обращаться к ним, развивать их. Исследование сильных сторон профессионального мышления невозможно без обращения к его ресурсам. Учет и реализация наиболее важных ресурсов позволяет субъекту не только выстоять в ситуации стресса, но и продолжить своё профессиональное и личностное развитие. Знание системных детерминант развития ресурсов позволяет субъекту адекватно и целенаправленно влиять на самосовершенствование мобилизационных способностей [Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018; Кашапов, 2020; Кашапов, 2020; Кашапов, 2021].

Среди интеллектуальных способностей существенную роль играет надситуативное мышление как средство реализации ментального ресурса

личности профессионала. Надситуативный уровень обнаружения проблемности в процессе конструирования желаемой ситуации позволяет актуализировать и реализовать творческие ментальные ресурсы субъекта, поскольку этот уровень не ограничивается только ситуационными признаками познания и преобразования. Именно надситуативный уровень характеризуется установлением фундаментальных и менее поддающихся наблюдению объективных и субъективных характеристик ситуации, лежащих в основе поверхностных проявлений. Данный уровень позволяет устанавливать противоречие, которое может воплощаться не только в прямом противоборстве людей, но и в устойчивом, стабильном фоне происходящих событий. Реализация этого уровня обнаружения проблемности придаёт определенный (новый) смысл профессиональной деятельности. Происходит более глубокое познание тех латентных отношений между элементами проблемной ситуации, которые имеют существенное значение для разрешения конфликтной проблемности, возникающей в условиях профессиональной деятельности [Кашапов, 2008; Кашапов, Пошехонова, 2016; Кашапов, Шаматонова, 2017; Кашапов, Пошехонова, 2017; Кашапов, 2018; Кашапов, Серафимович, 2018; Кашапов, Огородва, Тихонина, 2019; Kashapov, Serafimovich, Poshekhonova, 2017; Кашапов, Огородова, 2017].

В проведенных нами исследованиях ([Башкин, 2019; Кашапов, 2000; Кашапов, 2016; Кашапов, 2017; Кашапов, 2018; Кашапов, 2019а; Кашапов, 2019б; Киселева, 2016; Огородова, 2010; Пошехонова,2018; Кашапов, Филатова, 2015; Филатова, 2019а; Филатова 2019б] и др.) установлено, что как на стадии допрофессиональной и профессиональной подготовки, так и в процессе осуществления практической деятельности существует «проблемное поле», связанное с ментальной репрезентацией. В исследовании Ю.В. Пошехоновой обосновано, что обнаружение надситуативной проблемности может выступать регулятором развития профессионала, она взаимосвязана с эффективностью педагогической деятельности. Автором установлено, что полученные результаты свидетельствуют о влиянии занятий с преподавателями вузов по обучению решению педагогических ситуаций на совершенствование педагогического мышления. Обнаружены связи между уровнем метакогнитивной активности и результативными характеристиками педагогического мышления. Компоненты, в том числе и образные, и стратегии метапознания, включаясь в процесс профессионального педагогического мышления, определяют (посредством сознательного и бессознательного регулирования) эффективность обнаружения и разрешения педагогической проблемности. Изучена роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении. Составлена сравнительная характеристика мотивационного компонента конфликтоустойчивости в процессе профессионализации мышления студентов-психологов. Проведен теоретический анализ роли метакогнитивных

процессов в профессионализации врачей-педиатров. Определены особенности и динамика метакогнитивных процессов врачей-педиатров [Пошехонова, 2018].

В исследовании Т.Г. Киселевой показано, что по мере вовлечения в волонтерскую деятельность возрастает качество метакогнитивной активности. Социальная ответственность как особое качество волонтерской деятельности и атрибут ценностно-мотивационного компонента опыта волонтеров поддерживается метакогнитивными процессами [Киселева, 2016].

А в работе Т.В. Огородовой показано, что надситуативная проблемность может также выступает в качестве регулятора позитивного функционирования человека как субъекта деятельности. Так, автором установлено, что психологические характеристики творческого мышления учащихся различных профильных классов имеют разноуровневое и полиструктурное содержание. Творческое вербальное мышление учащихся профильных классов, в сравнении с общеобразовательными, отличается разнообразным набором характеристик образного мышления. Например, особенностью учащихся педагогического профиля является согласованность вербальных и невербальных (образных) компонентов в структуре творческого мышления. Исследовано творческое мышление как фактор профессионализации субъекта. Проведен сравнительный анализ влияния характеристик творческого мышления на самооценку и самоотношение субъекта на разных стадиях профессионализации [Огородова, 2010].

Целью исследований Т.В. Огородовой было выявление креативности в различных видах внеучебной деятельности. Выборка исследования: школьники МОУ СШ п. Ярославка - 56 человек; обучающиеся МОУ ДО «Дом творчества Красноперекопского района» г. Ярославль - 121 человека; обучающиеся Академии баскетбола ЧЕВАКАТА г. Вологда - 48 человек. Всего выборка составила 225 человек. Методы и методики исследования. Теоретический: анализ литературы по проблеме исследования. Эмпирический: использование методик на диагностику личностной креативности (Е.Е.Туник), дивергентного (творческого) мышления Вильямса (модификация Е.Е.Туник), методика «тип мышления» (методика определения типа мышления в модификации Г.В. Резапкиной), методики для определения свойств внимания (тест Бурдона, тест «Запомни точки»). Методы статистической обработки эмпирических данных, которые включают в себя анализ достоверных различий с помощью критерия U–Манна-Уитни, Т-критерий Вилкоксона, применяемый для оценки различий между двумя зависимыми выборками, выявление взаимосвязей между показателями – коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена, установление влияния между вниманием и показателями креативности методом «корреляционного отношения» η2 Пирсона.

В ходе проведенного исследования рассмотрены подходы к пониманию креативности, определена её роль в различных видах внеучебной деятельности.

Проанализированы разносторонние и противоречивые исследования, которые свидетельствуют о связи креативности и внимания. При этом, доказана роль свойств внимания в эффективности освоения разнообразных видов деятельности. Показано, что дополнительное образование, позволяющее осуществлять внеучебную деятельность школьников, рассматривается как средовой фактор играющий значимую роль в развитии креативности, обладает максимальным потенциалом для проявления творческой активности, развития творческих способностей и креативности детей. Обосновано, что возрастная динамика проявления креативных характеристик показывает специфику внеучебных видов деятельности. В спортивных видах - показатели креативности снижаются, в творческих – возрастают. За год у младших школьников, которые посещают учреждение дополнительного образования, значимо выросли показатели креативного мышления. Выявлены различные структуры взаимосвязей показателей креативности у школьников, которые занимаются различными видами внеучебной деятельности. Установлен интересны йфакт: структура творческих характеристик личности у школьников, не имеющих внеучебной деятельности, более организована, по сравнению с обучающимися творческих кружков и спортивных секций. Выявлено влияние свойств внимания (концентрации и объема) на показатели креативности у школьников, занимающихся различными видами внеучебной деятельности.

В результате проведенного исследования установлены значимо высокие показатели креативных характеристик в старших группах у школьников, которые занимаются творчеством, в младших группах у спортсменов. У обучающихся, которые занимаются спортом, показатели креативности снижаются, у творческой - возрастают. На основе полученных результатов, мы можем говорить о том, что возрастная динамика проявления креативных характеристик показывает специфику внеучебных видов деятельности. Установлено влияние свойств внимания (концентрации и объема) на показатели креативности у школьников, занимающихся различными видами внеучебной деятельности [Огородова, 2010].

М.В. Башкиным исследована профессионализация творческого мышления старшеклассников и студентов как субъектов коммуникативной деятельности. Выявлены связи показателей творческого мышления старшеклассников с компонентами их конфликтной компетентности. Установлено соотношение показателей творческого мышления студентов со структурой их конфликтной компетентности. Определены закономерности профессионализации показателей творческого мышления (беглость, оригинальность, гибкость) старшеклассников и студентов как субъектов коммуникативной деятельности. Установлены особенности взаимосвязи учебной мотивации, показателей творческого мышления и креативности студентов. В ходе исследования применялся следующий психодиагностический инструментарий: опросник «Диагностика

личностной креативности» (Ф. Вильямс, в адаптации Е.Е. Туник); тест «Многозначные слова» (Т.В. Огородова, М.М. Кашапов); методика «Конфликтная компетентность» (М.В. Башкин, В.А. Горшкова, А.М. Воскресенский); методика «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина).С целью выявления особенностей творческого мышления и креативности студентов-бакалавров, получающих психологическое образование, в выборку исследования были включены студенты 1-4 курсов факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Общий объем выборки составил 120 человек.

Работа испытуемых с тестом «Дивергентное (творческое) мышление» Ф. Вильямса предполагала создание ими рисунка с использованием стимульной фигуры. Данный тест диагностирует четыре показателя невербального творческого мышления: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, а также пятый показатель, характеризующий способность к словарному синтезу – название. Анализ выполненных испытуемыми рисунков показал, что студенты стараются использовать всю предоставленную им площадь для рисунка, объединяя замкнутую фигуру и пространство вне ее в единое целое. При этом рисунки студентов наполнены многочисленными интересными деталями. Таким образом, способность студентов синтезировать пространство внутри и вне стимульной фигуры указывает на высокий уровень развития у них творческого мышления.

Анализ достоверности различий позволил сделать вывод, что у студентов четвертого курса более высокие результаты по показателям «Гибкость» и «Оригинальность» по сравнению со студентами-первокурсниками ($p<0,01$). Таким образом, в процессе обучения на факультете психологии у студентов развиваются способности к выходу за пределы определенной ситуации, совершенствуется умение широко рассматривать проблему и находить самостоятельные пути ее решения [Башкин, 2019].

Измерение вербальных компонентов творческого мышления студентов проводилось Т.В. Огородовой с использованием теста «Многозначные слова», в основу которого положена техника свободных ассоциаций, позволяющая диагностировать показатели вербального творческого мышления студентов: беглость ассоциаций, ассоциативную гибкость, семантическую гибкость и оригинальность ассоциаций. Анализируя полученные результаты, необходимо отметить, что наиболее часто у студентов встречаются ассоциации к стимульным словам по типу «уточнение», «часть-целое» и «причина-следствие». Высокий показатель семантической гибкости свидетельствует о способности студентов находить множество вариантов и принципиально различных стратегий решения задачи. Разнообразие форм и методов обучения на факультете психологии, а также практико-ориентированный подход,

заложенный в содержании многих учебных дисциплин, способствуют развитию беглости, гибкости и оригинальности творческого мышления студентов.

С помощью методики «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник) были проанализированы такие показатели креативности студентов, как «Любознательность», «Воображение», «Сложность» и «Склонность к риску». Полученный результат можно объяснить тем, что студенты первого курса готовы ставить перед собой сложные амбициозные задачи и конструктивно отстаивать свои смелые идеи.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты корреляционного анализа показателей вербального и невербального творческого мышления студентов (по всей выборке испытуемых): 1. Установлена положительная связь между показателем вербального творческого мышления «Беглость ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Название» ($r=0,642$; $p<0,01$). Таким образом, количество предлагаемых студентами ассоциаций по тесту «Многозначные слова» находится в прямой взаимосвязи с богатством их словарного запаса и способностью к образной передаче сути изображенного на рисунках. 2. Выявлена положительная связь между показателями вербального творческого мышления студентов «Беглость ассоциаций» и «Семантическая гибкость» ($r=0,473$; $p<0,01$), то есть, количество предлагаемых студентами ассоциаций возрастает при увеличении количества значений слов. 3. Обнаружена положительная связь между вербальным показателем «Беглость ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Оригинальность» ($r=0,317$; $p<0,05$), то есть, чем выше оригинальность заполнения пространства по тесту «Дивергентного (творческого) мышления», тем большее количество ассоциаций к стимульным словам приводят студенты по тесту «Многозначные слова». 4. Выявлена положительная связь между невербальными показателями творческого мышления «Оригинальность» и «Название» ($r=0,432$; $p<0,01$). Таким образом, богатство словарного запаса и способность к образной передаче сути изображенного на рисунках находятся в прямой взаимосвязи с оригинальностью выполнения задания и особенностями заполнения пространства для творчества. 5. Установлена положительная связь между вербальным показателем «Оригинальность ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Название» ($r=0,568$; $p<0,01$). Нестандартность ответов по тесту «Многозначные слова» находится в прямой взаимосвязи с богатством словарного запаса и способностью к образной передаче сути изображенного на рисунках.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующий вывод: творческое мышление студентов, получающих психологическое образование, отличается гибкостью, высокой мобильностью оперирования словарным запасом, большой скоростью мыслительных процессов,

согласованностью вербальных и невербальных показателей. Практическая значимость полученных результатов исследования определяется возможностью внедрения эмпирических данных в процесс профессиональной подготовки психологов. Результаты исследования могут быть использованы в качестве основы для проведения тренинговых занятий со студентами с целью развития у них творческого мышления и повышения уровня креативности [Огородова, 2010].

В проведенном Ю.С. Филатовой исследовании использовались следующие методики: самооценка метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова); профессиональная коммуникативная компетентность врача (Н.В. Яковлева, Л.П. Урванцев); эмоциональный интеллект (Д.В. Люсин); профессиональная коммуникативная компетенция врача» (Яковлева Н.В., Урванцев Л.П.); «Диагностика ведущего типа реагирования» (Кашапов М.М. Киселева Т.Г.); «Уровень эмпатических способностей» (Бойко В.В). Установлены взаимосвязи метакогниции, коммуникативной компетентности и сформированности эмоционального интеллекта врача-терапевта на разных этапах профессионализации. Проведено оценивание уровня сформированности метакогнитивных способностей у врачей-терапевтов с разным стажем. Определена взаимосвязь выраженности метакогнитивных способностей с выраженностью эмоционального интеллекта. Выявлена взаимосвязь коммуникативных способностей врачей терапевтов с уровнем метакогнитивных способностей. Исследована профессионализация мышления врачей (клиническое мышление) и педагогов (педагогическое мышление). Исследованы события, мотивирующие развитие профессионального мышления. Установлены и описаны метакогнитивные процессы в профессионализации мышления субъекта [Кашапов, Филатова 2915; Филатова 2919а; Филатова 2919б].

Целью исследования, проведенного И.В. Серафимович, было выявление профессионального надситуативного мышления у медицинских работников различного типа учреждений (государственном и негосударственном учреждении, в последнем из которых пары «врач-медицинская сестра» четко закреплены и обучены совместной деятельности). Выборка: всего 160 врачей и среднего медицинского персонала. На выборке государственного учреждения здравоохранения мы установили, что при сравнении женщин (врачи и медсёстры) не обнаружено отличий в уровне профессионального мышления. При сравнении мужчин (врачи) и женщин (медсёстры) выявлено, что врачи мужчины более глубоко и полно анализируют ситуации ($t= -2{,}169$, $p<0{,}05$), хотя по надситуативности целом отличий нет. При сравнении мужчин и женщин (врачей) выявлено, что у мужчин выше гибкость ($t= 1{,}227$, $p<0{,}1$), а также общая надситуативность ($t= 2{,}539$, $p<0{,}05$). На выборке негосударственного учреждения здравоохранения отличий в качествах надситуативности мышления

у врачей и медсестер нет, при этом психолингвистический анализ показал, что аналитическая функция у врачей выше ($t= 5,127$, $p<0,01$), как и большая активность по поиску способов устранения различных затруднений в деятельности. Осуществлено исследование условий для профессиональной самореализации и развития профессионального мышления. Рассмотрены особенности профессионализации мышления субъекта как условие личностного и профессионального развития (на примере медицинских работников).

Целью другого исследования, проведенного И.В. Серафимович, было установление сходств и отличий в структурных компонентах психологической системы деятельности у медицинских работников различного типа учреждений. Для решения возникшего вопроса, исследование было построено в двух направлениях. Одним из приоритетных вопросов для государственного учреждения здравоохранения был вопрос об особенностях поведения медицинского персонала с пациентами для урегулирования конфликтных ситуаций. Мы выявили, что медсёстры чаще используют стратегию «Избегание» в стрессе и конфликте чем врачи. Установлено, что женщины и мужчины ($t=2,277$, $p<0,05$, $t=2,323$, $p<0,05$), в меньшей степени прогнозируют своё поведение в конфликтных ситуациях ($t=2,330$, $p<0,05$); но лучше предвидят возможные последствия проблемных ситуаций с пациентами ($t= 5,006$, $p<0,01$). Сравнение мужчин и женщин врачей не выявило отличий в стратегиях поведения в конфликте и стрессе, хотя выше мы указывали на отличия в уровне профессионального мышления. Таким образом, анализ ситуативности-надситуативности в отрыве от деятельности не дает возможности целостного понимания возможностей мышления и его роли для выбора приоритетных стратегий поведения.

Для негосударственного учреждения важным вопросом в сопровождении деятельности были не столько конфликтные и проблемные ситуации с пациентами, сколько вопросы мотивации на работу в данном учреждении и близость ценностных позиций в диаде «врач-медсестра». Выявлено, что общей особенностью мотивации является как у врачей, так и у медсестер на первых местах – «стабильность работы», «интеграция стилей жизни», «служение», на последних - «предпринимательство» и «менеджмент» (достоверных отличий нет). Таким образом, в негосударственном учреждении здравоохранения выявлены у врачей и у медицинских сестер сходные мотивы в деятельности, ценностные установки. Одной из важных установок является «служение людям». Особенности профессионального надситуативного мышления не проявляются в критериях ситуативности-надситуативности, но имеются в психолингвистическом анализе проблемной ситуации и характеризуются большей аналитичностью врачей. Для медицинского персонала государственного учреждения оказались характерными следующие особенности профессионального надситуативного мышления и поведения: медсестры лучше,

чем врачи (как мужчины, так и женщины) предвидят возможные последствия проблемных ситуаций с пациентами. У мужчин-врачей при решении проблемных ситуаций выше качество надситуативного мышления – гибкость [Серафимович, Харавинина, 2019; Серафимович, Конькова, Райхлина, 2019; Серафимович, Беляева, 2019; Серафимович, 2019].

Таким образом, формулируя общие выводы, полученные на основе проведенного анализа результатов нашей исследовательской группы, можно отметить, что ресурс личности является её конструктивным началом, позволяющим преодолевать трудные жизненные ситуации. Становление и формирование ресурсов возможно в условия целенаправленного воздействия [Активные методы обучения…], причем не только в обыденных, будничных, но и в ситуация с ярко выраженным конфликтным содержанием [Кашапов, 2012; Кашапов, 2016; Метакогнитивные основы конфликтной…., 2012].

Сопровождение творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) позволяет отметить, что условия и объекты и отношения тогда становятся ресурсными, когда субъект наделяет их смыслом и связывает именно с ними ожидание позитивных достижений [Кашапов, 2005]. Следовательно, не сам объект есть ресурс, а представления субъекта о нем, как о поддерживающем ресурсе.

Метод экспликации применялся нами с целью объяснения внутреннего содержания ранее неизвестного понятия «ресурсное мышление». Раскрытие психологического содержания нового понятия осуществляется посредством сопоставления с другими, качествами профессионального мышления (событийность, надситуативность, абнотивность), а также с уже известными свойствами, характеристиками, в частности надситуативности мышления, такими как прогностичность, метакогнитивность. В этом контексте экспликация использовалось как метод углубленного психологического проникновения в эксплицируемые понятия [Кашапов, 2021].

Принципиально новое явление не может быть понято только посредством известных субъекту законов и обобщений. При этом возникает иллюзия противоречия новому здравому смыслу, сформированному на основе прошлого опыта. Все переломные этапы познания неизбежно связаны с «шоком новизны». Одна из особенностей надситуативной проблемности заключается в структурировании конкретной ситуации. В целях понимания происходящего субъект мысленно выходит за рамки ситуационной обусловленности возникших затруднений и рассматривает себя как неотъемлемую часть познаваемой и преобразуемой ситуации. Следовательно, надситуативное мышление способствует кристаллизации характеристик мышления как личностных особенностей восприятия и осмысления ситуации. Событие целенаправленно создается системой умственных действий. Причинно-следственные связи умственных действий субъекта исследуются посредством выхода за пределы их

носителя. Именно выбор, в отличие от реакции, является предпочтением и определяет траекторию трансценденции, выхода за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации и осмысления возможностей субъекта.

Проведен содержательный психологический анализ проблемы исследования, обоснованы методологические подходы к проблеме профессионализации мышления субъекта: изучены теоретические источники по данной проблематике, описана специфика профессионализации личности на разных этапах обучения (довузовский, вузовский, после вузовский) и в различных сферах профессиональной деятельности. Выявлены и обобщены компоненты профессионализации мышления. Обоснованы положения о ведущей роли мышления в профессионализации субъекта. Сформирован перечень качеств мышления, которые в своей совокупности образуют профессиональное мышление субъекта. Разработаны критериальные показатели с целью описания параметров оценивания степени сформированности профессионального мышления у субъектов деятельности, которые будут применяться для проведения экспертного оценивания, кейс-методов и пр. В качестве показателей сформированности творческого мышления рассмотрены осознанные механизмы саморегуляции мыслительной деятельности. Проведены пилотажные исследования на выборке старшеклассников, студентов и специалистов с целью апробации разработанной нами тестовой батареи. Проведено определение ее надежности и валидности, а также осуществлена проверка валидности разработанных нами критериев оценивания степени сформированности профессионального мышления. На основе осуществленного анализа полученных эмпирических данных внесены необходимые коррективы в тестовую батарею, в критерии оценивания и план проведения основного эксперимента. Разработана модель профессионализации мышления субъекта.

Литература

1.Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Отв. за вып. И.М. Лоханина, М.М. Кашапов, Н.В. Клюева: Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 2005. 118 с.

2.Башкин М.В. Особенности творческого мышления и креативности студентов-бакалавров, получающих психологическое образование // Психология способностей и одаренности : материалы Всероссийской научно-практической конференции, [21-22 ноября 2019 г.] / под ред. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2019. С. 385-387.

3.Кашапов А.С. Ресурсно-событийные основы конструктивного разрешения конфликтов // Страховские Чтения. 2020. № 28. С. 156-172.

4.Кашапов А.С. Когнитивно-ресурсные компоненты событийности в условиях профессионализации субъекта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 4, С. 55-61.

5.Кашапов А.С. Мышление как основной инструмент вхождения в «третий мир» // Ярославский психологический вестник, № 1 (49), 2021. С. 27-32.

6.Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. … доктора психологических наук. М. 2000. 48 с.

7.Кашапов М.М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал. № 22. Томск. 2005. С. 135 – 140.

8.Кашапов М.М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа, 2008. № 1. С. 64-70.

9.Кашапов, М.М. Учет в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 31-41.

10.Кашапов М.М. Событийно-когнитивные компоненты профессионального становления и реализации личности // PSIXOLOGIYA, ilmiy jurnal 1-son (21), Buxoro-2016, (156 b). PSIXOLOGIYA, научный журнал. Выпуск 1. (21). Бухара – 2016. С. 65 – 73.

11.Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В. Психология обучения взрослых : практикум. Ярославль : ЯрГУ, 2016. 64 с.

12.Кашапов М.М. Психология конфликта. Учебник и практикум / Москва, 2016. Сер. 58 Бакалавр. Академический курс (2-е изд., испр. и доп).

13.Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал, 2017. Том 38, № 3, С. 57–65.

14.Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3-9.

15.Кашапов М.М., Огородова Т.В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы : Учебное пособие / М. : Юрайт, 2017. 259 с. Сер. 69 Бакалавр и магистр. Модуль. (2-е изд., испр. и доп).

16.Кашапов М.М. Предыстория акмеологии // Международный сборник научных статей «Перспективы развития психологии на современном этапе». Бухара. Бухарский государственный университет, Январь, 2018. С. 41 – 49.

17.Кашапов М.М. Роль мышления в профессионализации субъекта // Человеческий фактор. Социальный психолог. Журнал для психологов. № 2 (36). 2018. С. 102 – 113.

18.Кашапов М.М., Серафимович И.В. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 26. С. 63-76.

19.Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Ярославль, 2018. 392 с.

20.Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2018.

21.Кашапов М.М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 2. С. 137-147.

22.Кашапов М.М. Психологические подходы к пониманию профессионализации мышления субъекта // Человеческий фактор. Социальный психолог. 2019. № 1 (37). С. 41 – 53.

23.Кашапов М.М., Огородова Т.В., Тихонина В.С. Особенности свойств внимания школьников, занимающихся спортивной и творческой деятельностью // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Том 29. № 1. С. 37-42.

24.Кашапов М.М., Серафимович И.В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 43-52.

25.Кашапов, М.М. Кашапов А.С. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2020. 124 с.

26.Кашапов М.М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116-130.

27.Кашапов М.М. Функции экспликации в условиях профессионализации мышления // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2021. Т. 15. № 1 (55). С. 100-109.

28.Киселева Т.Г. Метакогнитивная активность молодежи как критерий дифференциации уровня сформированности социальной ответственности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1.

29.Козлов В.В. К проблеме творческого мышления в условиях неопределённости // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2015. № 3-1. (75). С. 15-19.

30.Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. М.: Институт консультирования и системных решений, 2017. 184 с.

31.Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. Ярославль, 2017. 215 с.

32.Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 428 с.

33.Огородова Т.В. Акмеологические основы педагогической деятельности: учеб. пособие; Яросл. гос. ун-т им. П.Г.Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2010. 116 с.

34.Пошехонова Ю.В. Метапознание и профессиональное педагогическое мышление преподавателя высшей школы // Педагогика и психология: теория и практика. 2018. № 3 (11). С. 17-23.

35.Серафимович И.В., Харавинина Л.Н. Профессионализация мышления педагога и развитие профессиональных компетенций в условиях конкурсов профессионального мастерства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2(27) С. 382-387.

36.Серафимович И.В., Конькова О.М., Райхлина А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление // Открытое образование. Т. 23. № 1. 2019. С. 14-26.

37. Серафимович И.В., Беляева О.А. Профессионализация мышления и психолого-педагогическая подготовка педагогов к работе с личностными результатами обучающихся средствами воркшопа //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 114-117.

38.Серафимович И.В. Акмеологические и когнитивные ресурсы в профессионализации студентов // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 № 5.

39.Филатова Ю.С., Кашапов М.М. Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 5 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б. М.: Когито-Центр, 2015. С. 387 – 390.

40.Филатова Ю.С. Выбор стратегии конфликтного поведения как фактор формирования клинического мышления на ранних этапах профессионализации. В сборнике: Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции по психологии с международным участием. Владимир, 2019. С. 347-350.

41.Филатова Ю.С. Влияние личностных характеристик на профессионализацию клинического мышления терапевтов // Методология современной психологии 2019. №9. С 300-307.

42.Kashapov M.M., Serafimovich I.V., Poshekhonova,Y.V. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking. Psychology in Russia: State of the Art . 2017. № 10 (1). P. 80 – 94.

Киселева А.А.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ИХ ПРОДУКТИВНОСТИ С ПОЗИЦИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДОЛОГИИ

Аннотация. В данной статье представлен теоретический обзор психологических исследований, посвященных определению продуктивности копинг-стратегий. Автор приходит к выводу о том, что определение продуктивности копинг-стратегий необходимо рассматривать с позиции интегративной методологии В.В Козлова, в рамках которой можно понимать продуктивные копинг-стратегии как позитивный интегративный потенциал, выражающийся в стремлении личности к осознанию проблемы во всей ее полноте, ее позитивное принятие и в поиске социальных ресурсов.

Ключевые слова: продуктивные копинг-стратегии, интегративная методология.

Abstract. This article presents a theoretical overview of psychological studies devoted to determining the productivity of coping strategies. The author comes to the conclusion that the definition of the productivity of coping strategies should be considered from the perspective of V. V. Kozlov's integrative methodology, in which it is possible to understand productive coping strategies as a positive integrative potential, expressed in the desire of the individual to understand the problem in its entirety, its positive acceptance and in the search for social resources.

Keywords: productive coping strategies, integrative methodology.

Проблема определения продуктивности копинг-стратегий широко представлена в психологической литературе и встречается в классификациях копинг-стратегий различных авторов [Lazarus, Folkman, 1984; Frydenberg, Lewis, 1993; Amirkhan, 1994; Heim, 1988; Carver, Scheier, Weintraub, 1989]. Также проблема продуктивности копинг-стратегий отражена в ряде эмпирических исследований [Heffer, Willoughby, 2017; Киселева, Кузьмин, Козлов, 2020; Javed, Parveen, 2021].

Теоретические классификации равным образом рассматривают копинг-стратегии с позиции их продуктивности и непродуктивности. В целом к продкутивным копинг-стратегиям авторы относят:

−копинг-стратегии, ориентированные на реализацию когнитивных усилий по решению проблем: стратегия «Планирование решения проблем» [Lazarus, Folkman, 1984], стратегия «Решение проблем» [Frydenberg, Lewis, 1993; Amirkhan, 1994], «Самоспасение» [Heim, 1988];

−копинг-стратегии, обеспечивающие позитивный фон настроения, повышенный эмоциональный тонус: «Положительная переоценка» [Lazarus,

Folkman, 1984], «Позитивная ориентация» [Frydenberg, Lewis, 1993], «Оптимизм» [Heim, 1988];

−копинг-стратегии, обеспечивающие поиск внешнего социального ресурса: «Сотрудничество» [Heim, 1988], «Поиск социальной поддержки» [Lazarus, Folkman, 1984; Amirkhan, 1994], «Поиск эмоциональной общественной поддержки» [Carver, Scheier, Weintraub, 1989].

Наоборот, непродуктивными копинг-стратегиями (за рядом исключений) воспринимается стратегия «Уход», «Отказ от решения проблем» [Lazarus, Folkman, 1984; Frydenberg, Lewis, 1993; Amirkhan, 1994]. Также они могут включать отказ от социальных контактов («Бегство-избегание», «Активное избегание», «Отступление»).

В то же время в вышеприведенных классификациях определение других копинг-стратегий у исследователей представлено различно. Например, если в классификации C. Carver, M. Scheier, J. Weintraub стратегия «Обращение к религии» относится к непродуктивным копинг-стратегиям [Carver, Scheier, Weintraub, 1989], то у E. Heim сходная по содержанию стратегия «Религиозность» относится к относительно продуктивным [Heim, 1988], в то время как у E. Frydenberg, R. Lewis стратегия «Духовность», предполагающая обращенние к Богу, опору на религиозные чувства считается продуктивной [Frydenberg, Lewis, 1993], также как у S. Folkman смысло-ориентированные копинг-стратегии в которых человек опирается на свои убеждения (например, религиозные, духовные или убеждения о справедливости) определены как продуктивные [Folkman, 2007].

S. Folkman описывая смысло-ориентированные копинг-стратегии, уточняет, что данные стратегии также включает в себя позитивную переоценку, пересмотр целей, духовных убеждений и наполнение обычных событий позитивным смыслом [Folkman, 2007]. C. Carver, M. Scheier, J. Weintraub сходная по смыслу и содержанию стратегия «Положительное истолкование и рост» также определяют как продуктивный тип копинг-стратегии [Carver, Scheier, Weintraub, 1989]. Согласно E. Heim стратегия «придача смысла», иначе «Переосмысливание» считается относительно продуктивной копинг-стратегией [Heim, 1988].

Если в работах R. Lazarus, S. Folkman копинг-стратегия «Бегство-избегание», предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения, определена как непродуктивная [Lazarus, Folkman, 1984], то в исследованиях E. Heim стратегия «Отвлечение» относится к относительно продуктивным [Heim, 1988]. Наконец у C. Carver, M. Scheier, J. Weintraub стратегии «Отрицание», «Ментальное отстранение» и «Поведенческое отстранение» также относится к относительно продуктивным [Carver, Scheier, Weintraub, 1989].

Получается, что в различных классификациях одинаковые по содержанию копинги могут рассматриваться как продуктивные, относительно продуктивные и непродуктивные. Очевидно, что это может быть обусловлено эмпирическими данными, полученными авторами.

Мы полагаем, что для точного определения продуктивности копинг-стратегий необходимо рассматривать с позиции целостного подхода к ней; подхода, который бы был основан на некоей новой методологии и позволял бы интегрировать противоречащие друг другу подходы – в том числе к их продуктивности. На наш взгляд, такой методологией может стать – интегративная методология В.В Козлова.

В рамках данного подхода развивается учение о стратегиях совладающего поведения. К этой проблеме В.В. Козлов подходит с точки зрения проблемы кризиса [Козлов, 2014]. Под кризисным состоянием автор имеет в виду временную внешне ситуационно обусловленную или внутренне детерминированную дезинтеграцию личности. В то время как понятие «интеграция», подразумевает под собой системообразующий фактор личности, обеспечивающий ее целостность, гомеостазис, функциональную коммуникативную, поведенческую, эмоциональную и когнитивную активность.

В случае позитивной интеграции кризис является неким условием и шагом в новое качество, новый уровень целостности. Негативная дезинтеграция, как правило, сопровождается деструктивными изменениями личности, снижением общей устойчивости, уровня сбалансированности, большей фрагментарности, внутренней конфликтности, раздирающего напряжения и тенденцией к социальной аутизации личности.

Позитивная интеграция возможна за счет универсального, по мнению В.В. Козлова, закона интеграции - процессуальной характеристикой функционирования личности, выражением ее экспансивной тенденции. «Чтобы жить и выжить, тем более доминировать и преуспевать, человек все время должен интегрировать энергию, информацию, новые знания, умения, навыки, новый жизненный опыт» [Цит. по: Козлов, 2014, 528 с.]. На уровне процессуальной характеристики личности интеграция является психологическим механизмом, обеспечивающим интроецирование нового интеллектуального, эмоционального, поведенческого опыта, основой развития, личностного роста и изменения.

Однако не в каждом случае, не в каждой кризисной ситуации позитивная интеграция возможна. В.В. Козлов вводит понятие интегративного потенциала как условия осуществления позитивной интеграции. Интегративный потенциал обеспечивает высокую толерантность к кризисным явлениям, делая развитие кризиса невозможным.

На наш взгляд, стратегии совладающего поведения могут составлять интегративный потенциал личности, позволяющей предотвратить развитие и

углубление кризиса, возможного в стрессовой ситуации. Интегративный потенциал обеспечивает высокую толерантность психики к кризисным явлениям. Исходя из данного заключения, можно предположить, что процесс позитивной интеграции обеспечивается продуктивными копинг-стратегиями. В то время как процесс негативной интеграции обусловлен непродуктивными копинг-стратегиями.

Проанализируем что объединяет продуктивные копинг-стратегии, рассмотренными нами авторами в рамках эмпирических исследований с точки зрения интегративного подхода В.В. Козлова.

Как мы уже отмечали выше, продуктивные копинг-стратегии, выделяемые различными авторами, объединяет акцент на усилиях, преимущественно когнитивных, направленных на решение проблем. Это может быть как планирование попыток преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, так и обдумывание ситуации, поиск всех возможных решений и т.д. По нашему мнению, все эти усилия можно определить как попытку осознать ситуацию наиболее полно. Осознание, как считает В.В. Козлов, является интегрирующей открытой системой, позволяющей различные области психического объединять в целостные смысловые пространства [Козлов, 2007].

Далее мы определили, что авторы в целом выделяют стратегии, обеспечивающие позитивный фон настроения, преодоление негативных переживаний за счет их положительного переосмысления, оптимизм. На наш взгляд, данная позиция может быть соотнесена с принципом позитивности интегративной психологии В.В. Козлова, который состоит в центрировании на положительном опыте личности, нахождение позитивных смыслов в проблемном состоянии. [Козлов, 2007].

Также авторами считается продуктивным поиск внешнего социального ресурса, обсуждение проблемной ситуации с социальным окружением, принятие сочувствия и понимания от кого-либо. Мы предполагаем, что данная тенденция может свидетельствовать о превалировании интерперсонального уровня психической реальности как одного из признаков продуктивности копинг-стратегий личности. Интерперсональный уровень проявляется в форме социального сознания и бессознательного и их реализации на уровне материальных, социальных и духовных носителей [Козлов, 2007].

Таким образом, сущность продуктивного совладающего поведения с позиции интегративного подхода В.В, Козлова, в общем виде можно сформулировать как стремление к осознанию проблемы во всей ее полноте, ее позитивное принятие и поиск ресурсов (прежде всего социальных). Такое поведение и составляет интегративный потенциал, способствующее позитивной интеграции личности. Напротив, сущность непродуктивного копинг-поведения, представленное стратегией ухода, предполагает отказ от осознания проблем, ее

непринятие, замыкание в себе вместо поиска поддержки в социальном или духовном плане. Данное поведение ведет к негативной интеграции: проблема не разрешается, что в целом может привести к дезинтеграции личности.

Библиографический список

1.Киселева А. А. Особенности копинг-стратегий педагогических работников различного стажа и специальности / А. А. Киселева, М. Ю. Кузьмин, В. В. Козлов // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 641–655.

2.Козлов, В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности / В. В. Козлов. – М.: Психотерапия, 2007. – 528 с. – ISBN 978-5-903182-26-8.

3.Козлов, В.В. Психология кризиса / В. В. Козлов. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2014 – 528 с. – ISBN 978-5-91160-067-9.

4.Amirkhan J. H. Seeking person-related predictors of coping: Exploratory analyses / J. H. Amirkhan // Eur. J. Pers. – 1994. – V. 4. – № 1. – P. 13-30.

5.Carver C.S. Assessing Coping Strategies: A theoretically based approach / C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub // J. Pers. and Soc. Psychol. – 1989. – Vol. 56, № 2. – P.267-283.

6.Frydenberg E. Adolescent Coping Scale: Manual / E. Frydenberg, R.Lewis // Melbourne: ACERPress, 1993. – P. 15–20.

7.Folkman S. The case for positive emotions in the stress process. / S. Folkman // Anxiety Stress Coping. – 2007. – 21. – P. 3–14. doi: 10.1080/10615800701740457

8.Javed S. Adaptive coping strategies used by people during coronavirus / S. Javed, H. Parveen // J Edu Health Promot. – 2021. –10. – P. 122.

9.Heffer T. A count of coping strategies: A longitudinal study investigating an alternative method to understanding coping and adjustment / T. Heffer, T. Willoughby // PLoS One. – 2017. – 12(10): e0186057. doi: 10.1371/journal.pone.0186057

10.Heim E. Coping und adaptivited: gibt es geeignetes oder ungeeignetes coping / E. Heim // Psychother. Psychosom. Med. Psychol. – 1988. – № 1. – P. 8-17.

11.Lasarus R. Stress, appraisal and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer, 1984.

Киселева А.А., Кузьмин М.Ю., Стародубцева Г.А.

ЖЕНСКИЙ АРХЕТИП ПЕДАГОГОВ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ

Аннотация. В данной статье представлено эмпирическое исследование, направленное на изучение женского архетипа педагогов общеобразовательных организаций и их взаимосвязи с ценностными ориентациями. По результатам исследования выявлено, что преимущественно педагогам свойственны бессознательные установки архетипа «Елена-сатьва». Обнаружено, что семейный статус педагога опосредует склонность женщин к определенному архетипу. Установлены взаимосвязи между предпочитаемым педагогами женскими архетипами и ценностными ориентациями.

Ключевые слова: женский архетип, педагоги, ценностные ориентации.

Abstract. This article presents an empirical study aimed at studying the female archetype of teachers of general education organizations and their relationship with value orientations. According to the results of the study, it was revealed that mostly teachers are characterized by unconscious attitudes of the archetype "Elena-satva". It was found that the family status of the teacher mediates the tendency of women to a certain archetype. The interrelationships between female archetypes preferred by teachers and value orientations are established.

Keywords: female archetype, teachers, value orientations.

Введение

В настоящее время множество мероприятий со стороны образовательных и вышестоящих учреждений проводятся для поддержания педагогического ресурса и для повышения эффективности работы педагогических кадров. При этом данные мероприятия учитывает не все ресурсы специалиста, которые могут быть использованы при оптимизации его работы.

На наш взгляд, перспективным подходом может быть анализ архетипов педагогических работников и их связи с ценностно-смысловой сферой, поскольку знание бессознательных установок личности, которые предрасполагают индивидуума испытывать определенные чувства и мыслить определенным образом относительно объекта или ситуации [фон Франц, 2017], а также определение ее основных целей и мотивов могут помочь в построении психологического сопровождения педагогов и разработке профилактических мероприятий.

Определение слова «архетип» введено психоаналитиком К. Г. Юнгом и подразумевает под собой первичный образ, которые несет в себе генетическую предрасположенность к образам и формам или шаблонам, играющие роль в формировании мировоззрения людей и на то, как они реагируют на мир. Согласно юнгианской теории, все человеческие существа обладают коллективным бессознательным и мириадами архетипов внутри него [Юнг, 2015].

Проблемой изучения архетипов занимались такие отечественные исследователи [Короленко, Дмитриева, 2018; Перевозкина, Перевозкин, Дмитриева, 2014; Спирова, 2009; Карчевская, 2009; Хусаинова, Гиниятуллина, 2008] и, в частности, В.В Козлов. Последним была создана методика, опирающаяся на методологию интегративной психологии, определяющая бессознательные установки, характеризующие типы идентификации мужчин и женщин с различными архетипическими качествами и ролями [Козлов, 2014].

Как отмечает В.В. Козлов, антропологически женское начало соответствует пассивному принципу природы и может находить отражение в архетипах Евы, Елены, Софии или Марии. При этом, архетипическая реализация Анимы имеет три аспекта, которые обозначаются как: сатьва — уравновешенное, духовное, возвышенное, гармоничное, благое начало; раджас — подвижное, чувственное, эмоциональное, вовлеченное, деятельное, стремящееся начало; тамас — косное, инертное, темное, деструктивное, разрушительное начало. Таким образом, женский архетип может воплощаться в 12 возможных манифестаций Анимы (женского начала психики) [Козлов, 2014].

Таким образом, предположив, что изучение архетипа педагогических работников может способствовать лучшему пониманию их ценностно-смысловой сферы, мы поставили цель изучить женские архетипы педагогов их взаимосвязь с ценностными ориентациями.

Методология и методы исследования

Исследование проводилось на базе ГАУ ДПО «ИРО» (г. Иркутск). Выборку составили 24 педагогов общеобразовательных учреждений в возрасте от 21 года до 58 лет с разным семейным статусом (замужем, не замужем, в разводе).

Для изучения особенностей архетипов использовался «Тест «АНИМА». Опросный метод исследования глубинных личностных сценариев женщины» [Козлов, 2014]. Для изучения ценностных ориентаций были использованы такие методики как «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С.Бубнова) [Фетискин, Козлов, Мануйлов 2009], «Тест смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев) [Леонтьев, 2000].

Обработка полученных данных осуществлялась с использованием критерии корреляции Спирмена и критерия Хи-квадрат. Расчеты проводились в программе IBM SPSS 21.0.

Результаты

На первом этапе мы проанализировали превалирующие значения среди выявленных архетипов педагогических работников. Согласно полученным результатам выявлено, что среди педагогов преимущественно преобладают бессознательные установки архетипа «Елена-сатьва» (4,6 балла). Соответственно, можно предположить, что педагоги, вероятно, склонны считать, что любви и сопереживания достойно все сущее на Земле. Такие женщины наделены большой способностью к пониманию и умению поддержать

любого, независимо от статуса и возраста, расы и культурной идентичности. Предельная гибкость в эмоциях, мышлении, поведении позволяет им сопереживать и конструктивно поощрять любого. Также можно отметить высокие баллы по бессознательной установке архетипа «София-раджас» (3,6 балла). Можно предположить, что педагогам свойственно убеждение, что их основные жизненное предназначение - передача следующим поколениям в процессе воспитания и социализации конструктивного опыта, основанного на моральном поведении, что и считается жизненной мудростью.

В меньшей степени педагогам свойственен архетип «Елена-тамас» (1,7 баллов), который реализуется в высшей степени безнравственности, отсутствии моральных ограничений, льстивости, хитрости, лживости.

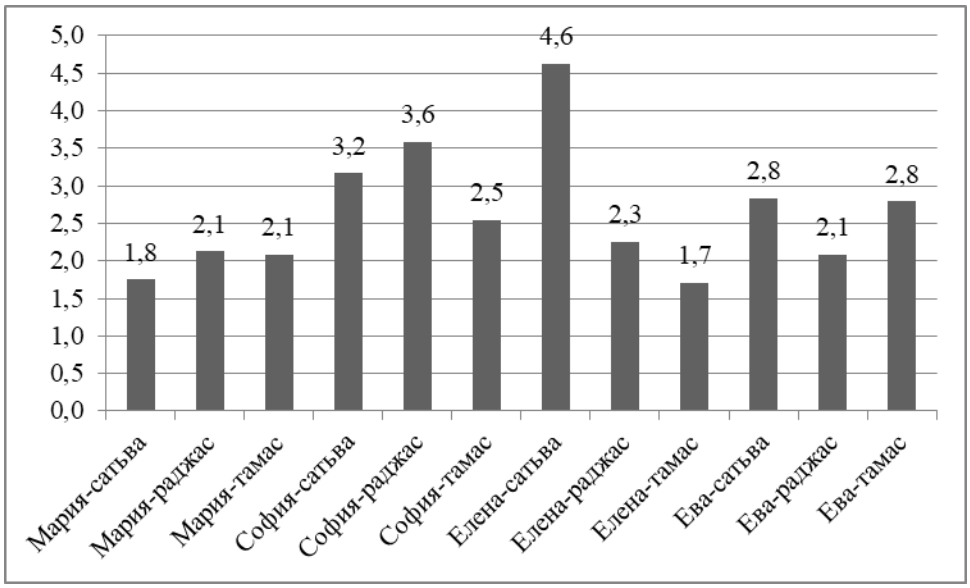


Рис. 1. Полученные результаты по методике «Тест «АНИМА» (средние значения)

На втором этапе мы провели анализ данных с помощью построения таблиц сопряженности, которые позволили проследить связь между предпочитаемым архетипом и семейным статусом. Согласно полученным данным обнаружено, что у педагогов, имеющий статус «разведена» предпочитаемым архетипом является «София-раджас» ($\chi^2 = 22$, $p<0,05$). В то время как у незамужних женщин данный архетип выражен меньше. Женщины, имеющие статус «замужем» или «разведена» склонны более к архетипу «София-тамас» ($\chi^2 = 21$, $p<0,05$). Незамужние женщины имеют архетип «Ева-тамос» ($\chi^2 = 22$, $p<0,05$).

Следующий этап нашего исследования был посвящен выявлению взаимосвязи бессознательных установок архетипов с ценностными ориентациями. Для начала мы проанализировали взаимосвязи между результатами «Тест «АНИМА» и результатами «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С.Бубнова) (таблица 1).

Табл. 1. Корреляционные связи между полученными результатами «Тест «АНИМА» и результатами «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С.Бубнова)

	Приятное времяпрепро-вождение, отдых.	Высокое материальное благосостояние	Поиск и наслаждение прекрасным	Помощь и милосердие к другим людям	Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	Здоровье
Мария-тамас	-	-	-,616**	-	-	-
София-сатьва	-	-,477*	-	-	-	-
София-раджас	-	-	-	,427*	-	-
Елена-раджас	,480*	-	-	-	,435*	-
Ева-сатьва	-	-	-	,445*	-	-
Ева-раджас	,445*	-	-	-	-	-
Ева-тамас	-	-	-	-	,570**	-,431*

*- значимость на уровне 0,05

** - значимость на уровне 0,01

Согласно полученным результатам, можно предположить, что женские архетипы, относящиеся к манифестации «Сатьва», ценят в большей степени оказание помощи и милосердия к другим людям. Педагоги, с выраженными характеристиками «Сатьва» менее всего ценят высокое материальное благосостояние.

Для педагогов, которым характерны манифестация «Раджас», в большей степени ценят приятное времяпрепровождение, отдых, а также оказание помощи другим людям.

Женщины, воплощающие в себе манифестацию «Тамас» больше ценят социальную активность для достижения позитивных изменений в обществе. Менее всего важными педагоги отмечали для себя ценность поиска и наслаждения прекрасным и здоровье.

Далее мы проанализировали взаимосвязи между результатами «Тест «АНИМА» и результатами «Тест смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев) (таблица 2).

Табл. 2. Корреляционные связи между полученными результатами «Тест «АНИМА» и результатами «Тест смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев)

	Цели	Результат	Локус контроля - жизнь
София-сатьва	-	,543**	-,489*
Ева-тамас	-,429*	-	-

*- значимость на уровне 0,05

** - значимость на уровне 0,01

Согласно полученным результатам обнаружено, что установки архетипа «София-сатьва», подразумевающие под собой открытость, служение, жизненную мудрость, передачу конструктивного опыта, положительно связаны с шкалой «Результат», удовлетворенностью самореализацией, но отрицательно связана с «Локус контроля – жизнь», управляемостью жизни.

Установка «Ева-тамас» как представительница грубой и разнузданной чувственности отрицательно связана со шкалой «Цели в жизни».

Выводы

Таким образом, можно сказать, что согласно полученным результатам выявлено, что среди педагогов преимущественно преобладают бессознательные установки архетипа «Елена-сатьва».

Существует взаимосвязь между предпочитаемым архетипом и семейным статусов педагогов. Обнаружено, что у педагогов, имеющий статус «замужем» или «разведена» более склонны к архетипам «София-раджас» и «София-тамас». Незамужние женщины склонны к проявлению архетипа «Ева-тамос».

Педагоги, в больше степени проявляющие манифестацию «Сатьва», ценят в большей степени оказание помощи и милосердия к другим людям и в то же время менее всего ценят высокое материальное благосостояние.

Для педагогов, которым характерны манифестация «Раджас», в большей степени ценят приятное времяпрепровождение, отдых, а также оказание помощи другим людям.

Женщины, воплощающие в себе манифестацию «Тамас» больше ценят социальную активность для достижения позитивных изменений в обществе. Менее всего важными педагоги отмечали для себя ценность поиска и наслаждения прекрасным и здоровье.

Согласно полученным результатам обнаружено, что установки архетипа «София-сатьва», положительно связаны с шкалой «Результат», но отрицательно связана с «Локус контроля – жизнь». В то время как архетип «Ева-тамас» отрицательно связана со шкалой «Цели в жизни».

Библиографический список

1.Карчевская К.С. О проявлениях архетипических образов в мифических и кинематографических сюжетах / К.С. Карчевская // Известия Российского

государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. –2009. – № 101. – С.332-335.

2.Козлов В.В. Тест «ЛОКАА». Опросный метод исследования глубинных личностных сценариев мужчины и женщины: методическое руководство / Козлов В.В. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 50 с. – ISBN 2227-8397.

3.Короленко Ц.П. Основные архетипы в классических юнгианских и современных представлениях / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева // Медицинская психология в России. – 2018. – Т. 10, № 1. – С. 3. doi: 10.24411/2219-8245-2018-11030.

4.Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев – 2-е изд. – М.: Смысл, Серия: Психодиагностическая серия, 2000. – 18 с. – ISBN 5-89357-088-X.

5.Перевозкина Ю.М. Архетипы современной женщины / Ю.М. Перевозкина, С.Б. Перевозкин, Н.В. Дмитриева // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44). – С.267-270.

6.Спирова Э.М. Архетипы в житейской повседневности / Э.М. Спирова // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 4. – С.146-151.

7.Хусаинова Н.Ю. Экспериментальное доказательство существования специфичного архетипического «Профиля» русских и татар / Н.Ю. Хусаинова, А.Р. Гиниятуллина // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 150, кн. 3. – С.220-229.

8.Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. –Изд-во Института Психотерапии, 2009 г. – 544 с. – ISBN: 978-5-903182-45-9.

9.Франц фон М. Л. Архетипическое измерение психики / М. Л. Франц фон. – М.: Клуб Касталия, 2017. – 198 с. – ISBN: 0000000783.

10.Юнг К.Г. Структура психики и архетипы / К.Г. Юнг. – Издательство: Академический проект. Серия: Психологические технологии, 2015 г. – 328 с. – ISBN: 978-5-8291-1623-1.

Ю. А. Клейберг[1]

СИСТЕМНАЯ ДЕВИАНТОЛОГИЯ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

[1] ORCID iD: 0000-0001-6757-0102

Аннотация. В статье предпринята попытка представить системную девиантологию с онтологических и эпистемологических позиций, генеральной целью которой является устранение затянувшегося концептуального безвременья, падения глубины теоретической мысли и создание девиантологической науки на основе системной теории, разработав для этого единый системный тезаурус и с единых теоретических позиций научно

охарактеризовать важнейшие элементы девиантологического знания, тем самым восполнить теоретический вакуум в науке.
Ключевые слова: система, девиантология, системная девиантология.

Annotation. The article attempts to present systemic deviantology from ontological and epistemological positions, the general goal of which is to eliminate the protracted conceptual timelessness, the fall in the depth of theoretical thought and the creation of deviantological science based on the system theory, having developed for this a unified systemic thesaurus and from a unified theoretical standpoint to scientifically characterize the most important elements deviantological knowledge, thereby filling the theoretical vacuum in science.
Key words: system, deviantology, systemic deviantology.

Введение

Как известно, в мире нет ни в одного представителя рода Homo sapiens, который существовал бы автономно, изолированно от общества (общины, социальной группы, коллектива и т.п.), сам по себе. Общество – многоуровневая система сложных взаимодействий и взаимозависимостей социальных групп, связанных историей, традициями, обычаями, культурой, совместно выработанными ценностями, нормами, идеалами и т.п. Люди в обществе объединены в единую систему отношений.

Общеизвестно, что основой любого общества являются *социальные группы*, которые сплачивают, объединяют общество, делают его целостным, устойчивым и динамичным. Причем социальные группы не дистанцированы и изолированы друг от друга, они имеют тесную взаимосвязь, взаимопересечение и взаимопроникновение, тем самым обогащают друг друга, наполняют отношения сущностно-содержательным, ценностным смыслом. Сущностью этого смысла является *ментальность*, состоящая из представлений, мотивов, установок, имплицитных ценностей, традиций, стереотипов, практических действий и моделей поведения. Ментальность это – мировоззренческая система, психологической основой которой выступает общественная идеология, которая играет важную интегрирующую, консолидирующую и стабилизирующую роль. Как справедливо отмечает А.А. Косов, ментальность формируется на основе генетически и социально обусловленных компонентов (социального опыта, здравого смысла, интересов, эмоциональности, рефлексивности и др.), раскрывая представления человека об окружающем мире и о себе, проявляя привычки, пристрастия, коллективные и индивидуальные эмоциональные стереотипы, и паттерны (Косов, 2007, с. 76).

Концептуализация проблемы

Однако современное общество – это система взаимоотношений намного сложная, чем, скажем, первобытная или даже средневековая община.

Современное общество – это система высоких НАНО-био-IT технологий, имеющая свои направления развития: когнитивное, эмоциональное, потребностно-мотивационное, ценностно-ориентационное, семантическое, образно-символическое, поведенческое (бихевиоральное) и др. А это значит, что в такой системе могут возникнуть (и возникают!) противоречия, непонимание, конфликты и отклонения от существующих институциональных норм морали, закона. Как отмечает Я.И. Гилинский (2021), очевидна проблемная ситуация: неадекватность (рассогласование, несоответствие) социальных реалий (девиаций, девиантности общества), реакции общества на них (социальный контроль) и научного их осмысления (девиантологические теории) [Гилинский, 2021, с. 12].

Однако любое общество – от архаичного до цивилизованного, современного – по своей сути противоречиво, конфликтно, девиантно. И в этом смысле давно настал час системной девиантологии, необходимость «новой, «сумасшедшей» теории, способной понять не понимаемое» (по Я.И.Гилинскому).

Системная девиантология ставит целью построить девиантологическую науку на единой основе системной теории, разработав для этого системный понятийный аппарат и с единых теоретических позиций предложить научное описание важнейших элементов девиантологического знания.

И, тем не менее, современная реальность указывает на то, что девиантология, несмотря на свою молодость, прочно заняла место одной из наиболее востребованных научных и учебных дисциплин (модулей). По мнению Я.И. Гилинского, девиантология (deviantology) – это наука, изучающая социальные девиации (девиантность) и реакцию общества на них (социальный контроль) [Гилинский, 2021, с. 24].

Во многих российских гуманитарных факультетах вузов и колледжей читаются курсы и спецкурсы девиантологической направленности – «Психология девиантного поведения», «Социология девиантного поведения», «Девиантология», «Педагогика и психология девиантного поведения» и др. Минобрнаукой России утвержден ФГОСТ ВО по направлению 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения», появились специализации, по которым готовятся выпускники, освоившие программу специалитета: «Социальная педагогика»; «Пенитенциарная педагогика»; «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения»; «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска»; «Психолого-педагогическая коррекция и реабилитация лиц с девиантным поведением» [Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, п. 4.2]. Образовано учебно-методическое объединение (УМО) вузов России по направлению «Педагогика и психология девиантного поведения». Подготовлены и реализуются в учебно-образовательной и научной

деятельности вузов монографии, учебники, учебные пособия, хрестоматии, защищаются диссертации и мн. др.

Как видно, создана серьезная учебно-образовательная и научная система подготовки девиантологов и последующей научной аттестации данных специалистов.

Создание системной теории (синтагмы) девиантологии – актуальная и вместе с тем чрезвычайно сложная проблема современной девиантологической науки. Синтагма (греч. – систематизация, классификация) – категория науковедения, означающая специально созданную для решения насущных научных задач целостную, многокомпонентную, проблемно ориентированную, нестандартную и эвристичную систему знаний, определяющую направленность, методологию и методику исследований [Клейберг, 2015, с. 262-268].

Девиантологическая наука с точки зрения онтологии и эпистемологии, как нам кажется, выступает сегодня в виде *социального куматоида* (от греч. kuma – волна) – волнообразных форм организации научного познания и образцов продуктов науки. Это и есть то, что передается, воспроизводится и развивается (за счет механизма новаций и нововведений) в науке. Анализируя различные научные направления, подходы и теории, с помощью которых изучается феномен девиаций, девиантного поведения, мы задаем тем самым основное содержание девиантологической науки как социального куматоида [Клейберг, 2015, с. 262-268].

Создавая системную девиантологию, мы ориентируемся, прежде всего, на то знание, которое дает возможность понять генезис, первопричинность девиантного поведения человека. Уже у эмбриона закладывается некая программа, индивидуальные свойства, развивая которые, личность может эту программу не только максимально реализовать, но и эффективно развивать и совершенствовать. Успешная реализация данной программы вызывает чувство удовлетворения жизнью, наполняет ее смыслом и порождает новую мотивацию. Напротив, при неуспешной реализации программы личность испытывает дискомфорт, неудовлетворенность, дисфункциональные состояния, деструкции, болезни и др.

Генеральной целью системной девиантологии является устранение затянувшегося концептуального безвременья, падения глубины теоретической мысли и создание девиантологической науки на основе системной теории, разработав для этого единый системный тезаурус и с единых теоретических позиций научно охарактеризовать важнейшие элементы девиантологического знания, тем самым восполнить теоретический вакуум в науке. Необходимо найти новую перспективу, реальную и достижимую.

После создания такой основы «гребень» научной волны всегда высоко поднимается, следует расцвет любой науки и связанных с ней нововведений и технологий.

Наука, не имеющая такой основы и пытающаяся выводить свои закономерности из непосредственного знания принадлежащих ей фактов, сродни строящемуся многоэтажному зданию, которое пытаются возвести без фундамента. В определенной мере эта аналогия уместна по отношению к большинству ранее предложенных теоретических концепций девиантологии (об этом более подробно в [Гилинский, 2021; Клейберг, 2015; Комлев, 2014]).

Однако следует заметить, что среди многих понятий, прочно вошедших в гуманитарную науку, концепты «системность», «системный подход», «системное знание», «системное мышление», «системный анализ» стали одними из часто употребляемых в научном лексиконе, они составляют основу научного тезауруса системного подхода, выступают методологическим фактором развития системогенеза – становления и совершенствования системы в процессе онтогенеза для удовлетворения доминирующей потребности (согласно иерархической очередности), с целью выживания и максимальной адаптации к внешней среде (по А.А. Ухтомскому).

При этом, как это нередко происходит с любым научным концептом, системный подход, в частности, в гуманитарных науках, существует в двух весьма далеких друг от друга смыслах. Наиболее распространенное понимание системного подхода связано с рассмотрением различных социальных и психологических явлений не изолированно, а в их совокупности и совместно с порождающими их причинно-следственными закономерностями. То есть, «системно» то, что любой продукт психической деятельности всегда является следствием многих явлений объективного и субъективного характера. Перефразировав положение Б.Ф. Ломова относительно психологии, замечу, что девиантология тоже не может развиваться на основе одной-единственной категории – категории деятельности; девиантология должна развиваться на основе системы категорий, указывая на важность разработки понятийного аппарата науки [Ломов, 1984].

Иной содержательный смысл заложен в понятие «системный подход» (от англ. **- systems approach**), связанный с построением научного каркаса, в частности, девиантологии с использованием метода системного анализа, основываясь на методологических принципах системологии – «фундаментальной науки, предметом которой являются общие законы развития сложных систем физической, биологической и социальной природы» [Уёмов, 1978; Флейшман, 1982], а также логику системогенеза – процесса формирования самой системы, с одной стороны, и образование и преобразование внешней, социальной среды для развития и совершенствования социальных групп, институтов и отдельной личности, – с другой. По мнению А.Н. Аверьянова (1985), системность, системный подход, системное мышление проникли во все сферы деятельности, и что системная ориентация становится исторической характеристикой современного научного мышления и преобразовательной

деятельности [Аверьянов, 1985]. Действительно, мыслить и действовать сегодня системно становится общественно мотивированной потребностью.

Системный подход в девиантологии – это способ познания, определяемый гносеологической установкой рассматривать «предмет как систему», предполагающий наличие определенной логики когнитивных процедур. Ключевым моментом здесь является целостность объекта исследования.

Системность – это свойство, качество объекта девиантологического исследования, она выступает также объектом созидательной (творческой) и деструктивной (разрушительной) деятельности человека.

Мы используем термин **«системная девиантология»** для обозначения всего комплекса входящих в нее «базовых» наук: теория систем (системология), системный анализ, системотехника (системный синтез).

К середине XX века системность становится одним из принципов, характеризующих общенаучную методологию – системный подход, который, в свою очередь, формирует единую гносеологическую установку на разных уровнях познания: конкретно-научном, общенаучном, мировоззренческом.

Системный анализ ориентирован на реализацию системного подхода с учетом специфики изучаемых девиантологией систем (ментальных, поведенческих и др.) как объектов определенного качества, использующая понятийный аппарат системного подхода как методологическое средство анализа.

Заключение

Таким образом, представленный нами абрис системной девиантологии с онтологических и эпистемологических позиций, безусловно, нуждается в теоретической корректировке и эмпирической апробации и верификации. Однако даже в таком виде абрис системной девиантологии открывает перспективы для дальнейшей институционализации девиантологии, а исследовательские данные этой науки приобретут общезначимый характер, что, несомненно, будет способствовать появлению новых теоретических подходов, концепций и парадигм, подкрепленных полезными эмпирическими исследованиями.

Динамичность структурных изменений социальных девиаций, вызывает неудовлетворенность существующими девиантологическими объяснительными концепциями, только актуализирует изучение проблематики и мотивирует исследования. Глобальная «девиантизация» современных обществ, по меткому выражению Я.И. Гилинского, – лишний довод в пользу радикальной смены девиантологических парадигм. Если девиантологическая наука сохранит и усилит свой авторитет и продолжит свое развитие, она придет к необходимости раскрытия общесистемных закономерностей социальной и психической жизни, решению которых призвана системная девиантология. Это станет одной из атрибутивных характеристик познавательного движения, поступательных

изменений в девиантологической науке на всех этапах ее развития.

Литература

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. - М.: Политиздат, 1985. - 263 с.

2. Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других отклонений. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб: Изд-во «Алетейя», 2021.

3. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебное пособие с кейсами и практикумом. – 12-е изд., перераб. и доп. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2020. - 268 с.

4. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для СПО. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во ЮРАЙТ, 2019. – 298 с. (Профессиональное образования).

5. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во МГОУ, 2017. – 380 с.

6. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. – 9-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во ЮРАЙТ, 2017. – 290 с.

7. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. - 416 с.

8. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во ЮРАЙТ, 2017. – 290 с. – Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс. (Гриф УМО высшего образования) (biblio-online).

9. Клейберг Ю. А. Современная девиантология: методология, теория, практика. Коллективная монография / Под ред. Ю. А. Клейберга. – Лондон: Изд-во Академии образования Великобритании, 2016. – 310 с.

10. Клейберг Ю. А. Девиантное поведение: синтагма, онтология, эпистемология // Общество и право. 2015. № 1 (51). С. 262-268.

11. Клейберг Ю. А. Основы психологии девиантного поведения. Монография. – СПб: «Алеф-Пресс», 2014. - 233 с.

12. Клейберг Ю. А. Девиантология: Хрестоматия. – 2-е изд., доп. – В 3-х т. – М.: Ун-т МВД России, 2012.

13. Клейберг Ю. А. Девиантология: Хрестоматия. – СПб: «Речь», 2007. – 416 с.

14. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 160 с.

15. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебное пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ИЦ «Сфера» при участии «Юрайт», 2003. – 186 с.

16. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебное пособие. –

3-е изд., доп. – М.: Изд-во УлГУ, 2002. – 168 с.

17. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИЦ «Сфера» при участии «Юрайт», 2001. – 186 с.

18. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ИЦ «Сфера» при участии «Юрайт», 2001. – 160 с.

19. Комлев Ю. А. Теории девиантного поведения. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб: «Алеф-Пресс», 2014.

20. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.

21. Уёмов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978.

22. Хагуров Т. А. Введение в современную девиантологию: учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 2003. – 343 с.

23. Флейшман Б. С. Основы системологии. - М.: Радио и связь, 1982

24. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2016 г. № 1611).

Козлов В.В.

ФИЛОСОФИЯ, ДУХОВНЫЕ ТРАДИЦИИ, ПСИХОЛОГИЯ В ИЗУЧЕНИИ МЕТАУРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИКИ

Аннотация

В статье обсуждается проблема философского, мистического, психологического изучения метауровней психики. Автор пердлагает понимать метафизику как знание-переживание, тождественное трансперсональному, сверхопытному за пределами самосознания, Эго, признавая, что встречается подобное переживание достаточно редко и оно связано с визионерским опытом. Мотивация трансцендирования в некотором смысле проста – это разрешение 5 великих проблем и фактов бытия: абсурдности, тварности, никчёмности, одиночества и страдания – с целью переживания (но не окончательного приобретения) смысла, бессмертия, могущества, слияния-единения, наслаждения.

Ключевые слова

Философия, метафизика, личность, сознание, мотивация, рефлексия, знание, переживание, трансцендентное, первооснова, сущее.

Annotation

The article discusses the problem of philosophical, mystical, psychological study

of the metalevels of the psyche. The author believes that if being is about being, metaphysics, we will understand the transpersonal, super-experienced beyond self-consciousness, the Ego, that we recognize that it is quite rare and is associated with visionary experience. The motivation for transcending is in a sense simple - it is the resolution of 5 great and facts of being - absurdity, creation, worthlessness, loneliness and suffering with the aim of experiencing (but not finally acquiring) meaning, the problems of immortality, power, merging-unity, pleasure.

Keywords

Philosophy, metaphysics, personality, consciousness, motivation, reflection, knowledge, experience, transcendental, fundamental, existence.

Тема, заявленная в нашем исследовании, существует в предметной области утончённой рефлексии человека уже две с половиной тысячелетия, возбуждая все новые поколения умов к пониманию [14, 17].

Является ли проблема изучения психики в современной культуре философской? Ответ на этот вопрос у многих психологов, нейропсихологов, психофизиологов, психофармакологов, психогенетиков и многих других представителей разных отраслей психологии будет отрицательным. Одновременно следует признать, что сами философские проблемы изучения психики не только были изначально философскими, но они и в настоящий момент являются философскими, особенно в предметной области универсалий (от лат. universalis общий - общие понятия).

Именно в рефлексивном дискурсе универсалий, на наш взгляд, мы можем обнаружить трансцендентальную перспективу в философском анализе психики.

Трансцендентальное (от лат. transcendens - выходящий за пределы) - связывающее части содержания, находящиеся по разные стороны некоторого предела. В психологическом отношении мы можем поставить проблему: какие содержания психического связываются, соприкасаются, интегрируются из разных сторон до некоторого предела.

В строгом философском смысле «трансцендентность» означает пребывание за пределами возможного опыта (запредельность) и является исходом, результатом трансцендирования [21].

В психологическом отношении трансцендирование времени, пространства, Эго-самосознания, трансцендентная феноменология (звучит с одной стороны абсурдно) имеет строго психологическое содержание и обозначается последние 100 с лишним лет трансперсональным измерением психики и изучается трансперсональной психологией [5, 6, 9, 11]. Одновременно, если мы «трансцендентальность» будем мыслить как имеющее отношение к познанию и к условиям нашего опыта, то мы можем предположить существование основ, предустановок, интенций трансцендирования в самой психической организации.

Трансцендентальное, в соответствии с философским дискурсом, в отличие от трансцендентного, имманентно нашему сознанию и матрично встроено в наше сознание, однако оно не подлежит наблюдению. В качестве примера в философии И.Канта приводятся универсалии пространства и времени, которые характеризуют не столько мир, сколько нашу способность воспринимать мир, структурировать реальность, наше бытие. И эти способности «встроены» в нашу психическую организацию и имманентно ей присущи, являются неотъемлемым свойством активности человеческого сознания, проявлением и качеством самой природы сознания.

Одновременно эти «неотъемлемые свойства активности человеческого сознания» хотя и фактуальны, они есть, они существуют, бытийны и все время присутствуют в психическом способе структурирования реальности, они не подлежат эмпирическому исследованию. И при этом само мышление времени невозможно для сознания вне пространства, а пространство немыслимо вне времени, и универсалия едина – пространство-время.

Проблема нахождения первоосновы психического древняя, как сам мир и Бог. И сама первооснова психического находится за и до пределов мира и Бога, т.к. и то и другое продукты сознания [11, 18].

В этой ситуации самое лёгкое, и, может быть, даже самое мудрое – в прорисовывании трансцендентальной перспективы в философском анализе психики согласиться с Дамо, основателем чань-буддизма. В каноническом тексте «Рассуждения Бодхидхармы об отсутствии сердца» сказано: «Принцип (ли) можно выразить, и не говоря ничего - ведь Великое Дао не имеет ни формы, ни деяний.” [21,23]

И если впасть в ересь «деяния – не деяния» даосизма или шуньяту чань в оппозиции европейского активного смыслообразующего феноменологического начала сознания, то мы странным образом обнаруживаем себя в реальности «отсутствующего» или «реальности до отражения».

Как известно, умозрительные учения о первопричинах и первоначалах, о сущем как сущем были в большом количестве сформированы и до Аристотеля, и после. На мой взгляд, в любую эпоху существуют тысячи и тысячи человек, которые, обладая или совсем не обладая интеллектуальной избыточностью, обращаются к предельным проблемам человеческого существования и претендуют в своём понимании на ясность.

А если метафизику обозначать как опыт «сверхопытного, сверхфизического характера», то основная масса людей существуют именно в таком опыте, и их индивидуальное свободное сознание купается в текстах и символах, которые к реальности имеют мало отношения.

Конечно, если мы будем осмысливать метафизику как знание-переживание трансперсональное, сверхопытное за пределами самосознания, Эго, то мы должны признать, что встречается оно достаточно редко и связано с

визионерским опытом.

В философии существование души и бесконечного мира вечных идей («эйдосов», трансцендентных по отношению ко времени и пространству) было личным переживанием великого философа, последнего энциклопедиста Платона. В диалоге «Федон», содержатся следующие слова: «Да, ибо, как говорят те, кто сведущ в таинствах, «много тирсоносцев, да мало вакхантов», и «вакханты» здесь, на мой взгляд, не кто иной, как только истинные философы. Одним из них старался стать и я – всю жизнь, всеми силами, ничего не упуская. Верно ли я старался и чего мы достигли, мы узнаем точно, если то будет угодно богу, когда придём в Аид. Ждать осталось недолго, сколько я понимаю»…

Элевсинские мистерии, в которых Платон принимал участие, проходили в Элевсине, располагавшемся в 20 км от Афин.

Там, в храме Деметры, участники пили настойку – кикеон – в составе которой были ячмень, мята и вода. Многие убеждены, что кикеон содержал также и психотропный ингредиент. Ведутся широкие споры о том, что это было за вещество, но мало кто сомневается в его галлюциногенности. Выдающийся химик доктор Альберт Хофман предположил, что психоделический эффект кикеона был обусловлен паразитом ячменя, спорыньей (из него был выделен ЛСД) [21].

В затемнённом храме участники должны были воскликнуть: «Я постился, я пил кикеон». В диалоге «Федр» Платон даёт точное описание своего психоделического опыта: *«*Мы вместе со счастливым сонмом видели блаженное зрелище, одни – следуя за Зевсом, а другие – за кем-нибудь другим из богов, и приобщались к таинствам, которые можно по праву назвать самыми блаженными с и которые мы совершали […] Допущенные к видениям непорочным, простым, неколебимым и счастливым, мы созерцали их в свете чистом, чистые сами и ещё не отмеченные, словно надгробием, той оболочкой, которую мы теперь называем телом и которую не можем сбросить, как улитка – свой домик».

30-летний опыт эмпирической работы с изменёнными состояниями сознания автору этой статьи позволяет описание Платона идентифицировать с ординарным психоделическим путешествием. Но в отличие от миллионов путешествий в это трансцендентное пространства других людей, это путешествие Платона имело глобальные последствия для человеческой цивилизации.

Вне сомнения, Платон был гением по своей потенциальности и реализации. Но, на наш взгляд, именно мистерии в храме Деметры и кикеон были катализатором его пробуждения и его индивидуального психологического переживания космоса, полного божественного смысла, являющего собой единство идей, вечных, нетленных и пребывающих в своей лучезарной красоте. В этом переживании мир по природе двойствен: в нем различается видимый

мир изменчивых предметов и невидимый мир идей. Мир идей являет собой истинное бытие, а конкретные, чувственно воспринимаемые вещи – нечто среднее между бытием и небытием: они только тени идей, их слабые копии.

В идеях обобщена вся космическая жизнь: они обладают регулятивной энергийностью и управляют Вселенной. Им свойственна регулятивная и формообразующая сила; они – вечные образцы, парадигмы (от греч. παράδειγμα – образец), по которым из бесформенной и текучей материи организуется все множество реальных вещей, в том числе и человек. Платон трактовал идеи как некие божественные сущности. Они мыслились как целевые причины, заряженные энергией устремления, при этом между ними существуют отношения координации и подчинения [1].

Для Платона душа человека до его рождения пребывает в царстве чистой мысли и красоты. Затем она попадает на грешную землю, где, временно находится в человеческом теле, как узник в темнице. Появившись на свет, она уже знает все, что нужно знать. Она сама избирает свой жребий, ей уже как бы предназначена своя участь, судьба. Душа, по Платону – бессмертная сущность, в ней различаются три части: разумная, обращённая к идеям; пылкая, аффективно-волевая; чувственная, движимая страстями, или вожделеющая. Разумная часть души – основа добродетели и мудрости, пылкая – мужества; преодоление же чувственности есть добродетель благоразумия. Как и для Космоса в целом, источник гармонии есть мировой разум, сила, способная адекватно мыслить самое себя, являясь вместе с тем активным началом, кормчим души, управляющим телом, которое само по себе лишено способности к движению. В процессе мышления душа активна, внутренне противоречива, диалогична и рефлексивна [1,21].

По мысли и внутреннему психологическому переживанию Платона, высшее благо (идея блага, а она превыше всего) пребывает вне мира. Стало быть, и высшая цель нравственности находится в сверхчувственном мире. Ведь душа получила своё начало не в земном, а в высшем мире. И облечённая в земную плоть, она обретает множество всякого рода зол, страданий. По Платону, чувственный мир несовершёнен – он полон беспорядка. Задача же человека в том, чтобы возвыситься над ним и всеми силами души стремиться к уподоблению Богу, который не соприкасается ни с чем злым; в том, чтобы освободить душу от всего телесного, сосредоточить ее на себе, на внутреннем мире умозрения и иметь дело только с истинным и вечным. Как писал Платон: «Всякая душа бессмертна. Ведь вечнодвижущееся бессмертно. А у того, что сообщает движение другому и приводится в движение другим, это движение прерывается, а значит, прерывается и жизнь. Только то, что движет само себя, раз оно не убывает, никогда не перестаёт и двигаться, и служить источником и началом движения для всего остального, что движется... Каждое тело, движимое извне, – неодушевленно, а движимое изнутри, из самого себя, – одушевлено,

потому что такова природа души. Если это так и то, что движет само себя, есть не что иное, как душа, из этого необходимо следует, что душа непорождаема и бессмертна» («Федр»).

В «объективном идеализме» Платона явное расщепление: мира души субъекта (индивидуальной психической реальности) и «царства чистой мысли и красоты» - мира вечных идей. Эта ошибка совершалась и совершается миллионами людей, которые занимались и занимаются духовным развитием и поиском пробуждения, просветления, растворения в Боге (Аллахе, Брахме, Яхве и др.), или путешествуя к духам.

Сакрализация, освящение объектов, которые встречаются в процессе визионерских опытов в изменённом состоянии сознания, и придание им «сверхчувственного», сверхопытного» характера, создала сонм Богов и многоликий мир Сатаны.

Платон не понял, что он в Храме Деметры «Допущенный к видениям непорочным, простым, неколебимым и счастливым, мы созерцали их в свете чистом, чистые сами» никем не допускался к этим видениям кроме **себя** и «чистые сами» является хоть и блаженным, но **его** индивидуально-психологическим переживанием, а «мы» – невинной проекцией своего состояния на других адептов духовного путешествия.

И мир Бога, мир вечных идей, хотя и переживался им как внешняя реальность, являлся чистым продуктом его сознания. Пусть переживаемого внетелесным «чистым» сознанием Платона, но сознанием.

Одно радует: «Верно ли я старался и чего мы достигли, мы узнаем точно, если то будет угодно богу, когда придём в Аид». Он сомневался. Это родное и близкое чувство для всех европейцев. Думаю, для меня и для читателей тоже.

Так-то не так важно, как человек мыслит реальность и через какие линзы-очки он смотрит на неё и оценивает – мифологически-теологически, философско-метафизически, научно-эмпирически, или, как это происходит с основной массой современных людей – одновременно «надевая» все три. Важно, что он сомневается и не удовлетворён. Актуализируя и опредмечивая тему «Философия, духовные традиции, психология в изучении метауровневой организации психики» мы изначально должны учитывать это экзистенциальное и инвариантное отношение человека любому знанию и пониманию, к любому нарративу. В начале любого акта объективации в процессе рефлексии стоит великий страж самосознания - Сомнение.

Проблема не в том, что все чтят Декарта с его: «Сомневайся во всём» - «Dubito, ergo cogito, ergo sum» («Я сомневаюсь, следовательно, я мыслю, и, следовательно, я есмь»). Сомнение является не только стражем самосознания, но и основной силой, которая активирует самосознание, пробуждая не только критику и оппозицию, но и попытку:

- или нивелировать, обезличивать, девальвировать объект рефлексии,

• или интегрировать «конструктивное содержание» в субъективный опыт, в содержание самосознания.

Таким образом происходит развитие и усложнение когнитивной карты реальности субъекта. И развитие – продукт второй стратегии.

Что касается метафизики как знания-переживания трансперсонального, трансцендентного, сверхопытного за пределами самосознания, Эго, то мы здесь сталкиваемся в культуре с первой стратегией - отрицания и девальвации.

Чтобы аргументировать этот тезис, разберём оценки и отношение к предельному опыту в духовных традициях: буддизме, христианстве

В буддизме Будда Шакьямуни выполняет самую важную функцию: эталона, образца, идеала реализации духовного пути. Он – совершенно Просветлённое, всеведущее существо, достигшее духовных вершин бодхи и нирваны. Эталон Будды знаменует окончательное освобождение (мокша) и достижение высшей цели духовных устремлений в любой культуре [18, 21}.

Будда задаёт цель пробуждения, не сравнимую по силе и мощи, свободе и свету ни с одной индийской или другой духовной традицией (даосизмом, христианством, мусульманством и др.), любым другим культурным контекстом бытия.

Будда демонстрирует достижение такого уровня целостности, гармонии, освобождения и блаженства, который недоступен ни известным на земле Богам, ни святым других религиозных систем.

Он даёт не только цель, но и способ достижения этой цели – Восьмеричный Благородный Путь. Его личность, его этика и поведение, речь и состояния при жизни являются образцовыми. Он сам является не только эталоном цели, но и идеалом пути, средств, стратегий, способов, методов достижения и стяжания плодов пути. Именно это делает Будду высшим авторитетом, вершиной возможного развития и реализации человека.

И поэтому дхарма Будды как учение является объяснением высшей истины, олицетворением идеи правильного поведения в жизни, поддерживаемые вселенскими законами. Вне авторитета Будды и вне эталонности личности пробуждённого Дхарма – просто слова.

Вместе с тем, Дхарма Будды является Законом, смысловым ядром Вселенной, универсальной истиной, в соответствии с ним происходят все процессы вне и внутри человеческих судеб. С его помощью можно понять законы жизни и общества, взаимосцепленность и взаимозависимость всего.

Дхарма как Закон и моральный императив в буддийской традиции даёт бхикшу, живущему в согласии с принципами Дхармы, возможность быстрее достичь нирваны (освобождения), а мирянам – моральную доктрину о правах и обязанностях каждого человека и возможность накапливать кармические заслуги [18, 21].

Обладание Дхармой (Дхаммой) как реальным знанием, универсальным законом бытия было результатом переживания нирваны шраманы Гаутамы под деревом Бодхи. Так он стал пробуждённым - Буддой Шакьямуни.

Что касается нирваны для других людей, то она имеет четыре стадии.

Первая – вхождение поток, ведущий к нирване, уровень Сотапанна (санскр. Сротапанна – «**вошедший в поток**»).

Этот уровень ведёт к полной смерти эго, к прекращению всех его стремлений. Бхикшу становится вошедшим в поток в тот момент, когда он, возвратившись из своего первого входа в нирвану, начинает обдумывать это состояние. Он остаётся вошедшим в поток до тех пор, пока его проницательность не углубляется в степени, достаточной для достижения следующей стадии пробуждения. Это окончательное освобождение в соответствии с каноном должно обязательно прийти к нему в течение семи с лишним продолжительностей жизней.

Вошедший в поток утрачивает следующие черты своей личности: жажду к чувственным объектам, гнев такой силы, которая могла бы вывести его из себя, желание собственной выгоды, имущества или похвалы, неспособность делиться с другими, неспособность видеть относительную и иллюзорную природу, какой бы приятной и прекрасной она не казалась, ошибочное принятие непостоянного за постоянное (аника), видение самости в бессамостном (анатта), верность всего лишь обрядам и всякую веру в то, что то или это является «истиной», а также сомнения в полезности пути сосредоточения.

Вошедший в поток также не может больше вовлекаться в ложь, воровство, половые излишества, причинение физического вреда другим, не может жить на чужие средства.

Вторая стадия – последнее возвращение в этот мир перед достижением нирваны, когда идущий становится «сакадагами» – **«тот, кто вернётся ещё раз»**, кто будет полностью освобождён при этой жизни или в следующей. Интенсивность его чувств притяжения и отвращения уменьшается: теперь ничто не может побудить его к чему-либо или внушить отвращение. Тяга к сексу, например, ослабевает. Он все ещё может иметь половые отношения для продолжения потомства, но не имеет в этом настоятельной необходимости. Беспристрастие характеризует его отношение ко всему и ко всем.

Третья стадия – невозвращение в этот мир, когда идущий по пути становится «анагами», – «**тем, кто не вернётся»** и будет освобождён от колеса становления ещё при этой жизни.

Вдобавок к тому, от чего он отказался перед этим, уходят остатки алчности и чувства негодования. Всякое отвращение к таким мирским состояниям, как потеря, боль, позор или порицание, исчезает. Злонамеренность в побуждениях, воле или речи становится невозможной для «того, кто не вернётся».

Он не может даже помыслить зло о каком-либо существе, и категория «враг» уходит из его мышления вместе с категорией «неприязнь». Подобным образом исчезает даже тончайшее желание каких-либо чувственных объектов. Например, сексуальное желание невероятно для него, так как чувство сладострастия покинуло его, так же как желания чувственных наслаждений. По отношению ко всем внешним объектам у «того, кто не вернётся», преобладает Равностность, невозмутимость.

Четвертая стадия – достижение нирваны после смерти, окончательная нирвана или **паринирвана**, о которой что-то внятное мы сказать не можем в силу того, что смерть как феномен не может мыслиться и любая концептуализация данного известного предмета является изначально ложной [18].

Различные стадии просветления, которого добивается человек благодаря пути по садхане, глубокому созерцанию и полной отрешённости от внешнего мира, предельному внутреннему очищению, преследуют конечную цель – угасание всех чувств и отношений человека, уход из «мира страданий», и являются этапами на пути к нирване.

Как правило, прохождение всех стадий связано со множеством правильных рождений.

Но даже при самой высокой тонкости восприятия и ясности осознания, при всей правильности жизни возможно ложное самадхи (аналог «прелестей» в христианстве) – в «Вишуддха-марге» (также «Висуддхимагга») Буддхагохоши они обозначены как «Десять Извращений в Проницательности». Эта стадия, называемая «Знание Появления и Исчезновения», феноменологически сводится к следующим переживаниям:

1)видение сверкающего света или светящейся формы;

2)чувство восторга, приводящее к появлению гусиной кожи, дрожи в теле, ощущению левитации и другим признакам восторга;

3)спокойствие в уме и теле, делающее их лёгкими, пластичными и послушными;

4)чувство веры в гуру и три драгоценности (Будду, его учение и сангху), в сам метод медитации, сопровождаемое радостным доверием к действенности медитации и желанием советовать друзьям и родственникам практиковать ее;

5)усердие в медитации, сопровождаемое ровной энергией, ни слишком слабой, ни слишком напряженной;

6)возвышенное счастье, переполняющее тело медитирующего, необычайное блаженство, кажущееся нескончаемым и побуждающее его говорить всем о своём исключительном переживании;

7)быстрое и ясное восприятие каждого мгновения осознания: видение является точным, сильным и ясным, а характеристики непостоянства, отсутствия «я» и неудовлетворённости понимаются сразу же;

8)незабывание особой силы; медитирующий без усилий видит каждый момент осознания, незабывание приобретает свою собственную движущую силу;

9)невозмутимость по отношению к происходящему в осознании: независимо оттого, что входит в его ум, медитирующий сохраняет отрешённый нейтралитет;

10)тонкая привязанность к световым и другим перечисленным здесь факторам и удовольствие от их созерцания.

Любой практик, войдя в эти переживания, не может не воодушевиться этими десятью фактами достижения.

Даже при самой усердной практике сосредоточения они переживаемы весьма редко, и поэтому трудно будет убедить бхикшу, а тем более практикующего европейца, что он не достиг просветления и не завершил путь. Обозначать это как псевдосамадхи тоже весьма сложно. Всегда возникает вопрос – а судьи кто? И кто может сказать точно, что он принимает «то, что не есть Путь, за Путь» (да простят нас благословенные гуру буддизма).

Таким образом, в буддизме метафизическое познание «универсального закона бытия», Дхармы, нирвана практически невозможна для бхигшу (буддийского монаха) и тем более упасаки (мирянина).

В христианской традиции просветление, независимо от конфессий – это попытка осознания Божественной сущности, максимального приближения к Богу и выполнение Его воли [17, 21].

Если рассматривать историю христианства, то к просветлённым мужам веры относят таких святых, как Сергий Радонежский, Иоанн Златоуст, Серафим Саровский, Симеон Новый Богослов и т.д. Благодаря глубокому пониманию воли Бога и смирению эти святые смогли достичь просветления, которое проявило себя в виде пророчеств, исцеления больных, воскрешения умерших и в других чудесах. Просветление в христианстве многомерно и многолико. Люди достигшие пробуждения называются святыми и к ним причислены тысячи и тысячи очень разных людей. Существует разделение святых по способу достижения.

Святые апостолы – ученики Иисуса Христа, наиболее известных из них было двенадцать. Четыре канонические Евангелия написаны апостолами Матфеем, Марком, Лукой и Иоанном.

Святые благоверные – монархи или князья, которые вместо того, чтобы укреплять свою земную власть, старались укреплять и в себе, и вокруг христианскую веру и благочестие, и именно это безоговорочно поставили в своей жизни на первое место.

Святые мученики – святые отдавшие свою жизнь за веру и Христа. Великомученики – те, кто претерпели особо тяжёлые испытания и мучения. Священномученики – это убиенные за веру священники (монахи или не-

монахи). Преподобномученики – убиенные преподобные. Новомученики – павшие в гонениях на Церковь в XX веке. В основном, речь о послереволюционной России и Сталинских репрессиях.

Преподобные – христианские святые, которые в земной жизни были монахами, но не получали архиерейского сана: то есть имели по призванию жизнь подобную ангелам.

Равноапостольные – святые, благодаря которым крестилось или уверовало большое количество людей, то есть чей подвиг был равен апостольским. Например, к лику равноапостольных причислен святой Николай Японский, который в начале XX века крестил тысячи японцев – абсолютное чудо, учитывая менталитет этого народа и его укорененность в своих традициях.

Святители – святые, которые были при жизни священниками или монахами-архиереями.

Страстотерпцы – святые, убитые не за веру (то есть за призыв отказаться от неё или от Христа), а за соблюдение Заповедей или за саму идею благочестия. Например, святые мученики Борис и Глеб.

Чудотворцы – святые, имевшие сверхестественные способности, которые отличились чудотворениями прозорливости, исцелениями (например Николай Чудотворец).

Блаженные (юродивые) – святые, похожие по поведению, эмоциям и отношениям с другими на безумцев, глупцов, чудаков, очень странных неадекватных людей, без дома, семьи, определённых занятий [21].

В любой версии в соответствии с христианским каноном просветление в неотделимо от крещения Святым Духом и связано с очищением человека от всего греховного и наполнением его сущности Божественной любовью [16, 21].

Христианское познание Бога в метафизическом смысле это познание Универсума, сути сущности, Истины и Знания. И, если оглядываться на историю и способы просветления, то это невозможно ни для современного монашества, ни тем более мирянам.

Что касается ислама, то в каноническом мусульманстве последним метафизиком был Мухаммед, пророк и посланник Аллаха. Мухаммед всю свою жизнь искал Бога и его возвращение к Аллаху завершилась фаной – мусульманским пробуждением – растворением и осознанием единства с Абсолютом. Растворившись в Аллахе (фана), Мухаммед получил часть Божественной мудрости и благодати (барака). Мухаммад – последний из пророков, после него не родится другой пророк, он завершает посланническую миссию и является печатью пророков [21].

Что касается метафизического опыта и откровений в дальнейшем развитии ислама – то их нет и не может быть в соответствии с традицией – последним пророком и святым является Мухаммед и он «поставил свою печать» – «запечатал» список пророков в авраамических религиях принципом шахада.

Таким образом, духовные традиции метафизические представления о первопричинах и первоначалах, о сущем как сущем формировало в основном как растворение в Боге. Метафизический трансцендентный дискурс в авраамических духовных традициях представляется как опыт встречи с Богом, потусторонним, который не находится в сфере Бытия, но существует как ино-Бытие или не не-Бытие.

Метафизический опыт встречи с трансцендентным Богом принципиально отличается от всех других возможных эмпирических, феноменологических опытов. Он основан на сакральных отношениях с Богом, выстраиваемых как личный диалог, в котором Бог самораскрывается и возвещает адепту (Аврааму, Моисею, Христу, Мухаммеду) свою волю.

И именно такой (и только такой) опыт может служить основой предпонимания трансцедентального предела. Но вопрос о Боге и вопрос о человеке это один и тот же вопрос. «Стяжающий от Духа святого» всегда является человеком и говоря о высшем – откровении не-Бытия, – мы всегда говорим о человеческом, очень человеческом переживании. Если Бог и является «совершенно иным», то пробуждение, просветление, стяжание от Духа Святого является индивидуальным психическим состоянием, которому духовная традиция приписывает глобальный трансформационный характер: соприкосновение с вечностью, полнотой, сверхзнанием, сверхсилой, сверхвозможностями, трансцедентальным пределом раскрытия ино-Бытия, не-Бытия (то, что изначально приписано Богу). Это индивидуальное психическое состояние обладает предельной особостью, уникальностью, надчеловеческой способностью, которое позволяет раскрыть, услышать, понять откровение, раскрывающее тайну Бога, непознаваемого человеком, но представляющую собой божественную манифестацию (проявление).

Все мировые духовные традиции их называют «освобождённым». Это тот человек, который видит истину сквозь иллюзию противоположностей, бинарностей отрицания и утверждения. Так как он «свободен от двойственности» противоположностей, он свободен в своей жизни ото всех бессмысленных по своей сути проблем и конфликтов, вызываемых борьбой противоположностей, отождествленностей «я» и «не-я». Не добро против зла, а ницшеанский выход за пределы добра и зла. Не жизнь против смерти, а центр осознания, превосходящий и то и другое. Самосовершенствование и достижение целостности заключается не в том, чтобы структурировать бинарность и добиваться «положительного прогресса» в духовном пути. Смысл целостности в том, чтобы объединять и гармонизировать противоположности, как положительные, так и отрицательные, открывая за пределами «я» и «не я» ту основу, которая превосходит и включает в себя обе полярности – индивидуальное свободное сознание [9, 11, 17]. И только предел внутреннего

человеческого «не-Бытия» раскрывает предел «не-Бытия» онтологического субъекта – Бога.

Таким образом, раскрытие предела, сути сущности - разрешение войны противоположностей. Это требует отказа от всех границ, а не прогрессирующего жонглирования противоположностями в их борьбе друг против друга. Борьба противоположностей является симптомом границы, принятой за реальную, и чтобы соприкоснуться с пределом, источником, реальным знанием, мы должны прийти к корню самого предмета: нашим иллюзорным границам.

Это «освобождение от двойственности» в христианской мифологии является открытием Царствия Небесного на земле. В эзотерическом, сакральном смысле это открытие не является состоянием всего положительного и отсутствия отрицательного, но состоянием осуществления «непротивополагания» или «недвойственности». В «Евангелии от Фомы» написано: «Они сказали ему: Что же, если мы – младенцы, мы войдём в царствие? Иисус сказал им: Когда вы сделаете двоих одним, и когда вы сделаете внутреннюю сторону как внешнюю сторону, и внешнюю сторону как внутреннюю сторону, и верхнюю сторону как нижнюю сторону, и когда вы сделаете мужчину и женщину одним... тогда вы войдёте в [царствие]».

Трансцендентный опыт встречи с Богом всегда является результатом (плодом) духовного пути. В китайской культуре Дао как Путь, но это Путь трансцендентальный, с одной стороны, путь рока и судьбы, над которыми не властен человек, с другой стороны, это Путь следования Дао как закону. Путь скитаний и страданий, который привел еврейский народ к земле обетованной, но этот путь символизирует и Путь целого народа к своему Богу. В христианстве и исламе Путь человека – это его судьба, предначертанная Всевышним, или же, сама жизнь человека должна быть его Путем к Богу. Исповедь Августина Блаженного – это путь метущегося духа к Истине, своему Богу. Тарикат – это Путь суфия в самосовершенствовании и достижении фаны. Восьмеричный благородный Путь Будды Шакьямуни – это Путь человека к нирване [8, 17, 21].

Но при этом духовного пути мало: Бог ниспосылает Свою благодать человеку не в меру его заслуг, а туне, сообразуясь лишь с духовной восприимчивостью подвизающегося. Деятельный духовный путь существует только для того, чтобы подготовиться к восприятию благодати, к созерцанию. Другими словами, возможность стяжания «мистического опыта», трансцендентного переживания, в православии зависит не столько от аскетики и личных качеств верующего, сколько от воли Божией. Спецификой православного мистицизма было также то, что о «мистическом опыте» не принято было говорить открыто. Более того, даже те, кто испытал это «единение с Христом» непосредственно, описывали свои переживания очень осторожно. Связано это было с тем, что подобные описания переживаний могли ввести в

«искушение» и «прелесть» (обман) тех верующих, которые еще не были к этому подготовлены. Так, В. Лосский писал: «личный опыт великих мистиков Православной Церкви чаще всего нам неизвестен… Путь мистического соединения с Богом – почти всегда тайна между Богом и душой, которая не раскрывается перед посторонними, разве только перед духовником и некоторыми учениками».

В иудаистской традиции термин «мистика» как встреча с Богом понимается как постижение трансцендентного при полном отключении от физического мира, в результате чего человеку открываются реалии духовных сфер, с которыми он вступает в контакт. Мистическое познание абсолютно индивидуально, на него накладывает отпечаток личность человека, его опыт. При этом мистическое знание, в отличие от рационального, порождает сильнейшие переживания – ведь откровение связывает нас с самыми основами мироздания – и воздействует на все сферы нашей души, обогащая ее новым опытом. Этот «мистический опыт» выходит далеко за рамки повседневного опыта человека и касается тех областей, где автономный, казалось бы, интеллект встречается со своим Источником – Высшим Разумом – и сливается с ним.

Показателен тот факт, что западные исследователи уже с начала 20 века стали обозначать термином «мистика», «мистический опыт» те же самые феномены, о которых свидетельствовали представители религиозных конфессий. Более того, большинство исследователей в основу критерия различения «мистического опыта» от не мистического, включили описания переживаний самих мистиков.

Рубен Нагдян пишет: «Таким образом, за пределами наличного бытия существует другое, более глубокое, бытие, обозначенное как «бытие в возможности» (Аристотель), бытие, которое еще не стало объективной реальностью для субъекта (Рубинштейн), бытие «в себе» (Барабанщиков), ничто или реальность отсутствующего (Миракян) - этот тезис принимается многими психологами» [30]. Именно опыт соприкосновения с реальностью за пределами наличного бытия в европейской традиции обозначался мистическим.

Но перед нами стоит вопрос – в чем отличие трансцендентного опыта в духовных традициях, в философии и психологии?

Анализ показывает, что существуют следующие различия:

1.Для философа и психолога трансцендентальное является предметом интеллектуальных усилий;

2.Трансцендентальное не является сакрализованным, ему не придаётся значимость божественного откровения;

3.Трансцендентальное как философский и психологический дискурс обладает качеством нарратива, вербального текста, но не являются эмоциональным переживанием духовного откровения;

4.Трансцендентальное не имеет для личности философа и психолога трансформационного следствия и они не становятся «пробуждёнными», «просветлёнными»;

5.Трансцендентальное является фактом самосознания философа или психолога, который не становится верой в универсальную истину и всегда сопровождается сомнением;

6.Для философа и психолога трансцендентальный прорыв не сопровождается приобретением сиддхи (сверхъестественных сил, дающих способность творить чудеса), что является закономерным в духовном движении;

7.Соприкосновение философа и психолога с трансцендентальным не имеет значимых социальных и культурных последствий;

Во многих смыслах пальма первенства в возрождении интереса к духовной психотехнической культуре и к мистическому опыту человека в психологии принадлежит Уильяму Джеймсу [21]. Он полагал, что различные модели могут объяснять различного рода данные, и более интересовался прояснением сути дела в каждом отдельном случае, нежели развитием единого подхода. Его философия оказалась предшественницей различных направлений в психологии: скиннеровского бихевиоризма, глубинной психологии К.Г. Юнга, экзистенциальной психологии, гештальт-теории, роджеровских представлений о самости, трансперсональной психологии [17].

Джеймс писал едва ли не обо всех аспектах человеческой психологии, от функционирования мозга до религиозного экстаза, от восприятия пространства до психического медиумизма. Он часто рассматривал противоположные стороны вопроса с одинаковым блеском.

«Все тенденции моего образования убеждают меня, что мир нашего теперешнего сознания – это лишь один из немногих существующих миров сознания, и что эти другие миры должны содержать опыт, который также значим для нас; что хотя в основном опыт тех миров и нашего мира разделены, но в некоторых точках они соединяются, и высшие энергии проходят свободно» [7].

Уильям Джеймс ясно формулирует гипотезу, согласно которой разумное, рациональное сознание – это лишь одна из форм освоения мира. Несомненно, существуют и другие способы мироощущения. Они отделены от интеллекта тонкой перегородкой. Сегодня мы называем эти иные и «готовые и определённые формы духовной жизни» изменёнными состояниями сознания. Без них, по мнению Джеймса, представление о мире не может быть законченным. Более того, нельзя непогрешимо судить о других реальностях бытия только с позиции разума.

В своей книге «Многообразие религиозного опыта» Джеймс говорит о мистическом мироощущении и подчёркивает, что все корни религиозной жизни следует искать в мистических состояниях сознания. Он выделяет четыре

главных характерных признака, которые служат критерием для различения мистических переживаний [7].

Первый из них – неизреченность. Иначе говоря, человек, прошедший через мистический опыт, будь то неожиданное обретение знания Бёме (Яков Бёме – человек, который, будучи неграмотным, изложил полученную им в галлюцинаторном опыте картину мироздания и обосновал ее – прим. автора) или исповеди людей после клинической смерти, не может изложить собственные ощущения и обретённые впечатления на обычном посюстороннем языке. Джеймс выдвигает предположение, будто мистические состояния скорее принадлежат к эмоциональной сфере, нежели к интеллектуальной. Хотя неизреченность, как признак мистического опыта, связана вовсе не с тем, что этот опыт укоренён в чувственной природе человека. Скорее можно говорить о том, что сам этот опыт не имеет конкретных аналогов в земной жизни. Специфика мистических переживаний иная, нежели обычные повседневные впечатления бытия.

Второй признак мистического опыта – интуитивность. Джеймс подчёркивает, что, хотя эти состояния относятся к сфере чувств, они тем не менее являются особой формой познавания. Человек проникает в глубины истины, закрытые для трезвого рассудка. Это своего рода откровения, моменты внутреннего просветления. Джеймс много размышляет об интуиции не только в связи с мистическим опытом. Он отмечает, что она идёт вразрез с умозаключениями рассудка. Однако только сочетание нашей интуиции и разума могло создать такие великие мировые учения, как буддийская или христианская философии. По мнению Джеймса, непосредственное, интуитивное убеждение таится в глубине нашего духа, а логические аргументы только поверхностное проявление его.

Третий признак – кратковременность. Мистические состояния не имеют длительного характера. После их исчезновения трудно воспроизвести в памяти их свойства. Однако после многочисленных возвращений они способны обогатить и расширить душу.

Четвёртый признак мистического опыта – бездеятельность воли. Мистик начинает ощущать свою волю как бы парализованной или даже находящейся во власти какой-то высшей силы.

При выделении этих характерных признаков «мистических состояний сознания» У. Джеймс использовал многочисленные описания переживаний из жизни мистиков разных традиций [7].

Как показывают личные эксперименты автора этой статьи, а также анализ нескольких десятков тысяч погружений в ИСС клиентов, посетивших тренинги по интенсивным интегративным психотехнологиям, мистические, трансперсональные переживания обладают вышеуказанными свойствами в полной мере [8, 10].

Переживания мистического опыта в настоящее время стали более доступными не только благодаря широкому употреблению различного рода психоделиков, но и распространением огромного количества психотехник, имевших ещё в начале 20 века сакральный характер.

Многие исследователи, избравшие предметом научных интересов изменённые состояния сознания, индуцированные психотехниками или веществами, сообщают, что их испытуемые обретают нечто, что они называют религиозным, духовным или трансперсональным опытом. Этот вопрос касается и религиозных обществ. Религиозные обращения, опыт молитвы, видения, «говорения языками» – все это может иметь место в изменённых состояниях сознания. Значимость этого опыта лежит в основе всех религиозных доктрин. Обнаружение и исследование психотехнической культуры, а также различных психоактивных веществ, употребляемых в религиозных ритуалах, пробуждает и среди теологов интерес к источникам и значению психологических механизмов религиозного трансцендентного опыта [12].

В отношении психосемантического содержания трансцендентный опыт соприкосновения с христианским Богом, Брахмой в индуизме веданты, Мировой душой пантеизма, Аллахом в исламе или философским Абсолютом не отличается друг от друга.

Вне сомнения, современный психолог не нуждается в философских и мистических категориях. Психология разработала свой язык структурирования метауровней, трансцендентного в науке. На наш взгляд, наиболее удачно это сделано в теории метасистемной организация уровневых структур психики Карпова А.В.

Структурно-функциональная организация психических процессов приобретает с позиций Карпова А.В. достаточно стройный и целостный вид, включая пять основных уровней интеграции.

Три «срединных» уровня данной иерархии можно обозначить как микро, мезо- и макроуровни организации психических процессов. Микроуровень образован традиционно выделяемыми классами основных психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных), то есть «первичными» процессами, если использовать терминологию когнитивной психологии. Мезоуровень образован классом интегральных психических процессов (то есть «вторичных» - метакогнитивных и метарегулятивных процессов). Макроуровень включает рефлексию как максимально обобщенный процесс, дифференцирующуюся на систему операционных средств ее реализации. Он характеризуется и минимальной «гносеологической аналитичностью», которая, хотя и в разной мере, свойственна всем иным уровням и способам экспликации процессуального содержания психики. В нем, по существу, воплощено все содержание «психического как процесса»; он, следовательно, - именно в силу своей наибольшей интегративности, выступает

уже не как аспект, «срез» в онтологии психических процессов, а как сама эта онтология – в ее действительном, а не аналитически расчлененном выражении.

Вместе с тем, только эти – три уровня не исчерпывают собой всю иерархию психических процессов; она включает в себя, по нашему мнению, еще два уровня организации, локализованных по ее «краям» - низший и высший. Так, первый из них («низший») образован совокупностью психофизиологических функций, являющихся онтологической базой для формирования на их основе психических процессов как таковых. Эти функции, являются именно базовыми – исходными элементами, развитие и интеграция которых в онтогенезе приводит к формированию собственно психических процессов. Не являясь еще собственно психическими образованиями в строгом смысле слова, психофизиологические функции обязательно должны быть, тем не менее, включены в общую иерархию психических процессов, поскольку они выступают теми – повторяем, онтологически представленными элементами, из которых и на основе которых формируется вся эта иерархия.

Наконец, суть последнего – высшего уровня данной иерархии состоит в следующем. Рефлексия в своем процессуальном статусе образует, как отмечалось выше, максимально обобщенный уровень организации психических процессов – макроуровень. Вместе с тем, ее атрибутивная характеристика заключается в том, что это такой процесс, самим предметом которого, материалом и содержанием репрезентации в нем является специфичнейшая из реальностей – реальность психическая во всей ее феноменологической целостности. Поэтому рефлексия объективно приводит к своеобразному «выходу за пределы» системы психических процессов; к тому, что сама эта система становится доступной для ее субъектной репрезентации и частичной произвольной управляемости. Психика тем и уникальна, что в ней – как в системе – заложен такой механизм, который позволяет преодолевать ей собственную системную ограниченность; постоянно выходить за свои собственные пределы, делая саму себя предметом своего же функционирования. Иначе говоря, в самой организации психики предусмотрен и реализован высший из известных уровней – метасистемный. Рефлексия же – это и есть процессуальное средство реализации данного уровня. Результативным проявлением данного средства выступает вся феноменология сознания, сознание как таковое. И именно поэтому сознание в его собственно процессуальном аспекте соотносится с высшим – метасистемным уровнем организации психических процессов [8].

Во все времена загадочный и невероятный, непонятный и сверхъестественный, таинственный и чудесный, одновременно необъяснимый и скрытый трансцендентный метафизический мистический опыт в личностном отношении выступает как способ удовлетворения основных глубинных

потребностей, возможность окончательного разрешения самостных, сущностных, экзистенциальных проблем человеческого существования.

Мотивация трансцендирования в философии и духовных традициях в некотором смысле проста - это разрешение 5 великих проблем и фактов бытия – абсурдности, тварности, никчёмности, одиночества и страдания с целью переживания (но не окончательного приобретения) смысла, бессмертия, могущества, слияния-единения, наслаждения.

Психология в изучении метауровневой организации психики не использует свое знание для разрешения основных проблем человеческой жизни, но показывает, каковы когнитивные основы в функционировании психического и интегрирующий статус метасистемного уровня.

Литература

1. Абдуллаев Е. В. Идеи Платона между Элладой и Согдианой: очерки ранней истории платонизма на Среднем Востоке. – СПб.: Алетейя, 2007. – 316с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. М.: Педагогика, 1980.
3. Аристотель Соч. в 4 томах. Т.1. – М.: изд-во «Мысль», 1976. – 550 с.
4. Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. – СПб: Алетейя, 2002.
5. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. – М.: ТПИ, 1994 – 504 с.
6. Гроф С. Холотропное сознание. М.: «АСТ», 2002
7. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – СПб.: Андреев и сыновья, 1993. – 418 с.
8. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Институт психологии РАН, 2004. 504 с.
9. Козлов В.В., Бубеев Ю.А. Измененные состояния сознания: системный подход. М., 2005. 395 с.
10. Козлов В.В. Дао трансформации. М.: МАПН, 1998. 189 с.
11. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности – М.: Психотерапия, 2007 – 528 с.
12. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М.: Институт психотерапии, 2005. 544 с.
13. Козлов В.В Психология кризиса. М.: Институт консультирования и системных решений, 2014 - 528 с.
14. Козлов В.В. Кукина М.В. Психология смерти. М., Институт консультирования и системных решений, 2016 – 376 с.
15. Козлов В.В. Психология творчества. Свет, сумерки и темная ночь души. М.: ГАЛА-издательство, 2008. 112 с.
16. Козлов В.В. Психология любви. М., 2016 – 179 с.

17.Козлов В.В. Трансперсональная психология. Измененные состояния сознания, околосмертные переживания, интуиция, психология духовности. Учебное пособие. Москва, Сер. Психологическое образование, ЭКСМО, 2010 - 510 с.

18.Козлов В.В. Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы. - Вологда: Древности Севера, 2016 - 296 с.

19.Козлов В.В., Донченко И.А. Направленные визуализации: теория и метод. Запорожье: Кругозор, 2015. – 253 с.

20.Козлов В. В., Власов Н. А. Психология внушения и внушаемости. М.: МАПН, Институт консультирования и системных решений, 2018. — 276 с.

21. Козлов В.В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. М. МАПН, 2019 - 328 с.

22. Козлов В.В. Психология дыхания, музыки и движения. Изд. Третье дополненное и расширенное. Ярославль, МАПН, РПФ «Титул», 2019 - 206 с.

23.Козлов В.В. Психология дзен-буддизма. М., МАПН, 2019 - 328 с.

24. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983.

25. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М., 1996.

26. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1999.

27. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2004.

28.Миракян А.И. Афизикальные принципы психического отражения и их моделирование // Принципы порождающего процесс восприятия (коллективная монография), под ред. А.И. Миракяна. М., 1992. С. 9-46.

29.Нагдян Р.М. Очерки метафизической психологии. Ер.: НАИРИ, 2013. – 240 с.

30. Нагдян Р. Методология трансцендентальной психологии / Р. Нагдян. - Ер.: Лусабац, 2018. - 435 с.

31.Нагдян Р.М. Загадка психики: трансцендентальная психология и метафизика. Ер.: Лусабац, 2017. - 424 с.

32. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ: Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.

33. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004.

34. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб: Нестор-История, 2014.

35. Психология восприятия: трансцендентальная перспектива / Под ред. Р.М. Нагдяна и В.И. Панова. Ереван: Наири, 2017.

36. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб: Питер, 2012.

УДК 159.923

Козлов В.В., Шадрин Н.С.

В ПОИСКАХ МЕТАТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье проведен анализ парадигмальной структуры современной психологии. Для повышения эффективности психологического знания, особенно в его практическом приложении, предлагается интегративный подход в качестве способа формирования метапсихологии. Обсуждаются проблемы, связанные с трудностями реализации интегративного потенциала постнеклассической психологии.

Ключевые слова: Предмет психологии, парадигма, теория, метод, объяснение, интеграция, практика, постнеклассическая психология

Abstract. The article analyzes the paradigmatic structure of modern psychology. To increase the effectiveness of psychological knowledge, especially in its practical application, an integrative approach is proposed as a way of forming metapsychology. The problems associated with the difficulties of realizing the integrative potential of post-nonclassical psychology are discussed.

Keywords: Psychology subject, paradigm, theory, method, explanation, integration, practice, post-non-classical psychology.

Мы уже не раз писали о том, что существуют базовые схемы объяснения, зависимые от парадигмы исследователя и его представлений о предмете психологии. Выделив пять основных парадигм в понимании, представлении и объяснении предметной области психологии (физиологическую, психоаналитическую, бихевиористическую, экзистенциально-гуманистическую, трансперсональную), мы показали их историческую преемственность и содержащуюся в них стратегию расширения толкования самой психической реальности **[3, 4, 6, 8, 9].**

В отношении объяснения психического они были осмыслены нами как способы моделирования, конструирования самой психологии как теории и как метода.

Как представляется, одновременно они являются универсальными способами *проблематизации* предмета психологии в профессиональном сознании психолога, способом втягивания в мир своеобразия представлений о психическом на индивидуально-психологическом профессиональном уровне мышления и корпоративной договоренности школ **[7, 11, 15].**

Этот процесс понимания предмета психологии создает также предпосылку для порождения сложнейших теоретических построений как бы в области знания, а также для попыток рефлексии некоторой территории психического как

разумно мыслимой во вновь созданной категориальной системе новой парадигмы психологии.

Все парадигмы притязали на целостность и универсальность в понимании психического и, наверно, таковыми и являлись на каких-то этапах процесса развития психологической науки. Более того, таковыми они и являются в мышлении и понимании представителей этих парадигм на сегодняшний день, обладая определенной мерой достаточности в объяснении, исследовании и практике.

Теоретические представления, которые формировались на различных стадиях развития психологии, возникают вместе с возникновением самих представителей этих парадигм и обусловлены множеством факторов, в том числе тем, как они объясняли реальность, их мировоззрением, доминирующими философскими и научными представлениями эпохи, духом времени **[7, 12].**

Все пять парадигм определены реальным бытием людей, которые их в конечном итоге содержательно оформляли. И они ими разумелись как истина, и притом как вся, как полная правда и красота. Объяснительные модели, которые рождались и формировались внутри парадигм, переживались в профессиональном мышлении психологов как чрезвычайные открытия – творческие продукты их индивидуального сознания не меньшей интенсивности и полноты, чем мистические откровения в духовных традициях о божественном.

Описывая структуру *Самости* и процесс индивидуации, К.Г.Юнг отсылает читателя к Ипполиту: “познание Бога есть совершенная целостность”. Если душа человеческая и есть "Божество внутри", то, на мой взгляд, все достаточно крупные открытия психологии имели именно такой характер, и они имели целостный характер соприкосновения со своей душой как пределом полноты и были связаны с тем упоительным умилением-ликованием духовного пробуждения, который сопровождает творчество, научное открытие, мистический опыт **[7, 8].**

Мы не можем говорить о пяти парадигмах психологии как о таких способах объяснения, которые будто бы вообще не содержат в себе ничего истинного, хотя логика равзития науки всегда строилась на каком-то отрицании. Более того, мы убеждены в том, что истины психологического знания они содержат в себе как личное переживание-откровение.

Но каждому психологу, который начинает свою карьеру, такое это истинное еще только предстоит найти. И я не уверен, что это истинное мы можем понять путем некоторого эволюционного развития при помощи ментальной рефлексии, как обычно предполагается, поднимаясь со ступени на ступень то ли по гносеологической лестнице, то ли по спирали, то ли по линейной траектории.

Это истинное надо прожить, сделать свое внутреннее понимание-обьяснение-открытие «Вот оно как» и любые парадигмальные объяснения,

теории, метафоры являются методом нашего исследования и истинное, чего мы жаждем как результат нашего поиска, лежит внутри каждой из прежних теорий.

Суть заключается в том, что *приведенные способы объяснения предмета психологии не исключают друг друга, но являются способом развития и расширения охваченных территорий психического.*

Проблемы интеграции сознания личности. Актуальность проблемы *интеграции сознания личности* в условиях современных российских и, более широко, постсоветских реалий определяется ролью и значением фактора личности в трансформирующемся обществе. Всеохватные социальные изменения порождают мощные стрессы, дисбалансы, невротизм, глубоко травмируют психику человека – вплоть до деградации и дезинтеграции личности.

В 21-м веке, к сожалению, традиционные мировые религии почти *утратили свои интегративные функции* – вместе с потерей современным человеком мистической ритуальной практики и веры.

Мистический опыт создает ситуацию, не только интенсифицирующую процесс духовного развития и психической интеграции, но и несущую функцию объяснения истины, соприкосновения с тайной бытия. Основные составляющие обрядов и мистерий, обуславливающие их эффективность, – переживаемые участниками действия изменения психики, имеющие интимный, сакральный и отчасти инсайтный характер.

Эффективность объяснительных моделей и методов *всех пяти парадигм* психологии *внутри* их собственной территории сомнений не вызывает, однако каждая ый из них далека от совершенства и универсальности; каждая из этих концепций структуры психики и самого процесса интеграции психики не может быть признана исчерпывающей. Тем не менее, каждая из парадигм или волн психологии, занимающихся проблемами психической целостности, по-своему определяет внутренний конфликт личности, формулирует задачи его устранения или компенсации и выстраивает методологическую канву объяснений, толкований, предлагает основу своих определений и формулировок и т.д.

Как мы уже не раз указывали, каждая из вышеназванных парадигм исповедует свою философско-методологическую и метатеоретическую доктрину – сейчас нет не только единой концепции психической целостности, но и меры терпимости или широты взглядов, достаточной для творческого переосмысления и применения в собственной практике достижений *своих коллег,* ведущих разработки в близлежащих областях или параллельных направлениях. Пародоксально, но достаточно очевидная комплиментарность парадигм самопознания не приводит к заметному объединению усилий сторонников этих парадигм!

При этом, с одной стороны, отличия методов и представлений здесь обусловлены даже не восприятием и отображением разных ракурсов единого

созерцаемого, но различием манер и интенций вопрошания **[12, 16].**

С другой стороны, как для теоретической разработки проблем объяснения в психологии, так и для успешного *практического применения* и *продуктивного сочетания* методов восстановления психической целостности, необходима *интегративная методология,* учитывающая достижения школ и направлений психологической науки и вненаучных учений, но не сводящаяся к их синкретической компиляции.

Главным принципом, системообразующим элементом этой методологии должно стать интегративное объяснение процессов возникновения, развития, *акме* и смерти *психической реальности* во всем ее феноменологическом многообразии, связи с сущностной природой человека, со структурой психики, со спецификой и динамикой автономных комплексов и паттернов бессознательного **[4].**

Интегративная процессуально-целостная рефлексия, экзистенциальные, аксеологические изыскания предваряют – и предопределяют – успешность исследовательских интенций и терапевтических усилий, направленных как на изучение проблемы развития психики в целом, так и на восстановление психической целостности каждого отдельно взятого человека.

Поэтому интегративный подход междисциплинарной методологии включает постановку и решение двух задач: с одной стороны – это обобщение и осмысление психологии в широком мировоззренческом контексте, с другой – выход к конкретным методикам и психотехнологиям.

Обобщающее осмысление, глубокий концептуальный анализ в сочетании с операциональностью, предполагают объединение усилий не только представителей всех парадигм психологии, но и философов, представителей духовных традиций и искусства, физиологов, психотерапевтов и других гуманитарных дисциплин.

Разработка основных подходов к интегративной методологии и построение ее теоретических объяснительных моделей могла бы служить как бы *коммуникативной сетью* для многих подходов в современной психологии и психотерапии.

Успешная реализация *проекта интегративной психологии* пополнила бы теорию и практику психологии, психотерапии новой методологией исследований различных форм психической реальности и, что очень ценно, стратегией восстановления психической целостности, намного более эффективной, чем набор тактик, лишь частично решающих проблему интеграции психики или компенсирующих последствия ее внутренних конфликтов. *Интегративный подход* может послужить на современном уровне науки в качестве *метапсихологии о принципах, на которых строится ее парадигмальная система* и решаются частичные психологические проблемы; в целом он, по-видимому, позволяет также раскрыть более общую философскую

онтологию человека.

В целом интегративный проект в психологии может основываться также *на признании продуктивности интеграции не только основных парадигм, но и основных типов научной рациональности* (научной культуры, научной картины мира) в психологической науке.

Отталкиваясь от работ В.С. Степина, Л. А. Никитич, М.К. Мамардашвили и других авторов, можно выделить следующие четыре типа научной рациональности или научной культуры: 1) классическая рациональность; 2) рациональность, основанная на принципе эволюции и развития; 3) неклассическая; 4) постнеклассическая рациональность. Все они *предлагают свою картину мира,* включая картину внутреннего мира человека, но способ их «стереоскопического», «объемного» *совмещения,* в принципе возможного в переживаемый период времени, задан именно *в постнеклассической перспективе,* что значимо в поиске путей «интеграции» психологического знания (В. А. Мазилов, В.В. Козлов, А. В. Юревич).

Классическая, «ньютоновская» научная рациональность предполагает *упор на идее универсального, абсолютного, однородного мира-пространства.* Конечно, задать сферы какого-то единого мира пространства, куда входят детерминации всех типов в принципе не получалось. И, начиная с Декарта, над этим стилем мышления тяготело представление о наличии *двух и только двух слабо коррелирующих между собой и самодостаточных миров* (субстанция протяженная и субстанция мыслящая по Декарту). При этом на базе второго мира мы находим особый принцип осмысления «души» (душа и *Я* человека как «вещь мыслящая»). Тут находят объяснения свобода души и некоторые аспекты ее самодерминации, в силу которых сознание познается из самого себя.

На базе же субстанции протяженной мы можем объяснить механически (телесно) детерминированные *рефлекторные акты* поведения человека. Дуалистизм двух субстанций Декарта получает у Лейбница разитие в более мягкой форме, с учетом принципа «предустановленной гамромонии».

Идея *эволюции* и учет *фактора времени* и его неравномер ного течения в развитии систем не присутствуют в этой картине «мира».

Достижением классики являются весомые *попытки осмысления сущности пространства в его связи с понятием «мира»* не только с математической и физической точки зрения, но и с *общефилософских* позиций. Уже в классической физике *«мир»* понимается как «*пространство»* явлений и событий, разыгрывающихся на базе универсальных детерминаций определенного типа (силы, массы, энергии и т.д.)

Лейбниц определял пространство как «порядок сосуществований» явлений в отличие от времени как «порядка их следования»**.** Все это выливалось в идею о том, что пространство в его общем виде есть некое относительно регулярное, упорядоченное (по какому-либо закону) множество «сопряженно

существующих» объектов любой природы. В современный период классическая научная рациональность представлена, как считается, *в необихевиоризме* и *когнитивной психологии.*

Второй тип научной рациональности, эволюционистский, базируется, по Л. А. Никитич, *«на принципе эволюции и развития»* **[14, с.232]** и вычленяется с позиций скорее *временно́й,* а не *пространственной* парадигмы научного знания (их четко различает, в частности, А. Дугин **[2]**.)

В целом рациональность второго типа (Дж. Вико, Ч. Дарвин, Г. Спенсер и весь английский эволюционизм, гегелевские и марксистские концепции развития общества и т.д.) правильно вскрыла *неравномерность и неоднородность времени* развития систем (биологических, социальных и иных) и делала упор в своей картине мира на *временную* составляющую. Отсюда идея «историчности законов», смены эволюционного и революционного, скачкообразного пути развития, когда определенную роль может играть и прогнозирующий разум субъекта.

Эволюция *индивидуальной психики,* сознания тут связывается с эволюцией более глобальных систем – приспособительных форм поведения в животном мире, форм социальной жизни у человека. Но применительно к психике человека здесь возникает ряд противоречий (см., например, «теорию двух факторов»).

Л. С. Выготский, сформировавшийся как ученый в недрах рациональности второго типа, сумел найти новый ориентир, приведший к появлению *неклассической психологии.* Он «сделал *шаг вперед* по сравнению с Марксом, говоря не просто о «производстве» сознания, а четко выделяя два масштабно различных мира: «большой» мир культуры и «малый» психологический мир личности, связанные отношениями интериоризации/экстериоризации» **[18, с. 114].** Их несопоставимость по своим масштабам ведет к признанию свободы («неопределенности») поведения индивида, лишь «ориентированного» культурой.

К числу создателей неклассической психологии Д.А. Леонтьев верно относит и одного из представителей экзистенциального психоанализа Л. Бинсвангера. Экзистенциалистская версия неклассической психологии также постулирует наличие взаимосвязи *двух различных по масштабам человеческих миров – локального* мира «фактичного» существования индивида (некий аналог *микромира* в физике) и глобального бытия (аналог *макромира*), единство которых достигается через трансценденцию, реализующуюся в экзистенциальных переживаниях, ценностях и т.д., что также обуславливает свободу сознания и поведения человека. (Кстати, «свобода поведения электрона», выражающаяся в ринципе неопределенности Гейзенберга в квантовой мехинке –тоже не пустой звук!)

Неклассика исходит *из двух* (и только двух) *разномасштабных* миров. В отличие от этого объект любой постнеклассической науки имеет очень сложный и как бы глобальный характер. Любой мир есть *«мир миров»* – вот, как мы полагаем, основной постулат постнеклассики! (Кстати, неплохо бы здесь вникнуть и в этимологию слова *Вселенная* – буквально его значение можно осмыслить как «нечто, имеющее ленное право (т.е. право вечного владения) *над всем*».)

Таким образом, *первая основная характеристика постнеклассической научной рациональности – переход к познанию «глобальных объектов»* (В.С. Степин, Л. А. Никитич и др.).

Мир – социокультурный, внутренний или любой другой, даже физический мир есть глобальное *единство многих миров-пространств.*

По Л. А. Никитич, *объектом постнеклассической науки,* с середины XX в. впервые стали вся Земля, все живое (биосфера), Вселенная в целом и т.д.; то есть это то, что относится к проблемам глобальной экологии, новейшей космологии и других наук **[14].** (Здесь можно вспомнить и компьютерные модели «Мир-1», «Мир-2», «Мир-3» Римского клуба футурологии.)

Та же теория *суперструн* (или просто *струн*) в физике и космологии исходит из того, что, начиная с Большого Взрыва, существуют и эволюционируют в каких-то своих взаимосвязях и взаимо-переходах миры-пространства разного числа измерений, но для человека *наиболее ценным* и важным является привычное нам четырехмерное пространство-время, ибо только в нем может существовать человек!

Глобальный характер объекта культурологии (как мира миров), справедливо относимой М.С. Гусельцевой к числу постнеклассических дисциплин, сейчас также не подлежит сомнению. При этом культурологами признается идея «общечеловеческих ценностей» (а они не есть то, что утверждается с позиций силы!), которые можно трактовать как *универсальные измерения мира человеческих социокультурных миров, результат равноправного диалога цивилизаций и т.д.*

К *глобальным,* структурно сложным и «многомирным» объектам можно отнести и социокультурное Бытие человека (как мир бесконечного числа социокультурных миров разного уровня и масштаба), давно уже «стоящее под вопросом». За его сохранение (как и за его *подлинность*) по-своему ответственна и психология (как и педагогика и психотерапия!).

Идею мира миров мы находим в психологии даже у Б.Г. Ананьева и его последователей, когда мир той же индивидуальности признается как «интегративное объединение» (по удачному определению А.Г. Асмолова) мира индивида, мира субъекта деятельности и мира личности.

Вычленение многих важных черт постнеклассической психологии мы находим сейчас в анализе особенностей этого стиля мышления (отчасти

небесспорном) у Т.В. Корниловой (которая, по-видимому, исходит из идей О.К. Тихомирова) и у М.С. Гусельцевой.

Введение аксиологических (ценностных) факторов в объяснительные модели (Л. А. Никитич) – это *второй* из основных признаков постнеклассической науки **[14, с. 234].** Он едва ли не единственный, признаваемый сейчас большинством авторов.

То, что общезначимые ценности (в форме личностных ценностей) сейчас внедряются во многие модели личности в гуманистической, «вершинной» психологии (А. Маслоу, В. Франкл и многие другие) является выражением этой тенденции в постнеклассической психологии.

Согласно Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнову, «внесение ценностного компонента в психологические теории отражает не столько специфику гуманитарной парадигмы в психологии, сколько связь их с общим изменением подходов к пониманию человека и его места в мире в период постнеклассической науки…» **[10, с. 429-430].**

Как говорил Ф. Кастро, «в душе каждого из нас живет история». История (культуры, науки) живет и в каждом из течений, направлений современной психологии – в том плане, что одни из них сохраняют связь и преемственность с классической научной рациональностью, другие – с неклассической и т.д. Оседая *в разное вре*мя в устойчивом пространстве науки (это понятие на самом деле является достаточно сложным для понимания), развиваясь в нем далее, они *продолжают* определенным образом сосуществовать, а иногда и отсылать (апеллировать) друг к другу. Они не самодостаточны и одновременно в чем-то самодостаточны, что порождает противоречия, разрешимые на базе того же *принципа дополнительности*.

Нужно сказать, что современные историки психологии не сделали почти ничего *для детального анализа* психологических концепций в аспекте того типа научной рациональности и культуры (стиля мышления), в недрах которого они сформировались или формируются.

Действительно, кто из *историков психологии* детально анализировал конкретные психологические концепции (начиная с Декарта и кончая XX1 веком) с позиций установок *классической науки?* Здесь принес бы немалую пользу детальный *мета-анализ* (термин Т.В. Корниловсой) *бихевиоризма* и *когнитивной психологии* в аспекте классической научной традиции (к которой их иногда относят), экзистенциальной и культурно-исторической психологии Л.С. Выготского – в аспекте неклассической (правда, это проделано многими исследователями Выготского).

Почти в зародыше сейчас находится и разработка вопросов *интеграции типов научной рациональности* в психологии. Идеи постнеклассической психологии пока не могут достаточно непротиворечиво раскрыть и вписать в *единую* картину психической реальности. Ее становление связано с большим

числом трудностей. Начнем с того, что существующие тесты «на ценности личности» (тесты Рокича, Шварца), которые на деле присутствуют лишь у 1% населения (кстати, психологи тут не исключение!), весьма некорректны.

Ценности осмысливаются в искаженном виде – *и потому неклассическая психология не обрела еще самостоятельной жизни и замутнена всякими внешними влияниями.*

Единое видение внутреннего мира человека с позиций синтеза четырех типов научной рациональности (каждое течение или парадигма может быть вписано в одну из них) не сложилось именно потому, что постнеклассическая методология в психологии сейчас еще очень слаба, имеет мало влияния да и сторонников. И это понятно: 1% (если исходит из Маслоу) ценностно-ориентированных личностей в составе сообщества психологов – это все-таки очень мало! (Тут можно назвать и другие препятствующие факторы.)

Ситуация сейчас чем-то напоминает случай, когда мы одну из линз стереоскопа, предназначенных для рассматривания стереопары, поцарапали и заляпали, а потом еще удивляемся, почему у нас не получается «объемного видения» *реального объекта,* изначально зафиксировавшегося на этих слайдах!

Интегративная методология имеет большой (еще не раскрытый) интегративный потенциал именно потому, что *любые ценности* в ходе их утверждения являются основой «событийных» изменений в социуме и культуре (Г. Риккерт). В то же время нельзя забывать, что общечеловеческие ценности – это лишь конечный итог *равноправного* диалога цивилизаций (а он пока идет очень трудно), так что мы вправе говорить и об особых ценностях локальных (достаточно масштабных) сообществ людей (по Д.А. Леонтьеву ценность аккумулирует духовный опыт больших социальных групп, а В. Брожик неслучайно заканчивает свой известный трактат о ценностях сюжетом о «родине человека»). Именно родина людей в широком смысле слова (не обязательно страна) – это тот *культурный* ареал (общность), в котором зарождаются любые ценности, – это может быть даже какая-то *локальная цивилизация* (государство же является не культурной, а политической общностью).

Гуманистические ценности наших психологов и вообще ученых-«гуманитариев» (точнее, какой-то их части) в той мере, в какой о них можно говорить, в своих особых чертах порождены *атмосферой их родины,* каковой для нас является территория евразийской цивилизации, а для европейского человека – западно-европейской и т.д.

Да, вполне возможно, что существуют некоторые *универсальные* составляющие или аспекты научного знания, например, «логические ценности», или просто «логика», выступающие основой общечеловеческого научного знания (на чем особо настаивал Б.Ф. Поршнев). Вполне допустимо, что в состав

этих ценностей входит и научная порядочность, добросовестность, полное неприятие заимствования из чужих работ.

Хотя фрагменты *собственных работ* ученый все же может использовать, поворачивая их в новом ракурсе. М.М. Бахтин говорил, что в науке (в отличие от искусства) *в принципе* не может быть отдельных произведений! Возьмем простой пример – опираясь на доказанную им теорему, опубликованную в малоизвестном издании, математик может *полностью повторить ее* (и даже ее доказательство) в других своих статьях, выводя из нее все новые и новые следствия!

Как бы то ни было, ценности определенного, достаточно *масштабного* (не ограничивающегося территорией одной страны) сообщества относительно локальны – привязаны к «атмосфере» жизни, бытия конкретной цивилизации, например.

И тут надо вспомнить, что существует такое методологическое понятие, как «проблемное поле науки». Ученые, живущие в атмосфере конкретной общности (цивилизации и т.д.), имеют дело с целым ворохом *особых* жизненных (а значит и научных) проблем, которые они должны как-то у себя решать.

Хотя многие основные понятия науки интернациональны (например, по тонкому замечанию И.А. Мироненко, в психологии понятие личности «вполне интернационально» **[13]**), но существует ряд понятий, которые как бы *почти не нужны* западной науке (или же *не востребованы* ею).

Это, например, понятие характера, встречающееся практически только у Фромма и Олпорта (хотя античная цивилизация породила целые трактаты о характере!), а также человека как *индивида* и особенно понятие человека как *субъекта деятельности*, введенное Б.Г. Ананьевым. Эти понятия обычны для постсоветской психологии (так что вряд ли от них нам нужно отказываться). Тут есть свои особые проблемы, но каким образом в контексте данных рассуждений надо определять *«ценность научной работы ученого»*, если мы видим *переакцентировку даже некоторых основных понятий науки?*

Без привязки «ценности» (т.е. *реального значения* работ ученого) к конкретному социокультурном миру большого масштаба, к проблемам, которые он прямо или косвенно решал, тут не обойдешься. Отсюда следует, что само понятие «ценность» в форме «ценности научной работы» не может носить какой-то глобальный характер и операционально определяться *западными,* пусть даже действующими «в масштабах всего мира», гигантами, типа *Google, Reuters* и т.д. и т.д.

Каким образом наукометрия (или просто Министерство образования и науки страны) может определять ценность научной работы конкретного ученого, если *само понятие ценности* не только в этой сфере, но и в других областях социальной жизни или жизни личности *четко не выявлено,* отличается нечеткостью, рыхлостью (на чем мы еще остановимся)? Однако упомянутые

выше способы определения «ценности» работ ученого и преподавателя со стороны министерств науки и образования в некоторых государствах ЕврАзС (в частности, в Казахстане) являются сейчас очень жесткими (вплоть до последующих оргвыводов).

Из сказанного ясно, что *интегративная стратегия в разработке научно-психологических* (и любых гуманитарных) проблем должна строиться *не просто как коммуникативная стратегия* (В.А. Мазилов), а включать в себя заботу психологического сообщества о стимулировании и кристаллизации общих для евразийского пространства гуманистических и иных *ценностей.* А просто общаться (в рамках обычных конференций, конгрессов, симпозиумов и т.д.) ученые наших стран могут очень долго и без особого результата! (Это тот случай «неподлинного» совместного бытия ученых, который Хайдеггер называл бесконечным «растолковыванием».)

Здесь можно остановиться также на интегративных процессах *в естественных науках*, например, в физике.

В начале XX века встала задача объединения *классической* физики, справедливой для масштабов *макро-мира* и относительно малых скоростей, и физики *неклассической* (квантовая механика, раскрывающая механизмы взаимодействия вблизи планковских масштабов расстояний, и специальная и общая теория относительности, применимые к области субстветовых скоростей и высоких гравитационных потенциалов и ускорений).

Великие объединители физики были заняты объединением не «традиций школ», о которых сейчас так много пишут, а перспективных научных идей, отыскивая их всюду и двигаясь в направлении синтеза классических представлений и зарождающихся неклассических (сейчас же формируются уже постнеклассические представления!) Так, один из создателей квантовой механики Нильс Бор сначала проходил стажировку в Кембридже (в свое время там работал Исаак Ньютон), в лаборатории Дж.Дж. Томсона, затем наступил Манчестерский период его творчества (школа Резерфорда). Однако при создании своей квантово-механической модели атома Бор опирался не только на частные наработки этих школ, но привлекал идеи Макса Планка (Берлинская школа и т.д.) **[1].**

Категориальное видение самого п*редмета психологии* (под ним можно понимать внутренний мир человека) также очень не помешало бы в деле интеграции психологии, ибо еще Кант видел «синтетическую» природу обобщенных понятий и категорий науки. Приходится только сожалеть, что мы давно уже не видим историков психологии масштаба с М.Г. Ярошевского, уделявшего серьезное внимание формированию (вычленению) базовых психологических категорий (мотив, образ, действие, общение плюс сама личность), а также трансформации стилей мышления на протяжении всей истории и предыстории психологии **[19].** Отсутствие должной *философско-*

методологической культуры у значительной части современных психологов, их неспособность глубоко понять особенности той *картины мира* (как мира вообще, так и мира личности), которые предполагает классическая, неклассическая и все иные типы научной рациональности, является немалым тормозом в деле интеграции психологического знания.

Часто говорят, что в неклассической науке большую роль играет субъективный фактор (роль наблюдателя в физических экспериментах по элементарным частицам т.д.). Но в постнеклассической психологии роль субъективного фактора (конечно, это надо понимать не упрощенно) *едва ли не больше,* ибо здесь признается, что сам психолог должен обладать какими-то ценностями (в том числе профессиональными, да и просто общечеловеческими) хотя бы тогда, когда мы говорим об «этике практического психолога», гуманизме в психологии или исследовании ценностей с опорой на самонаблюдение и т.д.

Вводить ценности в состав психологической модели личности весьма затруднительно, если психолог сам как личность не обладает высшими ценностями. Именно их интуитивное видение является одной важных предпосылок создания адекватного научно-психологического понимания феномена ценностей в психологии.

А с самим этим *пониманием,* как мы уже говорили выше, сейчас дела обстоят тоже неважно. Возьмем для примера только сферу психологии.

Одни психологи понимают под ценностями «все, что люди считают для себя ценностями», то есть сводят ценности к каким-то мнениям, что, как известно, недопустимо (Д.А. Леонтьев); другие, ничтоже сумняшеся, понимают под «общечеловеческими ценностями» физиологические потребности, ибо они-де есть у *всех* людей. А еще один, в общем-то глубокий исследователь отчуждения человека в сфере труда, Н.С. Пряжников, пишет буквально следующее: «И все-таки можно выделить ценность, на которую ориентируются большинство людей… – это деньги и, прежде всего, доллары» **[17, с. 84]**. Наконец, существуют и такие воззрения, когда признаются некие «ценности-средства» (к ним, кстати, можно отнести все те же материальные ценности!), хотя это полностью противоречит положением философской аксиологии. Как ясно читателю, подобные осмысления ценностей не отличаются глубиной.

Такое плачевное положение дел как со строгим пониманием ценностей в рамках психологических моделей, так и отчасти с самим наличием их у психологов, включая психологов-практиков, по сути дела нетерпимо. Оно не позволяет постнеклассической психологии «встать на ноги» и содействовать интеграции и *ценностной оценке* значения конкретных положений психологических концепций, относящихся к самым разным типам научной рациональности, начиная с классической традиции (а это позволило бы *хотя бы*

отчасти отсеять «шелуху»!). Тем самым большой интегративный потенциал постнеклассической психологии пока оказывается невостребованным.

СПИОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данин Д. Приобщение ко времени //Пути в незнаемое. Писатели рассказывают о науке. Сборник 10. – М.: Советский писатель, 1973. – 480 с.
2. Дугин А. Основы геополитики. Геополитическое будущее России. Мыслить пространством. – Изд. 3-е, дополн. – М. : АРКТОГЕЯ-центр, 1999. – 928с.
3. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. – М.: Институт психотерапии, 2005. – 544 с.
4. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности – М.: Психотерапия, 2007 – 528 с.
5. Козлов В.В. Психология творчества. Свет, сумерки и темная ночь души. М.: ГАЛА-издательство, 2009. – 112 с.
6. Козлов В. В., Власов Н. А. Психология внушения и внушаемости. М.: МАПН, Институт консультирования и системных решений, 2018. — 276 с.
7. Козлов В.В., Мазилов В.А., Петренко В.Ф. Методология психологии сегодня // Методология современной психологии. 2017. № 7. С. 3-6.
8. Козлов В.В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2018. – 280 с.
9. Козлов В.В., Донченко И. Психология успеха: жизнь с вершины (монография). – Запорожье: СТАТУС, 2019. – 144 с.
10. Корнилова Т.В. Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. 2-е изд. – М. : Изд-во Юрайт, 2011. – 483 с.
11. Мазилов В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: ЯГПУ, 2017. – 419 с.
12. Майков В.В., Козлов В.В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. Том 2. Российский трансперсональный проект (3-е издание, исправленное и дополненное). Москва, 2007. – 424 с.
13. Мироненко И.А. Субъект и личность: о соотношении понятий // Методология и история психологии. – 2010. – №1. – С. 140-155.
14. Никитич Л.А. История и философия науки. – М.: ЮНИТИДАНА, 2008. – 335 с.
15. Петренко В.Ф. Многомерное сознание. Эксмо. М. 2014 – 448 с.
16. Петренко, В. Ф. Психосемантика искусства. – М.: Макс Пресс, 2014. – 320 с.
17. Пряжников Н.С. S#$ или личность в эпоху продажности. Учебно-методическое пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 224 с.

18.Шадрин Н. С. Проблема детерминации (самодетерминации) поведения в культурно-исторической и экзистенциальной психологии // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 2. – С. 113-122.
19. Ярошевский М. Г. История психологии. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

Корнеенков С.С.

ПСИХОФЗИОЛОГИЯ НЕЙРОННЫХ КОММУНИКАЦИЙ СОЗНАНИЯ И ЭКСТРАСЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Аннотация: цель статьи заключается в том, чтобы рассмотреть психофизиологию нейронных коммуникаций здорового мозга в момент возникновения трансовых состояний. Активизация тонких сенсоров позволяет человеку более объективно воспринимать внешний и внутренний миры как единое целое, при этом наступают различные по глубине трансовые состояния.

Ключевые слова: нейронные коммуникации, экстрасенсорное восприятие, психический мир, мозг, измененное состояние сознания, универсальное сознание, синестезия.

Abstract: the purpose of the article is to consider the psychophysiology of neural communications of a healthy brain at the time of occurrence of trance states. The activation of subtle sensors allows a person to more objectively perceive the external and internal worlds as a whole, while different trance states occur in depth.

Keywords: neural communications, extrasensory perception, psychic world, brain, altered state of consciousness, universal consciousness, synesthesia.

Проблема сознания принадлежит к числу наиболее важных, фундаментальных вопросов все науки и психологии в частности. Одновременно она характеризуется и наибольшей степенью сложности. В последнее время в отечественной и зарубежной психологии наблюдается возрастающий интерес к данной проблеме (В.В.Козлов, А.Ревонсуо, А.Г.Асмолов, В.М.Аллахвердов, В.Д.Шадриков, В.Ф.Петренко, В.П.Зинченко, Г.В.Акопов, А.В.Карпов, В.И.Слободчиков, В.Е.Семенов, В.А.Мазилов, и др.). Отечественными и зарубежными авторами предложены многочисленные концепции сознания. А.В.Карпов проводит анализ концепций сознания вплоть до современного времени и предлагается свое видение данной проблемы[7]. Любая концепция, по сути дела, должна способствовать поиску ответов на вопросы: как развивается сознание (или как развивать) человека, как перейти от субъективного восприятия мира и самого себя к объективному сознанию.

---

[7] Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. – М.: Изд. Дом Российской акад. Образования (РАО). 2011.

Фундаментальный интерес представляет интеграция функций мозга, психики и сознания, что ставит человека на вершину эволюции в природе. Поэтому необходимо рассмотреть психофизиологию нейронных коммуникаций здорового мозга в момент возникновения трансовых состояний и как эти состояния отражаются на способностях восприятия внешнего и внутреннего мира как единого целого.

В своей бесконечно разнообразной деятельности человек, как правило, полагается на чувства, поставляющие ему сведения о нем самом и о мире, в котором он живет. Все органы чувств, находящиеся в теле (глаза, нос, язык, кожа и т.д.) отрыты для восприятия внешнего и внутреннего миров и наполняют ум информацией. «Наша мысль – рабочий инструмент, работающий ежесекундно и эффективно по формированию себя и окружающего мира (Й.П.Герви). ***Оба мира дополняют друг друга, совмещаются в единой полноте одного и того же сознания***. Но, тем не менее, наше обыденное восприятие (ум, сознание) дает нам субъективное понимание мира и далеко от объективации. ***Человек живет во всех мирах одновременно, он наделен и органами познания этих миров***. Значит, эти органы необходимо открывать, изучать, развивать. Психический мир, сознание – это особая реальность, особое свойство материи[8]. Мы можем воспринимать и осознавать не только внешнюю реальность, но и внутреннюю, психическую жизнь, и не только собственную, но и жизнь других людей, животных, растений и всего мира. Поэтому изучение внутренних коммуникаций, которые «рождают» все психические и парапсихологические феномены, экстрасенсорное восприятие и многочисленные другие способности, всегда вызывает повышенный интерес.

Физический мир выглядит убедительно, что и породило материалистическое мышление и, так называемую, техногенную цивилизацию. В научном познании все объяснения должны сводиться к «механизму», к материальному закону, это относится и к психическим явлениям. Но внутренний, субъективный мир не так легкодоступен для восприятия, как внешний. Психология йоги утверждает, что все видимые и невидимые аспекты Вселенной находят свое отражение в человеческом теле. Ум знает (осознает) лишь то, что сообщают ему наши пять чувств, несмотря на то, что в мозг поступает огромное количество неосознаваемой (полезной, нейтральной и вредной) информации, которая так же влияет на психику и поведение. Таким образом, ум и внутренние органы, постоянно (бодрствуем мы или спим) находятся в работе, пытаясь объективно реагировать на доступные ему события, энергии-силы.

В йоге давно известно, что у человека существуют органы сверхчувственного восприятия, а значит и «способность без помощи телесных

---

[8] Корнеенков С.С. Концепции сознания: сознание как особое свойство материи // NB: Психология и психотехника. – 2013. – №3.

органов чувств воспринимать не только объекты материального мира, но и сверхчувственные реалии других миров, устроенных на принципах, отличных от тех, что управляют миром грубой материи»[9]. Наука так же подтверждает наличие у человека сверхчувственного восприятия, а значит и органов тонкого восприятия. Поэтому, нет оснований считать ложными ощущения тонких органов чувств, которые недоступны материальной организации сознания. ***Истина тонких миров не менее важна, чем истина материальной Вселенной.*** «Потусторонние» миры существуют, они подчиняются своему ритму, своим законам бытия, располагают мощными средствами познания и оказывают свое влияние на наш физический мир, на наше физическое тело.

Когда человек прикоснулся к полю сознания, ранее недоступному, и подпороговые сигналы осознаются, можно сказать, что он находится в трансовом, измененном состоянии сознания. Новое поле сознания обладает своей силой, жизнью, образами, привлекательностью и бесконечной информацией, что неудержимо привлекает ум человека. На протяжении всей истории своего развития человек стремился к развитию сознания, психофизиологических, паранормальных способностей, при этом проявлял склонность к употреблению веществ, изменяющих его поведение, психику, сознание, а значит и химизм мозга. Известно немало веществ, изменяющих сознание: кофеин, алкоголь, галлюциногены, кокаин, марихуана и т.д. Многие лекарства до середины XIX века содержали в той или иной форме опий, морфий. Все эти вещества способствуют выбросу нейромедиаторов, которые действуют на нейроны центральной нервной системы. Употребляя наркотики, человек часто испытывает эйфорию, повышенную чувствительность к световым, звуковым, вкусовым раздражителям, может наступить эффект «расщепления сознания», при котором человек наблюдает за собой как бы со стороны. Потребление подобных веществ создает эффект привыкания, потребность в приеме все больших доз возрастает, что постепенно приводит к распаду личности. ***Временный бодрящий эффект алкоголя и наркотиков представляет собой суррогат подлинного духовного опыта, они пагубны не только для здоровья, но и нашего счастья.***

Можно найти сколько угодно научных работ, исследующих неисправную работу мозга и нейронных коммуникаций, объясняющих эту патологию на основе биологических теорий о природе того или иного расстройства. И практически не найти работ, которые объясняют деятельность здорового мозга, когда проявляются повышенные, феноменальные способности человека. А как действует здоровый мозг, мозг гениев, святых и пророков, когда они делают открытия или предвидят будущее?

---

[9] Шри Ауробиндо. Собр. соч. Т.14. Жизнь божественная – I. – СПб.: Адити, 2005.

Мозг не только самое лучшее творение природы, но и самое загадочное. Деятельность мозга трудна для изучения, т.к. экспериментировать на живом человеческом мозге попросту невозможно. То, что удалось сделать, главным образом связано с изучением болезней мозга, повреждением мозга или избирательного действия препаратов на разные зоны коры больших полушарий.

Благодаря развитию технической базы стало возможным ультрамикроскопическое, цитохимическое и молекулярно-биологическое исследования мозга, что позволяет создать целостное представление об уровне организации нервной системы. Существующие технические методы, такие как электроэнцефалография (ЭЭГ), магнитоэнцефалография (МЭГ), позитронно-эмиссионная томография (ПЭТ), регистрация вызванных потенциалов, регистрация активности отдельных нейронов с помощью микроэлектродов, функциональная магниторезонансная томография (ФМРТ) имеют свои сильные стороны. В последнее десятилетие с помощью оптогенетики научились проводить очень тонкое воздействие на определенные нейроны (применимо только к животным), возбуждая или тормозя их деятельность[10].

Если мы хотим изучать сознание человека (или другого живого существа), надо понимать, что происходит с нервными клетками. Перед наукой поставлен вопрос изучения нейрональных коррелятов сознания. Необходимо определить, каков минимальный объем нейронов, или активность нервной системы, сопровождает то или иное осознаваемое переживание. В книге А.Ревонсуо показаны методы и эксперименты, касающиеся исследования нейрональных коррелятов сознания[11]. Подробно рассматриваются методические возможности электроэнцефалографии, магнитоэнцефалографии, функциональной магнитно-резонансной томографии, позитронно-эмиссионной томографии, а также транскраниальной магнитной стимуляции. Но все технические (химические) методы не позволяют ответить на вопросы, как происходит процесс мышления человека, осознание самого себя и мира, передача, прием, кодирование энергоинформационных потоков, как мозг связан с сознанием.

Исследователи отмечают, что все психические образования (ощущение, восприятие, ум, память, интеллект и т.д.) создаются нейронными связями. Но какая сила формирует нейронные связи? ***Психология йоги утверждает, что воздействие Универсального Сознания на мозг человека порождает все известные (и не известные) науке нейропсихические коммуникации, процессы, свойства, состояния, способности и формирует субъективное восприятие мира***. Универсальное Сознание (Абсолют, Дух) дает человеку все возможности для объективного восприятия мира. Поэтому любое

---

[10] Ястребова С. Оптогенетика. Как управлять нейроном с помощью света / Химия и жизнь. – №2. 2016.

[11] Ревонсуо Антти. Психология сознания. – СПб.: Питер, 2012.

искусственное вмешательство в нейронные сети есть оппозиция силам создателя – Абсолютному Сознанию, а полученные результаты иллюзорны и не от истины.

Законы природы проявляют себя везде одинаково, в том числе и в умственной работе, интуиции, озарениях, измененных состояниях сознания, когда человек видит или слышит тонкие миры, расшифровывая субсенсорные и соматосенсорные сигналы. Можно сказать, что сенсорные системы – это «энергоинформационные входы» восприятия окружающей среды и внутренней среды самого организма. Человек неосознанно передает и воспринимает весь диапазон возможных электромагнитных волн.

Для того чтобы прикоснуться к «невидимому», недостаточно овладеть техникой вхождения в трансовые состояние. Известно огромное количество методик, которые ведут к расширению или сужению сознания, к восприятию других миров. ***Искусственно вызванный голой техникой или химическими средствами транс не является гарантией проникновения в сверхсознание и получения достоверной информации. Скорее именно проникновение за какие-то пороги и создает эффект транса.*** При этом имеющаяся у человека способность восприятия окружающего мира при помощи физических анализаторов, корректируется и дополняется работой тонких сенсоров. ***Именно тогда, когда включаются в работу тонкие сенсоры, дающие человеку возможность воспринимать окружающий мир более объективно, тогда и наступают трансовые состояния, разнящиеся по глубине.***

Механизмы тонкого восприятия еще недостаточно изучены, т.к. связь с тонким миром осуществляет подсознание. Если мы стремимся к восприятию мира бессознательного, необходимо «выключить» привычное сознание, т.е. остановить или перенастроить работу внешних (грубых) анализаторов. Но как остановить (или изменить) работу ума волевым способом? Во время сна такая перенастройка происходит естественным способом, и мы оказываемся в другом мире. Поэтому придумано множество искусственных методов изменения порога реакции, а значит и уровня сознания.

У разных людей разная чувствительность и разный порог реакции. Чем выше порог, тем ниже чувствительность и наоборот. Подпороговые или субсенсорные реакции впервые были описаны Г.В.Гершуни[12], позднее эта зона реакций была определена количественно и названа субсенсорной областью. В более поздних исследованиях Г.В.Гершуни и его сотрудников было показано, что субсенсорная область – это нормальное явление психофизиологии, и оно зависит от функционального состояния человека. Как бы не был низок порог реакции для конкретного человека, обладающего высокой чувствительностью, все же подпороговая зона и для него существует. Человек может не осознавать

---

[12] Гершуни Г.В. Реакции на неосознаваемые раздражения при нарушениях деятельности органов чувств // Современные тенденции в нейрофизиологии. – Л.: Наука. 1977. – С. 68.

подпороговый звук, свет, запах, давление, вкус, но все же воспринимать их и реагировать на них. Человек, обладающий яснослышанием, действительно слышит, он описывает и тембр голосов, то он женский, то мужской. Но так как они являются за пороговым звучанием, то слышит он их «в своей голове», т.е. проявляет реакцию субсенсорную. Человек наделен не только физическими возможностями, ограничивающими его, но имеет еще огромное количество непроявленных и невостребованных возможностей. Так же ясновидящий видит изображение «в своей голове», иногда он его проецирует вовне, даже материализует. «Проявление Божественного человек способен воспринимать с помощью любых органов чувств или ощущать Его присутствие в сознании»[13], его можно видеть, слышать, к нему можно прикоснуться, или воспринимать одновременно всеми органами. Это восприятие носит безличный характер и воспринимается как состояние покоя, света, радости, необъятности. ***Что особенно важно, для трансформации эго-психики совсем не обязательно погружаться в самадхи, это можно сделать и в бодрствующем сознании.*** Но для этого необходимы соответствующие знания, умения, способности и практика.

Ясновидящий на самом деле воспринимает подпороговый сигнал, не осознавая его, а возникновение изображения перед его мысленным взором – реакция подпороговая. Так же и тактильные восприятия – человек чувствует прикосновение кого-то, кого не видит глазом. Все тонкие восприятия – подпороговые, но на них происходит субсенсорная реакция. Тонкие сенсоры являются дополнением к физической сенсорной системе. Это не отдельные неизвестные науке органы, но расширяющийся диапазон осознания функций сенсорной системы, не галлюцинация, не сбой в работе сенсорной системы (или мозга), когда она проецирует образ в пространство, а воспринимается (осознаётся и оценивается) как внешний стимул. Они осуществляются и в бодрствующем состоянии, и во время сна[14]. Их развитие происходит естественным путем, но этот процесс поддается тренировке, усовершенствованию сенсорной системы, что расширяет возможности человека. ***Все системы йоги предназначены для развития тонкого и непосредственного восприятия***. Мозг не отдыхает благодаря постоянному влиянию сознания-силы. ***Все трансовые состояния, парафеномены и действия в них связаны с работой мозга, с возникновением корковых связей. Но сам мозг, как вещество, не способен функционировать, в действие его приводит Универсальная Сила-Сознание.*** «Универсальное Сознание есть

---

[13] Шри Ауробиндо. Собрание сочинений. Т.19. Синтез йоги – III. СПб.: Адити, 2013. – С. 335.

[14] Основы психофизиологии: Учебник / Отв. ред. Ю.И. Александров. – М.: ИНФРА-М, 1997.

интегральная сила, благодаря которой происходит движение всей материи в природе и человеке»[15].

Чтобы оценивать окружающее объективно, надо обладать абсолютным восприятием. Но такой режим доступен не многим, это связано и с белковой формой существования, и с другими факторами. На короткое время человеку может быть предоставлена возможность вхождения в абсолютный режим восприятия, но последствия для его существования как белковой формы жизни наступают необратимые: меняется физиология, психика, изменяются даже биохимические реакции, происходят клеточные мутации. Поэтому, чтобы сохраниться в настоящем виде, человеку приходится пользоваться относительным режимом восприятия.

Если спросить святого человека или обыкновенного, кто является свидетелем «чудес», в самый момент совершения «чуда», есть ли ощущение сверхъестественности происходящего? Нет, все воспринимается так, будто иначе и быть не может. Уже позже, когда человек вернется к своему обычному способу восприятия и мышления, он понимает, что произошло чудо, сверхъестественное явление или событие. Все дело в восприятии. Человек с пеленок приучается к определённому мышлению и восприятию, поэтому все то, что выходит за пределы его привычных представлений об окружающей действительности, воспринимается как сверхъестественное. ***Но сверхъестественно только сознание в своем изначальном состоянии, в потенции, в небытии***.

Если учесть, что все предметы постоянно излучают свет, а в соответствии с квантовой теорией субатомная энергия обладает характеристиками волны и частицы, то на субатомном уровне все материальные вещи состоят из энергии и излучения. Всё излучает, отражает, преломляет свет: это и видимый человеком спектр, рентгеновское излучение, ультрафиолетовые, инфракрасные, радиолокационные лучи, электромагнитное излучение, присутствующее в теле человека и радиоволнах. Можно воспринимать эти излучения не непосредственно зрением, а через субсенсорные реакции – глаза не видят, но через другие анализаторы идет реакция и затем она осознается, т.е. расшифровывается в мозге – появляется изображение предмета. Если же у человека работают тонкие сенсоры – низкий порог реакции, быстрая расшифровка субсенсорных реакций, то осознание появляется без тренировок. В принципе, субсенсорная реакция не могла бы даже возникнуть, если бы в мозг не поступали импульсы, «не улавливаемые» физическими анализаторами. Значит, наши органы чувств улавливают подпороговые и надпороговые импульсы, но корковые связи не выявляются, слабые, осознания не происходит из-за недостаточной мощности импульсного потока. Все заключено в

---

[15] Корнеенков С.С. Универсальное сознание личности: интегральная психология и психотерапия. Монография. – Владивосток. Из-во ТГЭУ, 2005. – С. 56.

способности осознания, если мозг способен расшифровать очень слабые импульсы и включать при этом корковые связи в работу – произойдёт осознание, не способен реагировать на слабый импульсный поток с включением связей – нет осознания. От чего же зависит способность мозга включать в работу связи и буквально зажигать свет в трубочках, замыкать электроцепь? ***От напряженности Универсального Сознания, материальным (биологическим) участком приложения которого в человеческом организме является мозг.***

Если сознание в данном мозге конкретного человека имеет большую силу (напряжение), то у такого человека будут развиты и работают тонкие сенсоры, будет возможность постоянно снижать порог реакций. Будут осознаваться подпороговые реакции. При слабых импульсных потоках все равно будут возникать корковые связи и возможно увидеть невидимое. Есть нервные клетки воспринимающие холод, другие клетки воспринимают тепло; в зрении так же одни клетки воспринимают высокие частоты, другие – низкие. Одни реагируют на свет, другие на расстояние – существует пространственно-частотная настройка нейронов зрительной коры. Существует так же психологическая защита – разрушающее слово не воспринимается, личность не пропускает их ни в сознание, ни в бессознательное. Психологическая защита еще не изучена, но в основном она связывается с воздействием отрицательных эмоций. Наличие отрицательных эмоций приводит к ненужной растрате энергии, жизненной силы и человек проявляет защитную реакцию, борется за выживание. Борьба за выживание – основной закон эволюции. Блокировать полностью работу эмоций, по-видимому, невозможно, но расширить пропускную способность личности можно, для этого необходимо развивать разум, т.е. высшую часть ментала. Разум управляет эмоциональными реакциями и регулирует расход энергии.

Если принять все внешние импульсы (раздражители) за корпускулярно волновые воздействия, то разные органы восприятия, имея разный диапазон улавливаемых частот, могут подменять друг друга, так как представление о раздражителе формируется многими участками коры. Невидимый глазом раздражитель может быть воспринят кожей и все равно создается представление о форме, качествах, нахождении в пространстве (локализация) этого раздражителя, да ещё при этом воспринимается эмоция, если такая есть. Кожная чувствительность – соматосенсорная реакция – изучена мало. А между тем кожа – основной анализатор (хотя и говориться о 80-90% восприятия глазами). Без глаз человек может воспринимать, без слуха – то же, без кожи – нет. ***Кожа и слизистые покровы образуют соматосенсорную систему. Именно с этой системой связано подавляющее большинство тонких сенсоров, разные слои кожи имеют разную чувствительность (внешний слой и внутренний).*** К соматосенсорной системе относятся и мышцы, имеющие свою чувствительность, и кости, обладающие своей способностью восприятия. Так, если свет не улавливается глазом, он может быть воспринят тонкими сенсорами

и информация обработается в коре. Создается представление об источнике светового импульса, в основном оно возникает в правом полушарии, способном объективно воспринимать реальность – возникает образ (мысленный). Если представление возникает в левом полушарии, то возникает внутренняя речь, дающая вербальную характеристику источнику светового импульса. Кожа, мышцы, кости (то есть само тело) могут заменить и глаза, и уши. При этом не обязательно ослепнуть или оглохнуть. Можно смотреть и не видеть, слушать – и не слышать, но при этом почувствовать кожей, мышцами, костями внешний раздражитель.

Кроме того, есть еще висцеральная сенсорная система, рецепторы внутренних органов, она помогает человеку воспринимать сразу всеми органами восприятия, всеми сенсорными системами: зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной, вкусовой, и внутренние органы воспринимают, и мышцы, кости, сосуды, сухожилия – весь организм, все тело. Каждый анализатор – по-своему, в соответствии со своими возможностями: глаз – в одном диапазоне улавливает эту волну, слух – в другом, кожа – в третьем и т. д., от всех анализаторов одновременно бегут импульсы в мозг. Слабый импульс в расчет как бы не воспринимается, хотя и помогает создать картину. Представление о раздражителе подкрепляет более сильный импульс, который высвечивает в коре то одно, то другое место, и если сумма этих мест выше в зрительном участке коры (зрительная зона) – то человек осознает, что видит объект, если в слуховой зоне – слышит звук и т.д. Но восприятие идёт не только глазами и ушами, но всем организмом сразу.

Механизм обычного ощущения и восприятия, дающего целостный образ, хорошо описан в научной литературе. Но при опознании сенсорных образов возможны ошибки из-за побочных эффектов взаимодействия нейронов, возникают сенсорные иллюзии. Нейрофизиологические механизмы опознания сенсорных образов исследованы недостаточно. Идея о повторном входе возбуждения в нервные структуры, как базисном механизме возникновения субъективного опыта, легла в основу концепции В.Серегина, который считает, что данный механизм лежит в основе феноменов «внутреннего видения», составляющего суть сознания[16]. Идея повторного входа возбуждения и информационного синтеза высказана рядом авторов независимо друг от друга, относящихся к разным школам и строившим свои заключения на основе разных данных. Но слабые подпороговые стимулы (электрокожные) в коре регистрируют только ранние волны. При усилении раздражения появляются более поздние колебания и возникают ощущения. У человека-сенситива пороги чувствительности понижены. При этом длительное воздействие сильного раздражителя даже в нормальном диапазоне могут вызывать болевые ощущения. Чтобы этого избежать в эмоциональной сфере человека срабатывает

---

[16] Основы психофизиологии: Учебник / Отв. ред. Ю.И. Александров. – М.: ИНФРА-М, 1997.

самозащита и порог повышается. Если постоянно работает защита, повышающая порог чувствительности, то человек практически перестает быть сенситивом и не может воспринимать осознанно теперь уже подпороговые импульсы, т.е. способности блокированы. Но достаточно изменить внешние обстоятельства, поместить человека в благоприятную среду и порог вновь понижается. При превышении обычного для человека диапазона, рецепторы выходят из строя – человек глохнет, слепнет и т.д.

Но как же происходит экстрасенсорное восприятие? Может ли информация поступать в обрабатывающие ее корковые центры, минуя внешние анализаторы? Для этого нужно рассмотреть механизмы мышления. Уже ясно, что ясновидение и яснослышание на низших ступенях – процесс физиологический, при этом происходит временное понижение порога реакций, чувствительность возрастает, происходит экстрасенсорное восприятие (видение ауры, ощущение энергетических образований, видение на большом расстоянии событий, разворачивающихся в настоящее время или событий прошлого, будущего, восприятия мыслей, эмоций на любых расстояниях, различение не воспринимаемых в норме запахов и вкуса), затем рано или поздно всё приходит в норму. На более высоких ступенях эти феномены, наверное, уже процессы психические. Мозг является материальной основой сознания целостного образа мира. Психической основой этого процесса является механизм синестезий.

Феномен синестезии изучается давно, однако до сих пор не существует удовлетворительной теории этого феномена, единой трактовки данного понятия[17]. В психологии синестезии часто рассматривают как «аномалию», другое мнение – это связано с действием на организм наркотических средств, медитации. В медицине распространенная точка зрения, что это посттравматический, патологический процесс, который связан с нарушением механизмов функционирования головного мозга и в целом психики человека. Существует и другая точка зрения, где синестезию рассматривают как высокий уровень развития сознания личности. В.М.Бехтерев рассматривал синестезии как «краевые зоны аномального характера», И.П.Павлов обосновал концепцию единства двух основных нервных механизмов, что объясняет взаимодействие ощущений разных модальностей. Физиологи под синестезией понимают взаимодействие анализаторов, закономерное изменение характеристик одной перцептивной системы под влиянием возбуждения другой. По мнению А.Р.Лурия синестезия – это психологический феномен, состоящий в возникновении ощущений одной модальности под воздействием раздражителя другой модальности. В психике «существуют более глубокие формы взаимодействия, при которых органы чувств работают вместе, обусловливая

---

[17] Кузнецова Э.А. Трактат о синестезии/Э. А. Кузнецова – Казань: Казанский госуниверситет университет им. В. Ульянова-Ленина, 2004.

новый вид чувствительности – синестезию»[18]. Человек может не только слышать звуки, но и видеть их, не только осязать предметы, но и чувствовать их вкус. Среди многочисленных синестезий, выделенных в работах по психологии, наиболее изучена синестезия зрительная.

В книге А.Р.Лурия представлены феномены синестезии у мнемониста С.В.Ш. Явление синестезии возникало у него во время восприятия голоса и звуков речи. «Какой у вас желтый и рассыпчатый голос», − сказал он как-то раз беседовавшему с ним Л.С.Выготскому. «Каждый звук речи сразу же вызывал у Ш. яркий зрительный образ, каждый звук имел свою зрительную форму, свой цвет, свои отличия на вкус. Гласные были для него простыми фигурами, согласные − брызгами, чем-то твердым, рассыпчатым и всегда сохранявшим свою форму»[19]. По мнению В.П.Яньшина должен существовать какой-то «универсальный «словарь» или трансформационный код перешифровки одной модальности в другую»[20].

Синестезия возникает помимо воли человека, но четкость образа зависит от степени сосредоточенности субъекта на стимуле. Синестетические переживания свойственны каждому человеку, но не всегда осознаются. Они имеют разный характер (мрачные, неприятные, светлые, легкие, веселые, нежные и т.д.). Людей, обладающих данной способностью, относят к ***синестетам***. Наиболее часто встречаются цвето-звуковые синестезии, тактильно-зрительные, тактильно-вкусовые и у каждого человека они могут иметь свое выражение. Стоит отметить, что синестезия не относится к психическим расстройствам.

Но описываемые в физиологии эффекты скорее следует отнести к феномену сенсибилизации, т.е. приспособительной перенастройке сенсорного аппарата. Синестезия же – «это глубинный механизм сознания, оперирующий на допредметном уровне репрезентации объекта субъекту и осуществляющий закономерную трансформацию содержания и материала одной перцептивной модальности (зрения, слуха, запаха, вкуса) в форму любой другой модальности (например, осязания)»[21]. Развитие головного мозга посредством образования новых нейронных связей есть постепенная объективация человеческого сознания силой Универсального Сознания.

---

[18] Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1975.

[19] Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти (ум мнемониста). – М.: Эйдос, 1994. С. 17-18.

[20] Яньшин П.В. Введение в психосемантику света. – Самара: Пиквик-clab, – 2001. С. 161.

[21] Моисеева С.А., Бубырева Ж.А. Прилагательные осязательного восприятия как объект номинации и синестетических переносов // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. – № 2. С. 88.

Феномены декодирования внешних импульсов представляют загадку для нейрофизиологии. У многих людей проявляются эти феномены: некоторые видят кожей, слышат, обоняют или же переводят звуки в образы и наоборот – световые образы декодируют в звуки. Композиторы слышат «вживую» мелодии в своей голове, художники видят картины, перед писателем разворачиваются сюжеты, экстрасенсы видят руками и любыми частями тела.

Многочисленные эксперименты, отечественные и зарубежные, приводят к выводу о существовании универсального «словаря» или трансформационного кода «перешифровки» языка одной модальности на язык другой модальности[22]. Отсюда становится понятно, что воспринимаемые кожей тела излучения (электромагнитные, тепловые, акустические и др.) имеют живой (человека, животного) и неживой (неодушевленный) источник, могут восприниматься в виде образа, иметь цвет, форму, звук, вкус, запах, упругость и прочие характеристики. И это не «чудо», а естественная способность человека воспринимать окружающий мир. Но способность эта зависит от степени развития сознания – включенности в Мировое Сознание. При помощи действующих нейрофизиологических связей человек может получать информацию (составлять представление) об объектах, процессах, неразличимых вкусовыми рецепторами по традиционной, обычной схеме восприятия физического мира, окружающего нас пространства. Но кожа и ее видоизменения – слизистые оболочки, покрывающие глаза, носоглотку, язык, ухо, а так же мышцы, кости, сухожилия (т.е. соматосенсорная система) дают наиболее полное представление об окружающем мире, т.к. воспринимают невидимую и неслышимую энергию, а в мозге происходит трансформация на язык зрения и слуха, обоняния, вкуса, осязания по доступной этим анализаторам традиционной схеме. Таким образом, каждый анализатор, развиваясь, может превзойти самого себя. Утончаясь, восприятие начинает работать по новой, нетрадиционной схеме, но след памяти от нового режима восприятия (тактильной) накладывается на прежнюю, традиционную схему тактильного восприятия и через ассоциативную кору и коллатерали трансформируется в привычный язык остальных анализаторов. Так, ощущая в пространстве излучение энергии можно точно указать источник излучения, форму излучения, локализацию этого излучения в пространстве, а эмоции подскажут, вредно это излучение для здоровья или нет. Более того, когда при этом восприятии приходят в действие речевые зоны, можно информацию, содержащуюся в этом энерго-излучении, вербализовать, озвучить, выразить словами, передать свои впечатления другим людям в виде речевой информации, имеющей законченный логический смысл.

Подведем итоги и сделаем определенные выводы:

---

[22] Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999.

- человек живет во всех мирах одновременно, он наделен и органами познания этих миров;

- психическая деятельность, субсенсорные и соматосенсорные сигналы подчиняются законам природы. Мы можем воспринимать и осознавать не только внешнюю реальность, но и психическую жизнь, как свое собственную, так и других людей, животных, растений, всего мира;

- развитие нейронных коммуникаций сознания приводит к проявлению экстрасенсорного восприятия.

- активизация тонких сенсоров позволяет человеку более объективно воспринимать окружающий мир, при этом наступают различные по глубине трансовые состояния;

- когда включаются в работу тонкие сенсоры, дающие человеку возможность воспринимать окружающий мир более объективно, тогда и наступают трансовые состояния, разнящиеся по глубине.

- все трансовые состояния, парафеномены и действия в них связаны с работой мозга, с возникновением корковых связей. Но сам мозг, как вещество, не способен функционировать, в действие его приводит Универсальная Сила-Сознание;

- способность мозга включать в работу тонкие связи зависит от напряженности Универсального Сознания, материальным (биологическим) участком приложения которого в человеческом организме является мозг.

Библиографический список

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999. – 350 с.

2. Гершуни Г.В. Реакции на неосознаваемые раздражения при нарушениях деятельности органов чувств // Современные тенденции в нейрофизиологии. – Л.: Наука. 1977.

3. Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. – М.: Изд. Дом Российской акад. Образования (РАО). 2011. – 1086 с.

4. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. – М.: Изд-во Института психотерапии. 2005. – 544 с.

5. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М.: Психотерапия, 2007. – 528 с.

6. Корнеенков С.С. Концепции сознания: сознание как особое свойство материи // NB: Психология и психотехника. – 2013. – №3. – С. 271-305.

7. Корнеенков С.С. Универсальное сознание личности: интегральная психология и психотерапия. Монография. – Владивосток. Из-во ТГЭУ, 2005. – 384 с.

8. Корнеенков С.С. Парадигмы академической и практической психологии: интегральная парадигма // Психология обучения. Из-во Современного гуманитарного университета. – М.: 2018. – С. 107-117.

9. Кузнецова Э.А. Трактат о синестезии. – Казань: Казанский госуниверситет университет им. В. Ульянова-Ленина, 2004. – 123 с.

10. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти (ум мнемониста). – М.: Эйдос, 1994. – 102 с.

11. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1975. – 253 с.

12. Моисеева С.А., Бубырева Ж.А. Прилагательные осязательного восприятия как объект номинации и синестетических переносов // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. – № 2. – С. 84-88.

13. Основы психофизиологии: Учебник / Отв. ред. Ю.И. Александров. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 349 с.

14. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М.: МГУ, 1983. – 175 с.

15. Ревонсуо Антти. Психология сознания. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.

16. Шри Ауробиндо. Собр. соч. Т. 14. Жизнь божественная – I. – СПб.: Адити, 2005. – 336 с.

17. Шри Ауробиндо. Собрание сочинений. Т.19. Синтез йоги – III. СПб.: Адити, 2013. – 368 с.

18. Яньшин П.В. Введение в психосемантику света. – Самара: Пиквик-clab, – 2001. – 189 с.

19. Ястребова С. Оптогенетика. Как управлять нейроном с помощью света / Химия и жизнь. – №2. 2016. – С. 4-7.

Мазилов В.А.

АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Ключевые слова: психология, методология, методологические проблемы, кризис, предмет психологии, система психологии

Аннотация: В статье обсуждается круг методологических вопросов, которые наиболее актуальны для российской психологии в настоящий момент. Предлагается авторское представление о характере методологических проблем, сформулированных Академическим дискуссионным клубом. Формулируются подходы к решению наиболее значимых методологических проблем: диагноз современного состояния российской психологии, взаимоотношения российской

психологии с мировой психологической наукой, проблемы интеграции российской психологии с зарубежной.

Keywords: psychology, methodology, methodological problems, crisis, subject of psychology, psychology system

Annotation: The article discusses the circle of methodological issues that are most relevant for Russian psychology at the moment. The author's idea is proposed about the nature of the methodological problems formulated by an academic discussion club. Approaches to solving the most significant methodological problems are formulated: the diagnosis of the current state of Russian psychology, the relationship between Russian psychology with world psychological science, the problems of integrating Russian psychology with foreign.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157

В самое последнее время возрастает интерес к обсуждению актуальных методологических вопросов современной психологии. Это безусловно отрадный факт, который можно только приветствовать. Как представляется, обсуждение такого рода вопросов в настоящее время жизненно необходимо. В этой связи заслуживает безоговорочной поддержки инициатива Академического дискуссионного клуба Института психологии РАН, который, продолжая свою работу, определил круг вопросов и конкретных тем, в обсуждении которых выразили желание принять участие сотрудники института и представители других научных и образовательных учреждений: «Тема дискуссии: **«Находится ли современная отечественна психология в очередном кризисе, и нужен ли ей собственный путь развития, отличающийся от «зарубежной» науки?»**. «Многие авторы приходят к выводу, что современное состояние отечественной психологии и перспективы ее развития оказываются неопределенными, и мы опять находимся в ситуации, требующей анализа и сопоставления различных точек зрения. Некоторые исследователи высказывают мнение, что в настоящее время психология нуждается в интеграции сложившихся направлений и определении собственного специфического «российского» пути развития психологии с опорой на накопленный опыт советской психологии. По мнению этих авторов, отечественная психология должна принципиально отличаться от так называемой «зарубежной». Другие полагают, что этот путь является тупиковым, что наука не может быть «национальной», и ученые всего мира должны действовать в тесном взаимодействии друг с другом, несмотря на экономические, политические и другие разногласия между странами. То есть утверждается, что никакой «зарубежной» науки, которую можно противопоставить отечественной, не существует. Мировая наука представляет

собой множество различных подходов к изучению феномена психики. А значит не может быть и «особого» пути развития.

Также в настоящее время отчетливо проявляется направление, основанное на креационистских представлениях о природе психического, на концепции христианской антропологии, отрицающей эволюционную природу психики. Здесь часто предлагается перейти от естественно-научной парадигмы к парадигме гуманитарной, а экспериментальные и иные эмпирические исследования, которые «не пригодны для изучения психики», заменить нормативными моделями и методиками формирования нравственной личности в соответствии с нормами христианской (православной) морали. Возможно, есть авторы, которые могли бы рассказать нам и о других подходах» [2].

Полагая обсуждение этих вопросов чрезвычайно значимым для развития психологии в современной России, остановимся предельно кратко на рассмотрении предложенных вопросов. Подчеркнем, что вопросы поставлены действительно важные. Возможная дискуссия была бы вне сомнений очень полезна. Поскольку развернутые ответы потребовали бы значительного увеличения объема настоящей статьи, ограничимся предельно кратким изложением авторских соображений, тезисно определим отношение к возможным решениям поставленных вопросов. Подробную аргументацию можно найти в приведенных в статье ссылках на предшествующие работы автора, в которых обсуждаемые вопросы нашли более детальное освещение.

1

Прежде всего, необходимо ответить на вопрос об **«очередном кризисе» в «современной отечественной психологии».** Как мы видели, сама формулировка темы дискуссии предполагает определение позиции по этому вопросу.

Стоит отметить, что ответ на этот вопрос не представляется простым и однозначным. В первую очередь необходимо определить, как понимается сам термин «кризис». Метафора кризиса применительно к развитию психологии допускает несколько различных трактовок. Греческое слово “кризис” (krisis – поворотный пункт, решение, исход), как известно, означает “тяжелое переходное состояние какого-либо процесса”, “резкий, крутой перелом”.

Классическое использование этой метафоры можно найти у Н.Н.Ланге (1914), который характеризует кризис в психологии именно как «поворот», перелом (“резкий, крутой перелом”). В своей работе он говорит, что психология делает крутой резкий поворот (от ассоциативной и сенсуалистической психологии). Поскольку работа Н.Н.Ланге имела (и имеет до сих пор) большой резонанс, остановимся на ней более подробно. «Кто знаком с современной психологической литературой, с ее направлениями и тенденциями, особенно в отношении принципиальных вопросов, не может, я думаю, сомневаться, что наша наука переживает ныне тяжелый, но крайне плодотворный кризис. Этот

кризис, или поворот (начало которого можно отнести еще к 70-м годам прошлого столетия (19-го – *В.М.*), характеризуется, вообще говоря, двумя чертами: во-первых, общей неудовлетворенностью той прежней доктриной или системой, которая может быть названа вообще ассоциационной и сенсуалистической психологией, и, во-вторых, появлением значительного числа новых попыток углубить смысл психологических исследований, причем обнаружилось, однако, огромное расхождение взглядов разных психологических направлений или школ» [12, с.69].

Не имея возможности здесь обсуждать интереснейший вопрос о кризисе в психологии в сколь-нибудь полном объеме (см. подробно [20-24, 15-17]), отметим лишь, что в начале XX столетия для характеристики кризиса использовались два значения: «тяжелое переходное состояние» («медицинское» – как этап течения болезни) и «резкий, крутой перелом, поворот» («логическое» – как резкое изменение вектора, направления развития).

Россия породила и новую трактовку понимания кризиса – акушерско-гинекологическую, автором которой стал философ-революционер В.И.Ленин. Отметим, что это пришлось как нельзя кстати в двадцатые годы XX столетия. В двадцатые годы в советской России, а затем в СССР было жизненно важно использовать любую возможность доказать и показать, что автор находится на марксистских или марксистско-ленинских позициях. У В.И.Ленина имелся опыт анализа кризиса в современной физике. Речь идет об известной работе «Материализм и эмпириокритицизм» (1908) [14].

«Суть кризиса современной физики состоит в ломке старых законов и основных принципов, в отбрасывании объективной реальности вне сознания, т. е. в замене материализма идеализмом и агностицизмом. "Материя исчезла" - так можно выразить основное и типичное по отношению ко многим частным вопросам затруднение, создавшее этот кризис» [14, с. 272-273]. Ленин отмечает: «Если теория физики становится все более и более натуральной, то, значит, независимо от нашего сознания существует "натура", реальность, "отражаемая" этой теорией, - именно таков взгляд диалектического материализма» (там же). И главное для нашей темы: «Одним словом, сегодняшний "физический" идеализм точно так же, как вчерашний "физиологический" идеализм, означает только то, что одна школа естествоиспытателей в одной отрасли естествознания скатилась к реакционной философии, не сумев прямо и сразу подняться от метафизического материализма к диалектическому материализму. Этот шаг делает и сделает современная физика, но она идет к единственно верному методу и единственно верной философии естествознания не прямо, а зигзагами, не сознательно, а стихийно, не видя ясно своей "конечной цели", а приближаясь к ней ощупью, шатаясь, иногда даже задом. Современная физика *лежит в родах (здесь и далее – курсив мой – В.М.)*. Она рожает диалектический материализм. *Роды болезненные*. Кроме живого и жизнеспособного существа, они дают

неизбежно некоторые мертвые продукты, кое-какие отбросы, подлежащие отправке в помещение для нечистот. К числу этих отбросов относится весь физический идеализм, вся эмпириокритическая философия вместе с эмпириосимволизмом, эмпириомонизмом и пр. и т. п.» [14, с. 331-332]. Приношу извинения за цитируемый избыточный натурализм, созданный пером классика марксизма-ленинизма. Классик и в пору написания этого *философского* труда особенно в выражениях не стеснялся.

Таким образом, был создан биологически-ориентированный, точнее акушерский образ кризиса и его разрешения. Не будем обсуждать здесь точность этой метафоры.

Обратим внимание, что сходные мотивы можем найти у *классика психологии* Л.С.Выготского в его «Историческом смысле психологического кризиса» (1927, опубл. 1982) [6]. Сами формулировки смысла кризиса, данные Л.С.Выготским, хорошо известны, не будем здесь их приводить (см. подробный анализ [28]). Отметим, что в этой работе Л.С.Выготский использует аналогичную метафору. Классик психологии пишет: «самый факт, что теоретическая психология, а после другие дисциплины выступали в роли общей науки, обусловлен, с одной стороны, отсутствием общей психологии, а с другой — сильной потребностью в ней и необходимостью временно выполнять ее функции, чтобы сделать возможным научное исследование. Психология *беременна* общей дисциплиной, но *еще не родила* ее (*Курсив мой – В.М.*)» [6, с.297].

Остановимся на этой метафоре чуть подробнее, тем более, что она получила очень широкое распространение. В своей работе «Исторический смысл», которую мы только что вспоминали, содержится замечательное утверждение: все слова психологии суть метафоры, взятые из пространств мира [6, с. 369]. Это относится, обратим внимание, не только к терминам, обозначающим собственно психические явления, но и к вспомогательным терминам, характеризующим способы изучения, условия исследования и т.д. Везде метафоры…

Вернемся к акушерской метафоре. Она конкретна и понятна. Обратим внимание на тот момент, что она ориентирует на *скорое получение результата*. Этот результат будет очень скоро в обозримом будущем, когда появится *новое*. Это очень хорошо соответствует революционному нетерпению – получить все и быстро.

В том случае, если такая метафора применяется к другому процессу, который протекает медленнее, требует создания специальных условий и т.д., возможны недопонимания и сложные ситуации. Собственно говоря, это один из частных случаев, когда мы имеем дело с созданием моделирующих представлений, позволяющих нам понимать сложные процессы и явления (см. подробнее об этом [3], [17, 28]). Метафора кризиса в ее биологической или, если

угодно, акушерской трактовке, как нам представляется, может вводить в заблуждения. История психологии свидетельствует, что очень важно найти именно *адекватные* моделирующие представления, точно отображающие существенные свойства моделируемого.

Мы предлагаем другую версию трактовки самого термина кризис. Джорджо Агамбен, современный итальянский философ, в работе «Пилат и Иисус» обосновал новую трактовку слова «кризис». «Суд по-гречески — krisis (от слова krino, означающего, если исходить из этимологии, «разделять, разрешать»). Помимо юридической составляющей, в этом термине также сходятся медицинское значение (krisis как решающий момент в развитии болезни, когда врач должен «рассудить», выживет ли больной или умрёт) и теологическое значение (Страшный суд: en emerai kriseos, «в Судный день» — это предостережение несколько раз слетает с уст Иисуса в Посланиях Павла: en emerai ote crinei, «в день, когда, по благовествованию моему, Бог будет судить», Рим. 2:16)» [1, с.26].

Представляется, что трактовка кризиса как «суда» куда более уместна. В свое время, когда мы анализировали литературу по проблеме кризиса психологии в начале двадцатого столетия, ни один из нескольких десятков авторов (многие предлагали по нескольку вариантов диагноза в разное время – скажем, Л.С.Выготский предлагал четыре диагноза, А.Р.Лурия – тоже четыре [29]) не пришел к выводу, что пациент «скорее мертв». Наоборот, в текстах сквозило, что кризис разрешится вот-вот, буквально в самое ближайшее время. *Суд ничего подобного не обещает. Суд еще длится.*

Как пишет Агамбен, «Именно мир событий должен судить мир правды, бренное царство должно выносить приговор царству Вечному. И потому особенно важно досконально рассмотреть летописи этого решающего столкновения, этого исторического krisis, который в каком-то смысле *всё ещё продолжается* (*Курсив мой – В.М.*)» [1, с.28]. Однако, вернемся к *кризису в психологии*.

В этом случае использование термина кризис никого не обижает и не задевает. Мы пытаемся выяснить («судить») подлинные возможности психологии и найти шаги к увеличению ее могущества как фундаментальной науки. Суд должен помочь понять, что нужно делать, в том числе и сегодня.

Получилось так, что прошедшие почти полтора столетия в значительной степени насытили рассуждения о психологии самыми разными эмоциями. А.В.Юревич, на наш взгляд, очень удачно назвал этот феномен «методологическими эмоциями». Кому-то кризис в традиционном его понимании кажется слишком сильным выражением, сильно сгущающим краски. Кому-то представляется, что слово кризис (опять же, в традиционном понимании) негативно влияет на образ психологии в глазах общественности. К сожалению, точными данными мы не располагаем. Социология психологии

(заметим в скобках, что многолетние призывы А.В.Юревича к созданию в нашей науке социологии психологии, развертыванию исследование в этой сфере пока не привели к ощутимо значимым результатам) не располагает данными, какая часть психологического сообщества считает, что кризис есть, какая, что его нет и т.д. Нельзя не отметить, что наличие таких данных (как и других) существенно изменило бы ситуацию в науке, сделав прогнозы развития психологии куда более точными… Однако, вернемся к обсуждению возможных значений этого древнегреческого слова.

Есть возможность добавить и положительных методологических эмоций. Заглянув в интернет, находим следующую информацию. «Считается, что в русском языке слово заимствовано, возможно из немецкого языка. Оно появилось в русском языке в первой половине XVIII века. Немецкое *krisis* – кризис, греч. *krisis* – переломный момент, поворотный пункт, исход, кризис. Дословно греческое *krinein* решать от *krino* – разделять, просеивать, отсеивать, определять, судить. Просеивать, отсеивать – значит очищать. Словарь Вебстера относит нас к немецкому *rein,* английскому *pure* очищенный. Индоевропейские истоки *punāti he cleanses*, он чистит, очищается, искупает вину. Поэтому возможен, и в этимологических словарях приводится такой смысловой аспект первичного значения слова кризис как новый, свежий. В данном контексте **кризис – это очищение, отказ от старого и формирование нового** [11]. И, как утверждает только что цитированный словарь, **"кризисы - это признак жизни, только у мёртвых нет кризисов.** Кризис - это не грянувшее зло, кризис - это **неизбежный этап для отбрасывания плохого и приобретения нового хорошего.** Хотите развития к лучшему - готовьтесь к кризисам. Не любите кризисы? Тогда оставайтесь в прошлом, где вам самое место" [11]. В каждой шутке, как хорошо известно, есть доля шутки... Оптимизм психологии не помешает…

Подведем итоги. Наше представление состоит в том, что адекватно понять феномен кризис можно только при уровневом подходе [24, 25].

Можно выделить, как нам представляется, следующие уровни кризиса психологии.

Первый – поверхностный. Этот уровень отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне – нормальный, естественный этап в развитии любого подхода, направления, «локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень – уровень «основных парадигм». Еще Вундт – создатель научной психологии – заметил в «Основах физиологической психологии», что психология «занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса – не что иное, как

разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «половине» (естественнонаучной или герменевтической). Иными словами, когда части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух «полунаук» (по изящному выражению Л.Гараи и М.Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе.

И, наконец, третий, самый глубокий уровень, связан с *ограниченным пониманием самого предмета психологии*. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В.Вундта, Ф.Брентано и В.Дильтея). Истоки кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою «научность» и «самостоятельность», стало *ограниченное понимание ее предмета.* Перманентным (не преодоленным до сих пор) он является на третьем, глубинном уровне (связанном с пониманием предмета психологии).

Это *внутренняя картина* психологического кризиса. К этому необходимо добавить, что психология как наука представляет собой социальный институт, поэтому необходимо существует в определенных условиях. И это накладывает на нее отпечаток. Общество и государство через систему социальных заказов и преференций или, напротив, ограничений и запретов оказывают влияние на ее развитие. Достаточно вспомнить драматическую (иногда трагическую) историю психологии в СССР: такие этапы жизни советской психологии как *адаптация к требованию быть марксистской* (1920-е – начало 1930-х гг.), 1936 год с *известным постановлением* от 4 июля, конец 1940-х гг. с *кампанией против космополитизма,* 1950 год с печально известной *«сессией двух академий*»… Все эти исторические ситуации были в полном смысле критическими, психология в СССР тогда вела самую настоящую *борьбу за выживание*.

В этом случае, как можно полагать, *кризис социальный* наслаивается на *кризис методологический,* обостряя и утяжеляя общее состояние психологической науки.

Таким образом можно сделать определенный вывод: по нашему мнению, кризис в психологии перманентный. Это общий кризис мировой психологии, он интернационален. В силу национальных традиций (см. ниже) в России на него всегда обращали большее внимание, чем в зарубежной психологии. Он не преодолен до сих пор, поэтому когда говорят о кризисе, обыкновенно имеют в виду этот глубинный уровень. Как нам представляется, различение уровней кризиса и дифференциация социального и методологического кризисов позволяет избежать возникновения недоразумений при дискуссиях.

2

В свете сказанного выше можно смело сказать, что психология в России находится в состоянии кризиса. Поскольку в последнее время приходилось об

этом писать достаточно подробно [14, 15, 25, 29, 9, 10 и др.], ограничимся краткой сводкой, выражающей наше мнение.

Если обратиться к психологии сегодняшнего дня, то возникает совсем не идиллическая картина. Там фиксируется *неуклонное и резкое падение интереса к методологии и теории*. Более того, ставится под сомнение сам факт *существования научной психологии как единой науки.* В качестве иллюстрации процитируем работу В.Ф.Петренко (2010): «…расширение проблематики психологической науки, выход ее в практику и освоение новых областей приложения привели к тому, что под именем «психология» скрывается целый букет различных по объектам и методам изучения, а также по формам (для практической психологии) воздействия областей знания о человеке. Отдельные области психологии по системе понятий и методическому инструментарию ближе к родственным областям другой науки (например, социальная психология — к социологии, психофизиология — к физиологии высшей нервной деятельности), чем к ряду областей одноименной науки. Действительно, что общего — в системе понятий и методов — между исследователем, изучающим глаз и зрение лимулиса на кафедре психофизиологии, и психотерапевтом семейной консультации, между социальным психологом, изучающим лидерство в малой группе, и нейропсихологом, разрабатывающим проблему доминантности полушарий головного мозга, или, скажем, психологом, анализирующим художественные конструкты произведения искусства, и детским психологом, изучающим младенчество? На мой взгляд, мало чего общего, кроме гордого имени — психолог (…) Каждая область знания строит свой предмет науки, определяемый в первую очередь спецификой языка и метода этой науки. Возможно, что психология как единая наука со временем распадется на целый конгломерат наук о человеке, как в свое время из философии выделились естественные и гуманитарные науки и в их числе сама психология» [31, с. 134-135].

Таким образом ясно, что сегодня сама психология находится на грани исчезновения как *отдельная самостоятельная научная дисциплина*. Многие авторы полагают, что ее распад неизбежен… Это контрастирует с высказываниями ведущих психологов, которые в 1970-е гг. предрекали психологии, что она станет наукой будущего, наукой 21 века и т.п. Однако, дело в действительности обстоит еще хуже. Уже и имя «психология» звучит не так гордо, как в былое время. Если раньше психология высоко котировалась как чрезвычайно перспективная наука, наука будущего, то сейчас заметна отчетливая тенденция к понижению ее статуса. Ныне психология сместилась в самый «низ» научной иерархии: «Как у всякого другого племени, у ученых есть своя иерархия. Место психологов в этой иерархии – в самом низу» [33, с.17]. Проблемное поле, принадлежащее (пока еще) психологии, готовы аннексировать нейронаука, и когнитивная наука.

Понятно, что это происходит не само по себе, не в результате чьей-то злой воли, а определяется процессами в самой психологии. Главное, на наш взгляд, то, что в психологии *отсутствует внутреннее единство, категория предмет психологии не выполняет свои функций.*

Вряд ли надо специально акцентировать, что предмет психологии, который привычно и декларативно определяется как «психика» (она, конечно же, «целостна») в действительности психологического исследования «рассыпается» на мелкие осколки. Констатируем, что ситуация становится все острее и трагичнее: то, что раньше представлялось *предметным пространством психологической науки*, реально распадается на отдельные «островки», которые представляются «разноприродными». Иными словами, в современной психологии наблюдается то, что К.Левин – будь он жив – назвал бы движением к «аристотелевскому способу мышления». Понятно, мы далеки от того, чтобы всерьез полагать, будто галилеевское мышление в психологии победило, но движение вспять налицо.

Отметим, что картина *единства* советской общей психологии была иллюзией. Философский уровень методологии (марксизм-ленинизм) предписывал психологии исходные положения, которые препятствовали решению фундаментальных психологических проблем (биосоциальной, психофизиологической и т.д.). Происходило это потому, что в соответствии с философскими канонами само психическое было лишено онтологического статуса, трактовалось лишь как отражение и регуляция, рассматривалось существующим в форме процесса. Если к этому добавить, что в самой психологии сформировалась традиция рассматривать вместо целостного предмета *частичный* – изучать единицы психического, то совокупность указанных ограничений привела к фактическому отказу от использования причинно-следственного объяснения, поскольку оно неизбежно приводило к редукции психического к непсихическому. В рамках этой статьи нет возможности привести соответствующую аргументацию, поэтому см. подробно публикации [16-18, 26-28].

В итоге можно констатировать, что в текстах по общей психологии постулировалось единство психологии, но основывалось оно главным образом на философской *диалектической риторике* и принципах, провозглашавших это единство, тогда как на деле оставались не решенными фундаментальные для существования психологии проблемы: биосоциальная, психофизиологическая и др. В психологии так и не был преодолен функционализм, различные виды психических явлений (психические процессы, психические свойства, психические состояния) на деле оказывались разнесенными по разным «отделам», поэтому связи между ними могли устанавливаться только внешние…

Более того, такое положение дел не только сохранилось в современной психологии, но и усугубилось, так как «единство» перестало существовать даже *как идеал*, к которому психология стремилась.

Для того, чтобы сказанное не показалось преувеличением, приведем пример из недавней статьи: «Еще одна проблема (…) может быть определена как методологическая проблема сложившейся типологии психических явлений. В частности, традиционное представление о психике, описанное в настоящее время в большинстве учебников общей психологии для студентов вузов, таково, что в ней различают ряд структурных элементов: психические процессы, свойства и состояния. В этом случае, как известно, личность относится к свойствам психики, мышление – к психическим процессам, а чувства – к состояниям.

Более того, если исследователь заявляет, что изучает личность, но объясняет механизм ее развития мышлением, влияющим на формирование высших социальных эмоций (чувств), ему могут сделать замечание о том, что это разные области психологического знания, которые смешивать нецелесообразно. В этом прослеживается парадокс: интуитивно мы понимаем, что психические свойства во многом зависят от самого человека, от его способности к управлению собственным поведением через осмысление и «прочувствование» мотивов, ситуаций и поступков. С другой стороны, смешение предметных областей вызывает критику со стороны прежде всего академических ученых, стремящихся к соблюдению исторически сложившихся норм и правил» [13, с. 101]. Представляется, что А.Н.Лебедев глубоко прав, указывая на очевидное неблагополучие в общей психологии.

Исследователи, конечно, находят практический выход: не надо задавать «лишних» вопросов, надо решать задачи и исследовать то, что исследовать можно, для чего есть надежные методики и т.д. Кстати, доминированием такого подхода отличается *американская научная традиция* психологических исследований. Впрочем, это отдельный вопрос.

В чем можно видеть перспективы развития современной российской психологии?

Если говорить совсем кратко, то для преодоления такого положения необходима разработка *философии психологии*, которая бы систематически решала комплекс вопросов, связанных с философско-методологическим обоснованием современной общей психологии [27]. В качестве первого шага необходима ревизия *предмета общей психологии* человека. Предмет должен пониматься как *совокупный*, охватывающий все пространство научной психологии [17, 19, 27]. Как пример, предлагалась новая трактовка *предмета психологии как внутреннего мира человека*, показаны перспективы такого подхода (см. [35-39]).

3

Безусловно, не простым является вопрос о **национальном и интернациональном** в развитии психологии.

Отметим, что и философия, и появившаяся позднее психология, несомненно, интернациональны. Как любое значимое изобретение той или иной культуры, они очень быстро становятся достоянием всего человечества. И так же совершенно ясно, что каждая культура вносит в это достояние что-то свое, для нее наиболее значимо. Никого не удивляет, что немецкая философия отличается от английской или французской. То же и с психологией. Когда совершается значимый прорыв, скажем, начинает массово использоваться экспериментальный подход к изучению психических явлений (в школе Вундта), возникает интернациональная школа, идеи и методики распространяются по всему миру. Но используются эти методы в соответствии с теми традициями, которые существуют в этой культуре. Вместе с тем возможны (история психологии полна таких примеров) радикально отличающиеся взгляды на психологию, ее предмет и методы. Можно смело сказать, что в психологии *никогда не было даже относительного единства*. Как отмечал П.Фресс, французская психология «отпочковалась от психопатологии, интерпретируемой философами» [32, с.46]. Не подлежит сомнению, что английская психология развивалась под влиянием идей британской ассоциативной философии и эволюционной биологии, немецкая под влиянием классической немецкой философии и метода научного эксперимента.

Отметим, что создатели научной психологии мыслили ее именно как *единую мировую науку*. Вильгельм Вундт, вне сомнения, полагал физиологическую психологию – прообраз научной психологии будущего именно мировую науку. Его многочисленная интернациональная школа эту идею подтверждала. У.Джемс, автор до сих пор не превзойденного учебника по психологии [40], полагал, что психология оформится в будущем как единая наука (пока это «надежда на науку»), не предполагающая национальных вариантов. З.Фрейд опасался, что его теорию примут за национальную, и принимал специальные действия по *интернационализации психоаналитического движения*. И С.Л. Рубинштейн, отмечавший в 1940 году, что становление психологии самостоятельной наукой еще не завершено, говорил о необходимости *создания системы психологии*, несомненно имел в виду мировую науку, в которую национальные входят в качестве составляющих. Понятно, что в силу идеологических факторов он не мог эту мысль сформулировать открыто, но совсем не случайно его «Основы общей психологии» были попыткой синтеза научных достижений психологии в целом (и отечественной и зарубежной). Поэтому отнюдь не случайно, что «Основы общей психологии» являются лучшим до сих пор русскоязычным учебником по психологии. И, кстати, это очень хорошо поняли те «критики» Рубинштейна, которые утверждали, что он в своем учебнике «недостаточно критически» относится к буржуазной

психологии. Он не критиковал, он включал результаты исследований в *систему психологического знания*, независимо от буржуазного или советского их происхождения. В этом смысле С.Л. Рубинштейн был «человеком мира», который принял на себя ответственность за развитие мировой психологии, поскольку был одним из немногих методологически мыслящих психологов, хорошо понимавшим тенденции развития мировой психологической науки.

В точности так же о судьбе именно мировой психологии думал и писал в 1969 году М.С.Роговин, выделяя тенденции в развитии мировой науки и указывая на опасности на этом пути.

Идея внутреннего единства мировой психологии была широко представлена еще в 1960-е годы [32]. Поэтому, помня о том, что мировая наука едина, не стоит забывать и о другом. Имеется в виду то, что национальные психологии имеют *свои традиции*. В настоящий момент мы имеем уникальную ситуацию: создаются условия для такой *интеграции мировой психологии, которая выгодна абсолютно всем.* Об этом скажем чуть ниже.

В свое время была сформулирована (несомненно, под мощным давлением идеологии) идея о превосходстве советской психологии над зарубежной, буржуазной наукой. В частности, утверждалось, что советская психология, основанная на марксистской методологии, является не направлением в мировой науке, а новым этапом в развитии психологии. История показала, что такие ожидания не оправдались.

В последние годы идея интеграции мировой психологической науки получила дополнительную поддержку в связи с *глобализацией* как мировой тенденцией. Были опубликованы многочисленные работы, в которых анализировалась и сущность глобализационных процессов в психологии и описывались возможные варианты реагирования отечественной психологии на вызовы, связанные с глобализацией (см. [7, 8, 18, 19 и мн.др.]).

В частности, анализировались проблемы, возникающие в психологии в связи с глобализацией. Утверждалось, что психология *должна отвечать на вызовы современности*. Проанализировав тенденции в мировой психологии, авторы приходят к выводу, что в современных условиях имеет место *формирование глобальной психологии* как многополюсного сетевого образования, причем не в качестве единого теоретического течения, а скорее, как дивергентного развития новых и переосмысленных старых психологических теорий в попытках дать объяснение современным эмпирическим реалиям, порождаемым современным миром [7]. Предлагается глобальную психологическую науку определить *как этап в ее развитии*, порожденный новой реальностью, для описания которой уже не годятся старые теории. При этом утверждается, что дискурс глобальной психологии направлен на становление научной дисциплины, способной адекватно ответить на вызовы времени, отразить психологию ныне живущего человека. Отмечается, что в

зарубежной науке он в целом позитивно воспринимается в контексте становления новых школ, роста их разнообразия и освобождения от необходимости следовать устаревшим теориям [7].

Необходимо отметить, что в этой глубокой и интересной статье поднимаются и обсуждаются важнейшие вопросы, имеющие значение для определения вектора развития психологической науки в современной России.

В связи с тем, что идеи глобализации достаточно широко отражены в психологической литературе, не будем здесь за неимением пространства излагать конкретные варианты предлагаемых решений, отметим лишь *поливариантность* возможного реагирования на вызовы глобализации.

Обратим внимание на принципиально важный момент. Процитируем: «можно заключить, что в общем контексте глобальных изменений с неизбежностью происходит формирование *глобальной психологической науки*, отражаясь как в изменениях представлений *о предмете (объекте)* науки, так и в изменениях *субъекта* науки – мирового научного сообщества (*Курсив мой – В.М.*)» [7, с.62-63]. Говоря о глобальной психологии, следует подчеркнуть, что меняются представления скорее *не о предмете*, а об *объекте психологии*. Авторы совершенно правильно пишут о диалектике дифференциации и интеграции. Необходимо помнить, что интеграция возможна на той или иной *основе* – для этого нужен *предметный (операционный) стол* (термин М.Фуко). Иными словами, жизненно необходимо широкое понимание предмета. В любом случае неявно используется та или иная «общая психология» в смысле, который придавал этому понятию Л.С.Выготский [6, с.417]. Необходимо специально подчеркнуть, что при осуществлении любых интегративных действий в рамках глобальной психологии неявно подразумевается определенная базовая модель – вполне сциентистская и позитивистская, соответствующая пресловутому американскому стандарту. Как представляется, здесь очень важно помнить о том, что психология чрезвычайно далека от *финальности*. К.Юнг писал, что мы пока не *можем понять сущность психологического фактора*. И – в эпоху глобализма – стоит снова вспомнить о национальных традициях в психологии. Чуть ниже поясним нашу мысль.

Эта проблема достаточно интенсивно обсуждается в литературе. В современной российской психологии перед лицом глобализации в качестве стратегии реагирования могут быть выделены такие тенденции:

- *изоляционизм* и следование *национальной традиции*;

- безоговорочное *принятие* предлагаемой *глобальной* «универсальной» *модели*;

- *интеграция* с сохранением *национальной специфики*, сложившейся в *российской психологической науке.*

Как представляется, наиболее перспективным является третий путь. В рамках этой стратегии разными авторами предлагается обратиться к традициям

русской философской психологии, либо к традициям *антропологически ориентированной психологии*, либо к традициям *естественнонаучного направления* в отечественной психологии. Иногда выражаются надежды, что в психологии будут преобладать «многополярные» модели или психология вообще будет иметь сетевой характер. Однако пока преобладают ориентации на *интеграцию в той или иной форме*, при этом большинством авторов не подвергается сомнению, что основой интеграции будет служить *именно глобалистская модель*.

Обратимся к методологическим исследованиям, чтобы прояснить этот важнейший вопрос. Исследования по *механизмам интеграции* показывают, что очень многое зависит от того, что в интегративной модели будет выполнять роль *операционного стола*.

В различных позициях, которые были представлены выше (и тех, которые не были представлены), речь идет *исключительно* о *содержании* психологии: о соотношении в ней общечеловеческого и культурно-обусловленного. С нашей точки зрения, это ошибка, которая может стать роковой. Мы полагаем, что главные различия лежат в сфере *методологии*. Это представляется основным упущением в прошедших ранее дискуссиях. Если мы не решили, какова будет эта психология с позиций *методологического обоснования*, надежды на взаимопонимание практически нет.

Обратимся снова к идее операционального стола, о котором выше уже упоминалось. От выбора операционального стола принципиально зависит успех или неуспех того или иного проекта, связанного с интеграцией. Иными словами, все зависит от того, как будет выстраиваться модель, на основе которой будет осуществляться сопоставление и взаимосоотнесение различающихся подходов: если предметный стол, образно говоря, «меньше», чем одна из соотносимых концепций, он неизбежно оказывается прокрустовым ложем. Стоит дополнительно подчеркнуть, что при осуществлении любых интегративных действий в рамках глобальной психологии неявно подразумевается определенная стандартная модель, которая неявно выполняет роль операционного стола. Очевидно, что «объединительное решение» всегда будет в пользу предлагаемой модели (до тех пор, пока не будет обращено внимание *на методологическую основу* этой потенциальной интеграции).

Если мыслить непредвзято – в понятиях методологии психологии – ответ очевиден: в качестве предметного стола должно выступать *самое широкое психологическое понятие*. В качестве такового наиболее логично использовать конструкт «предмет психологии». Как показали исследования, конструкт предмет психологии должен выполнять определенные методологические функции и, соответственно, иметь определенные характеристики [17, 29].

Речь в данном случае *исключительно о том*, что в традициях российской науки есть *методологические наработки*, которые могут быть эффективно

использованы для решения проблем мировой психологической науки. В западной психологической науке такого рода наработки просто отсутствуют: их стоит рассматривать именно как порождение российской науки и культуры. Связано это, вероятно, с тем, что традиции западной методологии иные: в американской психологии методология трактуется как техническая дисциплина, описывающая организацию эмпирического психологического исследования.

В отечественной философии, психологии, физиологии накоплен опыт, который является *национальным достоянием*, позволившим получить значимые результаты и открывающий *новые перспективы*. И отказываться от него нет никакого резона.

Мировая психология может реально превратиться в *фундаментальную науку*. Дело в том, что положение мировой психологии в системе научного знания оставляет желать лучшего. Кредит доверия, которой психология располагала в конце XIX столетия и в продолжение большей части XX века фактически исчерпан. Свидетельством правоты столь печального для этой науки вывода может рассматриваться то, что в настоящее время исследования в области нейронаук или когнитивной науки финансируются куда лучше и охотнее, чем собственно психологические. Зарубежная психология может получить ту *методологическую основу*, которая отсутствует в этой мощной ветви мировой психологической науки (пусть и представляющей мейнстрим современной психологии). Наконец, российская психология сможет использовать стандарты проведения научных исследований и включиться на *равных правах* в развернутую инфраструктуру международных психологических исследований и изданий. В итоге мы получаем интенсивное развитие *психологии как мировой фундаментальной науки*, которая наконец занимает то достойное место в системе научного знания человечества, на что не раз указывали выдающиеся мыслители, характеризуя будущее психологии.

4

Предельно кратко остановимся на вопросе, который сформулирован в программе грядущей дискуссии как предложения «перейти от естественно-научной парадигмы к парадигме гуманитарной, а экспериментальные и иные эмпирические исследования, которые «не пригодны для изучения психики», заменить нормативными моделями и методиками формирования нравственной личности в соответствии с нормами христианской (православной) морали».

Обсуждая проблему кризиса, мы уже касались вопроса о естественно-научной и гуманитарной парадигмах. Развитие психологии в XX столетии достаточно убедительно свидетельствует, что ни одна из полупсихологий (Л.Гараи и М.Кечке) не в силах решить задач *всей психологии* – приблизиться к пониманию психики в целом – логический империализм одной из полупсихологий к результату также не приводит, так как проблема лежит глубже.

Как представляется, формирование нравственной личности – важная проблема, достойная развернутого обсуждения.

Безусловно, антропологически ориентированные программы разработки психологии достойны уважения и значимы для мировой науки. Антропологическая ориентация предполагает целостность психического, что для наук о психике крайне важно.

Несомненно, что дисциплинарные рамки, действующие сегодня, исторически обусловлены, велика роль традиций, которые все же не стоит абсолютизировать.

Тем не менее, выскажем несколько соображений.

Прежде всего о предложениях заменить «экспериментальные и иные эмпирические исследования, которые «не пригодны для изучения психики», «нормативными моделями и методиками формирования нравственной личности в соответствии с нормами христианской (православной) морали».

Если мы говорим о психологии как фундаментальной науке, то прежде всего, хотя мы и не понимаем пока сущности психического, как на этом настаивал К.Юнг, *общую психологию* должны интересовать *общие механизмы психического*. Важно предусмотреть и по возможности выявить в психическом те структуры и процессы, которые отвечают, в частности, за *трансперсональный опыт* и соответствующие *переживания* личности.

Поэтому методики формирования нравственной личности, в том числе и православные, как, конечно, и другие конфессионально ориентированные безусловно важны, но они скорее относятся к сфере *педагогической психологии.*

Не подлежит сомнению, что *научная психология* в большом долгу перед *психологическим исследованием духовного.* Как показывают исследования, еще древние греки хорошо понимали, что душа *изобретается,* а дух *обнаруживается* [34].

В этом отношении представляются очень перспективными исследования В.Д.Шадрикова, в которых духовные способности личности рассматриваются в контексте внутреннего мира человека, что позволяет операционализировать и исследовать духовные способности и духовные состояния *психологическими методами* [35,36]. Принципиально важно, на наш взгляд, что трудноуловимое *духовное* занимает свое определенное место в архитектонике внутреннего мира человека, что позволяет перейти к научным исследованиям в этой сложнейшей сфере. В данном отношении интересны исследования Г.В. Ожигановой [31].

5

Наконец, последнее. Хотя этот пункт в дискуссии не намечен, но представляется, что имплицитно он там присутствует. Не хочется выражаться с излишним пафосом, но представляется, что это *главная проблема мировой психологии*. Состоит она в том, что психология в начале 21 столетия пока еще не стала подлинной наукой. Процесс ее становления продолжается, правда

медленно. Основные задачи, которые мировой психологии надо решить, сформулированы С.Л.Рубинштейном в 1940 году. Напомним, что согласно Рубинштейну, необходимо для становления психологии наукой решить триединую задачу.

1) Создание подлинно научной методологии.

2) Создание системы психологии.

3) Создание совершенных методик.

Создание какой-либо системы *принципиально невозможно* без трактовки предмета как *совокупного*, охватывающего всю *психическую реальность*. Понятно, что только совокупный предмет может позволить сконструировать платформу, на которой возможно аккумулирование психологического знания.

В психологии сегодня почти не происходит реального накопления и необходимого аккумулирования результатов исследований. Причина одна – отсутствует платформа, позволяющая это аккумулирование осуществлять.

Выше мы уже отмечали, что трудности в развитии психологии приводят к мыслям о распаде психологии на ряд отдельных «поддисциплин». Мысль заманчима прежде всего тем, что, как представляется ее сторонникам, это простой способ избавиться от неудобных общих проблем. Мысль эта в основе своей иллюзорна, так как общие вопросы неизбено будут «всплывать» внутри любой дисциплины, только в этом случае меньше вероятность понять смысл целого.

О платформе… Для создания платформы требуется переход к предмету как *совокупному*, для чего требуется *согласие* психологов. Про то, как трудно договориться психологам, всем хорошо известно. Мало таких вопросов, по поводу которых не возникает у психологов ожесточенных споров. Достаточно привести в качестве примера *предмет* психологии. Сколько было вариантов, сколько дискуссий! Никакого единства не было и нет в помине! Где тут найти общее?

Как писал в свое время мудрый У.Джемс, в наличии внутреннего мира не сомневался никто [40]. Поэтому внутренний мир человека – идеальная площадка для сборки психологического материала, его упорядочивания. Если кому-то (не приведи, Господи!) придет мысль, что автор пытаются таким образом выстроить собственную *мегатеорию*, которая будет на что-то претендовать, ответственно заявляю, что такое мнение не имеет под собой ни малейшего основания. Никакой мегаломании нет и не предвидится. Это только *призыв* к сообществу. Речь не может идти сегодня (или в обозримом будущем) об общей теории. Но соотнесение и упорядочение богатства, накопленного трудами многих поколений философов и психологов жизненно необходимо. В конце концов будет до чрезвычайности обидно, если психология устами самих психологов откажется от претензий на фундаментальность своей науки. Напомню, она еще не стала самостоятельной наукой наукой (по Рубинштейну и

Роговину), поэтому будет печально, если история психологии завершится, по сути, не начавшись. Как понимает читатель, имеется в виду классический афоризм Г.Эббингауза про психологию, имеющую длинное прошлое и короткую историю.

Конца истории психологии не хотелось бы…

В ряде работ было показано, что конструкт *внутренний мир человека* может быть использован как *один из вариантов объединяющей платформы*.

До недавнего времени не было возможности рассматривать внутренний мир человека в его целостности, внутренний мир был общей идеей. Работы В.Д.Шадрикова [37-39], в которых внутренний мир был не только провозглашен предметом психологии, но и была представлена его архитектоника, сделали возможным конкретизировать и операционализировать внутренний мир человека, в связи с чем возникает возможность конкретно пересмотреть основные психологические понятия, выявив новые отношения между ними.

Обратим внимание, что единство не *задается* декларативно, а *обнаруживается* через единство входящих в него компонентов, которые трактуются не как разнородные, а, напротив, как взаимообусловленные. Именно поэтому можно утверждать, что при таком подходе используется нередуктивная логика исследования. Определена архитектоника внутреннего мира, в которой присутствуют все традиционные психологические понятия, что внушает оптимизм относительно выполнения интегрирующих функций.

Еще раз повторю, что данный призыв никоим образом не означает попытки *введения единомыслия* в России и за ее пределами, так как речь идет о мировой науке.

Предложенная трактовка никоим образом не претендует на исключительность. Несомненно, возможны и другие варианты. По нашему убеждению, современной психологии в первую очередь необходимы *взаимопонимание и объединение усилий*, без чего об интеграции говорить не приходится. Выбор той или иной общей платформы неизбежен, если мы хотим сохранить нашу науку – науку о возвышенном, удивительном и совершенном. Аристотель, начиная трактат «О душе», мудро замечает: «Признавая познание делом прекрасным и достойным, но ставя одно знание выше другого либо по степени совершенства, либо потому, что оно знание о более возвышенном и удивительном, было бы правильно по той и другой причине отвести исследованию о душе одно из первых мест. Думается, что познание души много способствует познанию всякой истины, особенно же познанию природы» [4, с. 371]. И, заметим, он не имел иллюзий, что все будет получаться гладко и быстро, ибо несколькими строками ниже проницательно заметил: «Добиться о душе чего-нибудь достоверного во всех отношениях и безусловно труднее всего» [4, с. 371].

Библиографический список

1.Агамбен Дж. Пилат и Иисус [Текст]./ Дж. Агамбен. Пер. с итал. М. Лепиловой; послесл. А. Скидана. М.: Grundrisse, 2014. 126 с.

2.Академический дискуссионный клуб https://ipran.ru/event/%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D0%BA%D0%BB%D1%83%D0%B1/ (Дата обращения: 15.04.2021)

3.Алексеев, Н.Г. О психологических методах изучения творчества [Текст] / Н.Г.Алексеев, Э.Г.Юдин // Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г.Ярошевского. М.: Наука, 1971. с. 151-203

4.Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. [Текст] / Аристотель. М.: Мысль, 1975. – 550 с.

5.Брентано Ф. Избранные работы. / Ф.Брентано. М.: Дом интеллектуальной книги; Русское феноменологическое общество, 1996. 176 с.

6.Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский, Л.С. Собрание сочинений. т.1. М.,1982, с. 291-436.

7.Журавлев А.Л. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы [Текст]. / А.Л.Журавлев, И.А.Мироненко, А.В.Юревич // Психологический журнал, № 2, 2018, с.57-70

8.Журавлев, А.Л. Глобальные вызовы и будущее психологии: развитие психологической науки и практики в цифровом обществе [Текст] /А.Л. Журавлев, Т.А.Нестик, А.В. Юревич // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018, с.698-713

9.Козлов В.В. Седьмая волна в развитии психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т.2: Предмет психологии. Ярославль, 2004, с.185-206.

10.Козлов В. В. Интегративная психология – возврат к предмету психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. Т. 1. Вып. 1, 2006, с. 132–146.

11.Козлов В. В., Власов Н. А. Психология внушения и внушаемости. М.: МАПН, Институт консультирования и системных решений, 2018. — 276 с.

12.Ланге Н.Н. Психический мир: Избранные психологические труды [Текст] / Н.Н.Ланге / Под ред. М.Г.Ярошевского. М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "Модэк", 1996. 368 с.

13.Лебедев А. Н. Критическое мышление и чувства в саморазвитии личности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 97-107

14.Ленин В.И. Полное собрание сочинений. / В.И.Ленин Т.18. М., 1968. 526 с.

15. Мазилов В.А. Психология: взгляд в будущее / В.А.Мазилов // Психологический журнал, т.38, №5, 2017, С.97-102
16. Мазилов В.А. Прогресс на фоне кризиса // Вопросы психологии, №6, 2017, с.107-116
17. Мазилов В.А. De anima: Предмет психологии и границы его постижения // Высшее образование сегодня, № 6, 2019, с. 60-70
18. Мазилов, В.А. Научная психология в век глобализации // Высшее образование сегодня № 7, 2018б, с. 48-55
19. Мазилов В. А. Психология в эпоху глобализации: поиски собственного
20. пути // Психологический журнал. - 2018. - Том 39. - № 6. - С. 149-153
21. Мазилов В.А. Психология: кризис в науке //Психотехнологии в социальной работе. Выпуск 9. / Сб. под ред. В.В.Козлова. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2004, с. 12-46.
22. Мазилов В.А. Кризис научной психологии: XXI век // Проблемы педагогики и психологии: Научное периодическое издание межвузовского консорциума (Армения), 2015, № 3, с. 138-152
23. Мазилов В.А. Кризис психологии: троянские мотивы [Текст] / В.А.Мазилов // Философия и / или новое интегративное знание – 4. / Под ред. А.В.Азова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015, -247 – с. 76-97
24. Мазилов В.А. Кризис в психологии: конструктивная роль [Текст] / В.А.Мазилов // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту пси-хології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2016. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 22. – 364 с. – с. 168-184
25. Мазилов В.А. Кризис психологии: новое понимание и трактовка // Ярославский педагогический вестник –2019б –No 3 (108), с. 90-100
26. Мазилов В.А. О соизмеримости теорий в современной психологии // Наука как общественное благо: сборник научных статей / Научн. ред. и сост. И.Т. Касавин, Л.В. Шиповалова: В 7 томах. Т. 2. Москва: Изд-во «Русское общество истории и философии науки», 2020б. – с. 121-124
27. Мазилов В.А. Современная общая психология: ключевые методологические проблемы // Методология современной психологии. Вып. 12 /Сб. под ред. Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф. – М.-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2020а. С.92-110
28. Мазилов В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
29. Мазилов В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
30. Ожиганова Г. В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. – М.: Издво «Институт психологии РАН», 2016. – 282 с.
31. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма / Петренко В.Ф. — М.: Новый хронограф, 2009. 440 с

32.Фресс, П. Развитие экспериментальной психологии // Экспериментальная психология/Ред. П.Фресс, Ж.Пиаже. Вып.1,2. М.: Прогресс, 1966, с.15-98.
33.Фрит, К. Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. М: Астрель : CORPUS, 2010. — 335, [1] с.
34.Хёйстад У.М. История души. – М.: Текст, 2018. – 477 с.
35.Шадриков В.Д. Духовные способности. Изд 2-е, перераб. и дополн. М.: ИПРАН, 2020. 182 с.
36.Шадриков В.Д. Духовные способности. М., 1998
37.Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. М.: Логос, 2006. 386 с.;
38.Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.;
39.Шадриков В.Д., Мазилов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 411 с.
40.James, W. The Principles of Psychology. London: Macmillan and Co, 1890. V.1. XII, 689 p; V.2. VI, 704 p.

Мазилов В.А.

ПСИХОЛОГИЯ В БОРЬБЕ ЗА СУЩЕСТВОВАНИЕ

Ключевые слова: психология, научная психология, самостоятельная наука, кризис, система психологии, предмет психологии

Аннотация. В статье поднимается вопрос, имеющий важное значение для будущего психологической науки. Констатируется, что современная психология в значительной степени утратила кредит доверия, который существовал еще в 1960-е – 1970-е годы. Пятьдесят лет тому назад многие ученые возлагали на психологию надежды, считая ее наукой будущего. Этого не произошло. Более того, в настоящее время сами психологи сомневаются в том, что психология существует как единая научная дисциплина и полагают ее комплексом различных научных дисциплин. Когнитивная наука и нейронаука пользуются бóльшим авторитетом, чем психология, претендуют на разработку проблемных полей классической психологии. Психология утрачивает свою привлекательность в глазах студентов, у которых снижается интерес к академической психологии. Утверждается, что отмечаемые ныне негативные тенденции в психологии были зафиксированы М.С.Роговиным еще в конце 1960-х гг., когда были мало кому заметны. Дается абрис оригинальной философии психологии, разработанной М.С.Роговиным и эксплицированной в настоящей статье. В статье содержится попытка анализа предостережений автора, видевшего еще в 1960-е годы XX столетия опасности для развития научной психологии. Предостережения не были услышаны и восприняты, что привело сегодня к широкомасштабному кризису научной психологии.

Обсуждаются шаги, необходимые сегодня для сохранения психологией независимого существования как самостоятельной науки.

Keywords: psychology, scientific psychology, independent science, crisis, psychology system, subject of psychology

Annotation. The article rises a question having important for future psychological science. It is stated that modern psychology has largely lost a credibility loan, which existed in the 1960s - 1970s. Fifty years ago, many scientists pinned the psychology of hope, considering it the science of the future. That did not happen. Moreover, at present, psychologists themselves are in doubt that psychology exists like a single scientific discipline and believes its complex of various scientific disciplines. Cognitive science and neuroscience enjoy the best authority than psychology, claim to develop problem fields of classical psychology. Psychology loses its attractiveness in the eyes of students who decreases interest in academic psychology. It is argued that the currently noted negative trends in psychology were recorded by M.Rogovin. In the late 1960s, when there were few people noticeable. The abis of the original philosophy of psychology developed by M.Rogovin and explicated in this article is given. The article presents an attempt to analyze the author's warnings, who seen in the 1960s of the twentieth century of danger for the development of scientific psychology. Cautions were not heard and perceived, which led to a large-scale crisis of scientific psychology. The steps necessary today are discussed to preserve the psychology of independent existence as independent science.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157

Введение

Методологический сборник 2021 года, в котором публикуется настоящая статья, посвящен столетию со дня рождения выдающегося отечественного психолога Михаила Семеновича Роговина (1921-1993). М.С.Роговин прекрасно понимал процессы, происходящие в мировой психологии, поэтому его оценки перспектив ее развития и возникающих при этом проблем очень важны для темы нашей статьи. К анализу ситуации в психологии, проделанному М.С.Роговиным, мы в нашей статье обратимся чуть позже.

Сразу признаюсь, хотя это в значительной степени и уничтожает интригу с названием настоящего текста: название, увы, не оригинальное, я его позаимствовал у выдающегося психолога, отца-основателя нашей *науки* Вильгельма-Макса Вундта (Вундт, 1913). Статья его была опубликована в 1913 году, более ста лет тому назад, но как представляется, такое название может быть актуальным и сегодня, хотя, конечно, многое в психологии изменилось. Напомним: В.Вундт пишет свою известную статью под названием "Психология

в борьбе за существование" тогда, когда в том, что психология стала отдельной наукой, практически никто уже не сомневается – это стало практически общепризнанным фактом. Несмотря на начинающийся открытый кризис психологии в ее будущем не сомневался, как представляется, никто.

Однако задачей вундтовской статьи является демонстрация того, что разрыв между психологией и философией будет иметь отрицательные последствия для обеих дисциплин: "философия больше потеряет, чем выиграет, а психологии будет нанесен очень сильный удар" (Вундт, 1913, с.93). Дело обстоит так, что, по Вундту, "борьба вокруг вопроса, есть ли психология философская наука или нет, является для нее борьбой за самое ее существование" (Вундт, 1913, с.93). "Если более элементарные области психологии называть "экспериментальной психологией" и усматривать в ней важный отличительный признак от более старой психологии, которая не пользовалась этим вспомогательным средством, то это, конечно, вполне правильно. Но если всю психологию называть экспериментальной, то это столь же несомненно неверно, потому что есть области, по природе своей недоступные эксперименту" (Вундт, 1913, с.123).

Вундт, инициировавший процесс отделения психологии и преуспевший в этом начинании, беспокоился о том, чтобы это отделение не стало полным.

Фактически, в данном тексте Вундта речь шла не об отношении к философии как таковой, но о взаимоотношениях между двумя психологиями: научной, экспериментальной и философской. Оказалось, что, согласно Вундту, для научной психологии философская жизненно необходима. Вундт как мудрый человек понимал, что процесс пошел не так…

Однако, коль актуальность названия сохраняется спустя сто лет, можно заключить, что что-то «пошло́ не так», причем, «совсем не так», как любят выражаться наши футбольные комментаторы… Во всяком случае, трудно было предположить, что через целое столетие научная психология будет находиться в столь бедственном состоянии, что будет пригодно для употребления то же самое название….

Когда писалась статья Вундта, еще не пользовалось широкой известностью выражение Германа Эббингауза, которым он открывал свой знаменитый очерк психологии (1908, русский перевод 1911). Психология, по словам Г.Эббингауза, "имеет длинное прошлое, но краткую историю" (Эббингауз, 1911, с.9). Тогда еще казалось, что история только начинается, что впереди свершения и открытия, которые все изменят, все пойдет по-другому, будет не как в «прошлом»… Однако стоит отдать должное прозорливости великого психолога Германа Эббингауза, который в том же «Очерке» отмечал: «Нужно, конечно, от всего сердца желать, чтобы психология никогда не потеряла своей связи с философией настолько, насколько случилось это, к невыгоде обеих сторон, с естествознанием» (Эббингауз, 1911, с.25). Обратим внимание, что такого же мнения – психология должна быть философской наукой – придерживались и

другие корифеи психологии начала XX века, в частности, У.Джемс, Э.Титченер и др.

Однако, что-то пошло не так… В 1874 году Вундт обосновал новую область в науке, которая название физиологической психологии. Психология (точнее, ее маленькая часть) декларировалась как самостоятельная наука, имеющая свой предмет, методы. Она позиционировала себя как чисто эмпирическая дисциплина. Отметим, что принятый в истории психологии термин «выделение» психологии из философии крайне неудачен. Неудачен тем, что создает ложное впечатление, что часть философии заявила о своей автономии. На самом деле все было по-другому. Физиологическая психология была *сконструирована* Вундтом специально, вполне сознательно, причем за основу была принята кантовская критика психологии.

К анализу ситуации возникновения научной психологии во второй половине XIX столетия в настоящей статье нам еще придется вернуться. А пока обратимся к современному состоянию психологии в нашей стране.

Поскольку данная статья всего лишь небольшая по объему публикация, то за пределами обсуждения останутся такие важные для темы статьи этапы жизни психологии советской психологии как адаптация к требованию быть марксистской (1920-е – начало 1930-х гг.), 1936 год с известным постановлением, конец 1940-х гг. с кампанией против космополитизма, 1950 год с печально известной «сессией двух академий»… Все эти исторические ситуации были критическими, психология в СССР тогда вела самую настоящую *борьбу за существование*. В свое время, без сомнения, обратимся к обсуждению и анализу этих драматических эпизодов в развитии отечественной психологии. В настоящей статье сосредоточимся лишь на тех характеристиках психологии, которые имеют не только чисто *российскую окраску*, но типичны и для *мировой психологии, психологической науки в целом.*

I

Можно утверждать, что современная общая психология в России переживает кризис, выражающийся в том, что не решена проблема предмета психологической науки (Мазилов, 2020а; Мазилов, 2020). Собственно говоря, дело не в том, чтобы квалифицировать сложившуюся ситуацию именно как *кризис*. В свое время было показано, что возможно использование устоявшего термина «кризис» применительно к психологии в другом значении этого греческого слова - юридическом. Вслед за философом Джорджо Аганбеном мы полагаем, что возможно использование другого значения слова кризис – «суд». Применительно к психологии это означает *«суд над психологией»* (Мазилов, 2019б). Утверждается уровневый характер кризиса, выделяются три уровня. Первый уровень – поверхностный - отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Второй уровень – мезоуровень – уровень «основных парадигм». Третий –

самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием *самого предмета психологии*. Метафора кризиса как суда приложима в первую очередь именно к этому уровню. Речь дальше пойдет именно об этом третьем уровне. Обратим внимание, что на этом уровне кризис имеет интернациональные характер. Ниже, кроме тех случаев, которые будут оговорены специально, мы, говоря о российской психологии, будем иметь в виду, что отмеченные тенденции имеют общемировой характер.

Было показано в ряде работ, что современная российская общая психология не является сегодня научной дисциплиной, в которой понятия связаны единством предмета в концептуальную систему (Мазилов, 2020а; Мазилов, 2020). Утверждалось, что в настоящее время такого единства нет, как не было его и в советской психологии. Корни такого положения заключаются в понимании предмета, сформировавшемся в советской психологии под влиянием марксистко-ленинской философии (Мазилов, 2020а). Можно уверенно говорить о кризисе общей психологии в российской психологической науке. Главным недостатком советской психологии в понимании предмета была трактовка психики как отражения, что фактически лишало психику онтологического статуса. Вдобавок, при исследовании предмет как целое заменялся на его «единицу», что делало невозможной реализацию функций, которые должен выполнять конструкт предмет психологии (Мазилов, 2020). Отсутствие базового внутрипредметного пространства и, как следствие, единства входящих в состав номинального предмета составляющих в сочетании с отсутствием у предмета онтологического статуса, очевидно, лишало возможности конструктивно использовать причинно-следственное объяснение, которое в таких условиях неизбежно становилось редуктивным (Мазилов, 2020). Был обоснован тезис, что эти же положения имплицитно существуют и в *современной* общей психологии, что негативно влияет на развитие психологической науки (Мазилов, 2020а, 2020). Традиционно декларируемое в качестве предмета психологии понятие «психика» реально не выполняет функций, которые должны выполняться конструктом «предмет психологии». Поясним этот тезис. Психика как общее понятие отчетливой архитектоники не имеет. Психику обычно определяют через «отражение», иногда добавляя к отражению регуляцию. Не имея возможности в рамках ограниченного объема настоящей статьи рассмотреть проблему во всем объеме, обратим внимание лишь на то, что реализация традиционной стратегии изучения психического, при которой целостный предмет заменяется его так называемой «единицей», делает неизбежным использование частичных моделирующих представлений, что делает задачу мягко говоря трудноразрешимой (Мазилов, 2020).

Это приводит к предсказуемому результату: различные психические явления получают свою *психологическую характеристику* посредством разных моделирующих представлений. Действительно психические процессы

описываются через отражение, поведение и деятельность через активность, характер – через отношения и т.д. Не забудем, что еще есть и субъект, и личность… В результате получается «лоскутное одеяло»: целое постулируется как таковое в общих определениях через отражение и регуляцию, тогда как составляющие целого реально выступают разнородными образованиями.

Для того, чтобы сказанное не показалось сильным сгущением красок, обратимся к современной психологической литературе. А.Н.Лебедев отмечает: «Еще одна проблема, связанная с явной нехваткой исследований саморазвития личности, может быть определена как методологическая проблема сложившейся типологии психических явлений. В частности, традиционное представление о психике, описанное в настоящее время в большинстве учебников общей психологии для студентов вузов, таково, что в ней различают ряд структурных элементов: психические процессы, свойства и состояния. В этом случае, как известно, личность относится к свойствам психики, мышление – к психическим процессам, а чувства – к состояниям. Более того, если исследователь заявляет, что изучает личность, но объясняет механизм ее развития мышлением, влияющим на формирование высших социальных эмоций (чувств), ему могут сделать замечание о том, что это разные области психологического знания, которые смешивать нецелесообразно. В этом прослеживается парадокс: интуитивно мы понимаем, что психические свойства во многом зависят от самого человека, от его способности к управлению собственным поведением через осмысление и «прочувствование» мотивов, ситуаций и поступков. С другой стороны, смешение предметных областей вызывает критику со стороны прежде всего академических ученых, стремящихся к соблюдению исторически сложившихся норм и правил» (Лебедев, 2020, с. 101).

Представляется, что А.Н.Лебедев совершенно прав. С такой ситуацией мириться нельзя, поскольку, осознавая трудности исследования сложных целостных объектов, многие ученые предпочитают выбирать более простые задачи. Ситуация, кстати, характерна не только для психологии, но и для других научных дисциплин. «Более полувека назад (1960) британский The Lancet, один из ведущих медицинских журналов мира, опубликовал описание симптомов необычной болезни, только-только начавшей проявляться в мировом научном сообществе. Проницательные британские клиницисты еще не знали тогда, что описанная ими болезнь к концу XX века примет масштабы пандемии… Вот резюме их описания этой опасной болезни: «Когда исследователь достигает стадии, на которой он перестает видеть за деревьями лес, он слишком охотно склоняется к разрешению этой трудности путем перехода к изучению отдельных листьев»» (Вите, 2013, с.5).

Современной психологии остро необходим взгляд на предмет психологии как на *целое*, так как только в этом случае будет удовлетворительно решаться проблема аккумулирования психологического знания. К сожалению, в

настоящее время эта проблема по сути не решается, так как скорее осуществляется конкуренция между различными исследовательскими подходами.

Дадим необходимое пояснение. Как представляется, по меньшей мере у части читателей настоящего текста готовы упреки автора в непоследовательности: говорилось про общность с мировой психологией, а разговор про ситуацию в психологии отечественной. Комментарий по этому поводу следующий.

Разумеется, говорить что-то определенное о положении в мировой научной психологии просто не корректно ввиду неопределенности, безграничности и практической неохватности самого феномена. Поэтому речь, понятно, может идти только о сколь-нибудь схожих и явных тенденциях, не более того.

Когда мы говорим, что отсутствует общее понимание предмета в отечественной психологии, подчеркнем, что картина схожа: такого единства нет и в современной мировой. Правда, по несколько иной причине. Если в традициях отечественной психологии широко представлены исследования по *предмету психологии на исторической основе* (достаточно назвать В.Н.Ивановского, Н.Н.Ланге, С.Л.Рубинштейна, Л.С. Выготского и др.), то в зарубежной психологии такая традиция практически не представлена. В зарубежной научной психологии преимущественно уделяется внимание исследованиям куда как более конкретным. В этом одна из причин, что более общие вопросы, в частности, проблема предмета и единства психологического знания если и обсуждаются, то в несравнимо меньшей степени. Отсюда понятно, что зарубежные психологи в массе своей куда менее отечественных озабочены возможным кризисом психологии (в значительно большей степени зарубежную психологию волнуют более частные проявления кризиса в психологии, к примеру, кризиса воспроизводимости результатов психологических исследований (см. например: Schmidt, Oh, 2016)).

Итак, что характерно для психологии в начале 21 века?

Если обратиться к психологии сегодняшнего дня, то возникает совсем не идиллическая картина. Там фиксируется неуклонное и резкое падение интереса к методологии и теории. Более того, ставится под сомнение сам факт существования научной психологии как единой науки. В качестве иллюстрации процитируем работу В.Ф.Петренко (2010): «…расширение проблематики психологической науки, выход ее в практику и освоение новых областей приложения привели к тому, что под именем «психология» скрывается целый букет различных по объектам и методам изучения, а также по формам (для практической психологии) воздействия областей знания о человеке. Отдельные области психологии по системе понятий и методическому инструментарию ближе к родственным областям другой науки (например, социальная психология — к социологии, психофизиология — к физиологии высшей нервной

деятельности), чем к ряду областей одноименной науки. Действительно, что общего — в системе понятий и методов — между исследователем, изучающим глаз и зрение лимулиса на кафедре психофизиологии, и психотерапевтом семейной консультации, между социальным психологом, изучающим лидерство в малой группе, и нейропсихологом, разрабатывающим проблему доминантности полушарий головного мозга, или, скажем, психологом, анализирующим художественные конструкты произведения искусства, и детским психологом, изучающим младенчество? На мой взгляд, мало чего общего, кроме гордого имени — психолог (…) Каждая область знания строит свой предмет науки, определяемый в первую очередь спецификой языка и метода этой науки. Возможно, что психология как единая наука со временем распадется на целый конгломерат наук о человеке, как в свое время из философии выделились естественные и гуманитарные науки и в их числе сама психология» (Петренко, 2010, с. 134-135).

Таким образом ясно, что сегодня сама психология находится на грани исчезновения как *отдельная самостоятельная научная дисциплина*. Многие авторы полагают, что ее распад неизбежен… Это контрастирует с высказываниями ведущих психологов, которые в 1970-е гг. предрекали психологии, что она станет наукой будущего, наукой 21 века и т.п. Однако, дело в действительности обстоит еще хуже. Уже и имя «психология» звучит не так гордо, как в былое время. Если раньше психология высоко котировалась как чрезвычайно перспективная наука, наука будущего, то сейчас заметна отчетливая тенденция к понижению ее статуса. Ныне психология сместилась в самый «низ» научной иерархии: «Как у всякого другого племени, у ученых есть своя иерархия. Место психологов в этой иерархии – в самом низу» (Фрит, 2010, с.17). Проблемное поле, принадлежащее (пока еще) психологии, готовы аннексировать нейронаука и когнитивная наука.

Не случайно, что многие психологи сегодня поспешили «перекреститься» в представителей более респектабельных ныне «когнитивной науки» или «нейронауки», поскольку гранты на такие исследования получить проще. Безразличное отношение психологов старших поколений к судьбе своей науки естественно транслируется и усваивается молодыми психологами, только начинающими свою профессиональную деятельность. В настоящее время мы можем констатировать, что положение дел еще более усугубилось. Ориентация на практическую психологию приводит к тому, что подавляющее большинство студентов во время профессионального обучения в университетах проявляют интерес исключительно к практико-ориентированным технологиям, начинают коллекционировать сертификаты пройденных курсов и тренингов. Происходит падение интереса к академической науке, в аспирантуру поступают далеко не самые талантливые выпускники, происходит резкое старение профессорско-преподавательского состава, исчезают научные школы и т.д.

Констатируем, что престиж психологии низок, сама она не имеет внутреннего единства, что выражается в нежелании обратиться к проблеме предмета. Не будем сейчас в рамках этой статьи прописывать все проблемы, наличие которых поставило научную психологию на грань выживания. Отошлем желающих к подробному их описанию (Мазилов, 2020в, Мазилов, 2020, 2020а).

По нашему глубокому убеждению, психология представляет собой фундаментальную науку, без вклада которой невозможно построение научной картины мира (Мазилов, 2019, 2019а).

Ныне налицо полномасштабный кризис. Однако, проблема в том, что такой кризис нельзя преодолеть наскоком, поскольку он требует изменения позиции психологов относительно судьбы своей науки, а перемена участи предполагает длительную и систематическую работу по систематизации и интеграции научного психологического знания. Работа требует усилий и времени. Ее невозможно сделать быстро, но она необходима. Вызывает глубокую печаль равнодушие большинства психологов к судьбе своей науки. Ситуация критическая, психология утрачивает свои позиции. Особенно обидно то, что психология может *исчезнуть как самостоятельная наука*, по сути, так и *не став ею*.

II

Важный вопрос, на который необходимо получить ответ, состоит в том, где искать первопричину такого положения вещей. Психология, хотя и прошло уже полтора столетия с момента ее декларативного отделения от философии, не стала пока самостоятельной наукой. Процесс начался, но не был завершен.

Однако, вернемся к декларативному провозглашению психологии самостоятельной научной дисциплиной В.Вундтом в 1874 году, о чем было сказано во Введении к настоящей статье. Нужно заметить, что это событие – провозглашение психологии отдельной наукой – давно ожидалось. Кто-то должен был взять на себя миссию, связанную с декларацией – провозглашением психологии самостоятельной наукой. В своих «Основаниях физиологической психологии» Вильгельм Вундт обосновывает новую область знания – физиологическую психологию (Wundt, 1874). Сама идея выделения психологии появилась у Вундта десятилетием ранее (Wundt, 1863-1864). Физиологическая психология – это дисциплина, которая, согласно Вундту, имеет свой предмет, метод, систему понятий, законы. Напомним, физиологическая психология это наука о непосредственном опыте субъекта. Обратим внимание, что это дисциплина, в которой полностью устранены кантовские критические замечания к психологии: психология использует математику и эксперимент, устойчивые элементы испытуемый научается выделять в ходе предварительных опытов (напомним, что испытуемый допускался до исследования лишь после того, как пройдет предварительно обучающие запротоколированные 10000

экспериментов), с помощью самонаблюдения изучаются лишь простейшие явления, в которых в силу их простоты и элементарности нарушить ничего нельзя. Кроме того в состав физиологической психологии включаются ранее проведенные исследования по времени реакции (Ф.Дондерс и др.) и психофизике (Э.Вебер, Г.Т.Фехнер и др.). Обратим внимание, что фехнеровская психофизика требовала значительного переосмысления: Г.Т.Фехнер исходил из психофизиологического тождества, а Вундт рассматривал данные психофизики с точки зрения психофизиологического параллелизма.

Характерно, что Вундт понимал, что его акция *преждевременна*. Впрочем, приведем цитату. В предисловии к первому изданию «Оснований физиологической психологии» Вундт в марте 1874 года писал: «Предлагаемый публике труд имеет целью ограничение новой области в науке. Я хорошо сознаю, что моя попытка может быть сочтена преждевременною. В самом деле, даже анатомо-физиологические основания излагаемой науки еще не достаточно утверждены, а экспериментальная разработка психологических вопросов едва лишь начата. Но известно, что ориентировка в действительном состоянии науки, хотя бы только возникающей, есть лучшее средство для выполнения существующих в ней пробелов. Чем несовершеннее будет в этом отношении моя попытка, попытка, надо сказать, первая, тем скорее она вызовет труды ее дополняющие и исправляющие» (Вундт, 1880. с. III).

Стоит отметить, что эта попытка была благожелательно принята научным сообществом. Оценивая реакцию научного сообщества, нужно иметь в виду следующее. Провозглашение психологии наукой было событием долгожданным. Область душевных явлений оставалась последней областью, не охваченной наукой с ее экспериментами и точными измерениями. И вот последняя «крепость» пала перед научным наступлением. Правда, пришлось закрыть глаза на некоторые недоработки.

В известном смысле *трагедией для психологии* стало ее преждевременное отделение от философии. Попытка была долгожданной, но, повторим, не подготовленной.

Речь никоим образом не шла о *всей психологии* или хотя бы ее существенной части. Физиологическая психология исследовала лишь *элементарные* психические явления, поэтому охватывала только ощущения и произвольные движения. Соответственно, все высшие психические функции в сферу ее исследований не попадали. Таким образом, предметное поле новой науки было чрезвычайно сужено. Естественно, что при таком подходе можно было настаивать на тезисе, что это наука без всяких «метафизических допущений». Обратим внимание, что и это в полной мере не удалось. Вундт прекрасно понимал, что сознание целостно. Никакие ассоциации не в состоянии объяснить, как из элементов складываются целостности. Вундту приходится *постулировать* наличие закона творческого синтеза и, как

следствие, выводить из него апперцепцию. Апперцепция – некая сила, локализующаяся в лобных долях, способная организовывать элементы опыта в целостности.

Обратим внимание на важный момент. Проект Вундта, хотя он не состоялся в той мере, в какой мыслился автором, был первым вариантом последовательной эмпирической психологии. Предполагалось, что данные о предмете будут получены *непосредственно*. Субъективный метод критиковался, поэтому данные о предмете (непосредственном опыте) получались, по Вундту, только тогда, когда испытуемый проходил специальное обучение, в процессе которого он научался выделять в самонаблюдении то, что соответствовало пониманию предмета. Аналогичная ситуация наблюдалась в Вюрцбургской школе, когда испытуемыми были лишь профессиональные психологи, то есть знающие, что нужно описывать. Как было показано ранее, в психологии того периода наблюдалось довольно много попыток варьировать методы, чтобы добиться нужного эффекта (Мазилов, 1998).

При этом исходили из принципиального допущения, что предмет *обнаруживается*, непосредственно «является», то есть выступает как *явление,* феномен. Это в равной степени относилось и к вариантам *субъективной*, и *объективной* психологии. В первоначальных вариантах последней полагалось, что изучается поведение, которое *непосредственно является* наблюдателю. Достаточно скоро выяснилось, что это не вполне так.

Однако со времени появления основных школ (начало XX столетия) в психологии стало ясно, что это допущение неоправданно: реальный предмет как явление исследователю недоступен, он *конструируется* исследователем. Впервые с этим феноменом, как можно полагать, столкнулись в психоанализе и вюрцбургской школе, так как вытесненные в бессознательное переживания и детерминирующие тенденции *непосредственному исследованию были недоступны.*

Не имея возможности в силу ограниченности объема публикации рассмотреть вопрос более или менее детально, отметим лишь главное.

В *научной психологии* (представители различных направлений идентифицировали себя именно так) возникло в начале XX столетия множество *различных подходов*, каждый из которых позиционировал себя как *новый*, современный, правильный, подлинно научный. К альтернативным подходам (так же, как и к концепциям прошлого) отношение было снисходительным, как к «кладбищам феноменологии» (см. ниже). Отметим, что каждый подход исходил из своего понимания предмета психологии, который трактовался как подлинно научный и поэтому неизбежно ограниченный, одномерный (см. Мазилов, 2017).

Внутри каждого из множества подходов (это и основные школы, и другие, менее известные подходы в психологии) происходила определенная *эволюция*. В целом можно выделить две важные, связанные, но различные тенденции:

1. *Экспансия*, то есть попытка *экстенсивно* расширить свою частную трактовку предмета на как можно большее научное пространство (такая эволюция идеи прекрасно описана Л.С.Выготским в «Историческом смысле психологического кризиса».

2. *Эволюция* подхода (условно говоря, *интенсивная*), связанная с его развитием и углублением: если подход существовал достаточно долго, намечалась стихийная интеграция, то есть выход за рамки исходных представлений, заимствование и использование понятий из других направлений (тенденция, хорошо известная в истории психологии – см. историю и происхождение неофрейдизма, необихевиоризма и т.д.). Подробно такая эволюция прослежена автором на примере гештальтпсихологии (см. Мазилов, 2017).

Не имея возможности развивать эту тему в рамках настоящей статьи дальше, отметим только, что внутри этих подходов формировались теории тех или иных психических явлений (восприятия, мышления. памяти, личности и т.д.), которые их авторам представлялись *общими* научно-психологическими теориями, тогда как реально они неизбежно были частными *теориями,* поскольку были сформулированы *в рамках ограниченно понимаемого предмета.*.

Для того, чтобы обозначить как указанные теории относились к предшествующим и альтернативным, рожденным в других подходах, воспользуемся блистательным описанием А.В.Юревича, откуда выше было уже процитировано выражение «кладбища феноменологии». А.В.Юревич пишет: прошлое психологии «обычно предстает как скопление ошибок, нагромождение артефактов, паутина тупиковых направлений исследования или, в лучшем случае, как беспорядочное накопление феноменологии, которое по отношению к психологии грядущего призвано сыграть ту же подготовительную роль, какую философия сыграла по отношению к науке. Именно в силу такого отношения к прошлому психологическое знание не кумулятивно, а любое новое направление психологической мысли уверенно отметает все предыдущие, видя в них только «кладбища феноменологии», фон для оттенения своих достоинств и иллюстрации чужих ошибок» (Юревич, 2008, с. 5). Таким образом психология – в том числе и современная – представляет *совокупность различных подходов*, теорий, практически *не соотнесенных между собой.*

Ситуация обостряется тем, что многочисленным авторам представляется удобным цитировать Т.Куна и П.Фейерабенда, акцентируя тот момент, что теории (как и факты) являются несоизмеримыми. Не имея возможности обсуждать здесь эту тем, скажем, что применительно к психологии несоизмеримость не доказана. Впечатление о несоизмеримости создается по простой причине: теория (и факт) рассматриваются в целом, тогда как они имеют структуру, которая вполне сопоставима. Кроме того, специальный анализ

позволяет выявить предтеорию, которая представляет собой структурный инвариант. Эти исследования приводят к выводу о принципиальной соизмеримости теорий одного уровня (Мазилов, 2020в).

Не имея возможности продолжать анализ развития различных психологических подходов в XX столетии, обратимся к работе С.Л.Рубинштейна.

Выдающийся отечественный методолог и философ психологии С. Л. Рубинштейн в 1940 году отмечал: «Переход от простой совокупности еще не оформившихся в науку знаний к науке является для каждой области знаний, в том числе и для психологии, крупным событием, подлинные источники и движущие силы которого очень важно уяснить себе для того, чтобы правильно понять ее дальнейшие пути и перспективы» (Рубинштейн, 1973б, с. 70). Нельзя не согласиться и с другим высказыванием С.Л.Рубинштейна из процитированной работы: «История психологии и формирования ее как самостоятельной науки не получила еще в мировой психологической литературе адекватного освещения» (Рубинштейн, 1973б, с.68). Хотя с тех пор прошло много времени, опубликовано огромное количество работ по истории психологической науки, оценка выдающегося отечественного психолога, к сожалению, не утратила ни своей актуальности, ни своей правоты. Многие авторы, исследовавшие этот вопрос, среди которых и М. Г. Ярошевский, и М. С. Роговин, отмечали, что выделение психологии вряд ли было четко датируемым событием. М. С. Роговин, в частности, отмечал: «Мы полагаем, что неправильным было бы пытаться наметить какую-то определенную дату, начиная с которой могли бы рассматривать психологию как самостоятельную науку. Процесс формирования научной дисциплины длительный, сложный, диалектически противоречивый; поэтому следует стремиться определить лишь исторический отрезок времени, на который приходится сочетание условий, в максимальной степени способствовавших ее становлению» (Роговин, 1969, с. 96). Переломным периодом в развитии психологии явилась вторая половина XIX века, когда психология вычленяется из философии и постепенно становится экспериментальной наукой. С. Л. Рубинштейн категорически возражал против формального решения вопроса о формировании психологии как самостоятельной науки, когда «дело изображается так, будто психология начала существовать с того времени, как Вундт создал свою лабораторию. Вся предшествующая история философско-психологической мысли представляется лишь малозначительной прелюдией к этому событию. Те ученые, которые как Фехнер и особенно Вундт, разработали на базе специальных физиологических исследований методику психофизиологического исследования и оформили психологию (физиологическую) как экспериментальную дисциплину, представляются основоположниками психологии, определявшими ее основы в целом. В результате получается необъяснимым парадокс: эклектики и эпигоны в

философии, философские концепции которых являются показательным проявлением начинающегося упадка теоретической мысли, представляются не только учеными, которые, опираясь на полученное ими философское наследие и достижения физиологии, оформили психологию как определенную научную дисциплину, но и как ее вдохновители, как основоположники, у которых надо искать ее истоки» (Рубинштейн, 1973б, с. 69–70). С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что становление новой психологической науки «не может быть стянуто в одну точку»: «Это длительный, еще не законченный процесс, в котором должны быть выделены три вершинные точки: первая должна быть отнесена к тому же XVI–XVII веку или переломному периоду от XVII к XVIII веку, который выделил Энгельс для всей истории науки; вторая – ко времени оформления экспериментальной физиологической психологии в середине XIX столетия; третья – к тому времени, когда окончательно оформится система психологии, сочетающая совершенство методики исследования с новой, подлинно научной методологией» (Рубинштейн, 1973, с. 77).

Таким образом, согласно С.Л.Рубинштейну, психология на 1940 год не может считаться полностью сложившейся наукой. Причем, хочется обратить внимание на тот факт, что Рубинштейн имеет в виду явно мировую науку. Сам Рубинштейн пытался решить эти задачи. Его «Основы общей психологии» могут быть рассмотрены именно как попытка создания системы мировой психологии. В этом уникальном учебнике предпринимается грандиозная попытка объединить имеющееся в мировой психологии знание. В отличие от своих современников, нацеленных на критику буржуазной психологии, он предпринимает попытку создания позитивной системы. Создание системы предпринимается с позиций методологии, разработанной С.Л.Рубинштейном на основе марксовых идей.

Итак, для того, чтобы процесс становления психологии наукой был завершен, согласно Рубинштейну, необходимо решить триединую задачу.

1) Создание подлинно научной методологии.

2) Создание системы психологии.

3) Создание совершенных методик.

Можно констатировать, что задача превращения психологии в фундаментальную науку в полном объеме до сих пор *не решена*. И она принципиально не может быть решена, пока не будет достигнуто обязательное предварительное условие. Это условие состоит в том, что в научной психологии – как она себя позиционировала со второй половины девятнадцатого столетия – предмет психологии был задан слишком узко. К сожалению, это предварительное условие не мог выполнить С.Л.Рубинштейн. Он придерживался той точки зрения, что предмет психологии допустимо исследовать через единицы: «Для того, чтобы понять многообразные психические явления в их существенных внутренних взаимосвязях, нужно

прежде всего найти ту «клеточку» или ячейку, в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве» (Рубинштейн, 1946, с. 173).

Добавим к сказанному выше: вывод о том, что психология еще не завершила свое становление и на сегодня, по-прежнему справедлив, так как поставленные Рубинштейном задачи до сих пор не решены.

III

В самом начале настоящей статьи уже отмечалось, что настоящий сборник посвящен столетию со дня рождения М.С.Роговина. М.С.Роговин – выдающийся отечественный психолог, внесший вклад в разработку многих вопросов психологии (Мазилов, 2006, 2011, 2016).

В свете темы нашей статьи в первую очередь необходимо подчеркнуть, что М.С.Роговин в силу ряда причин был оригинальным философом психологии, имеющим свое представление о происхождении и развитии психологии, что позволило ему вскрыть противоречия и механизмы развития психологической науки и, таким образом, выявить тенденции в ее развитии. Забегая вперед, отметим, что он смог увидеть те опасности на пути развития психологической науки, которые не были видны его современникам. В данной статье акцентируем внимание лишь на тех вопросах, которые составляют особую актуальность для *современной психологии*. В свое время соображения М.С.Роговина не были услышаны и восприняты психологическим сообществом. Более того, они прозвучали явным диссонансом: психология в шестидесятые годы находилась «на подъеме», существовала явная эйфория по поводу ее перспектив, разделяемая и зарубежными и отечественными психологами.

Нужно было владеть философией и методологией психологии вкупе с мастерством исторического анализа, чтобы увидеть эти опасности, которые кроме М.С.Роговина мало кто видел. Вероятно, если бы психологи своевременно отреагировали на эту «критику психологии», возможно, развитие психологии пошло бы по другому пути. Увы, у психологии нет альтернативной истории, как нет и сослагательного наклонения.

Для правильного понимания и трактовки авторского подхода к рассмотрению истории психологии он может быть охарактеризован следующим образом. Главной идеей, необходимой для правильной трактовки подхода М.С. Роговина, является понимание того, что *знание историческое – это единство знания предметного и знания методологического.* Без методологии слепа история, а без истории методология пуста – этот тезис Имре Лакатоса профессор М.С.Роговин разделял полностью.

М.С.Роговин мыслил категориями мировой психологии. Обратим внимание на то, что это означало неприятие некоторых догм, разделявшихся большинством советских психологов. В частности, М.С.Роговин был сторонником идей французской школы, которая традиционно рассматривала проблемы нормальной психологии в связи с *нарушениями психики.* Глубокая

мысль, что сама природа ставит эксперимент, психическое нарушение выявляет механизмы работы психики, которые оказываются недоступны другим методам исследования. Очень важно, что такой подход оказывается необходимо *целостным*. И он не оставляет ни тени сомнения в *реальности существования психики*, в том, что психика имеет несомненный онтологический статус. Как представляется, именно представление М.С.Роговина о целостной психике человека позволило ему сделать фундаментальные открытия в научной психологии. Это представление совершенно не соответствовало доминировавшим в советской психологии ограниченным моделям, взявшим за основу категории отражения и деятельности. Они – эти идеи – несомненно позволили психологии «выжить» в тридцатые годы XX столетия, выступали в качестве «охранной грамоты» перед идеологией, но далее стали явным тормозом развития научной психологии. Достаточно сказать, что отражение по сути лишало психическое онтологического статуса. Впрочем, здесь не место развивать эту тему.

Для экспликации историко-психологических взглядов М.С. Роговина, как представляется, необходимо обратиться к описанию *философии психологии*, разработанной М.С.Роговиным, как минимум в той ее части, которая имеет самое непосредственное отношение к истории психологии.

По понятным причинам (никакой философии психологии официально в СССР существовать не могло) – была только одна – философия диалектического и исторического материализма. Учение, которое по остроумному определению классика и «полно и стройно», и «всесильно, потому что оно верно»…

Ниже будет приведена попытка реконструкции основных положений философии психологии М.С.Роговина, эксплицированная из его работ.

За неимением необходимого объема для развернутого изложения, сформулируем основные положения в предельно краткой форме. Лишь отметим, что давно назрела необходимость посвятить анализу психологического наследия М.С.Роговина специальное развернутое обширное исследование, в котором получили бы необходимое освещение взгляды ученого – и сформулированные явно, и эксплицированные из его опубликованных трудов, и сформулированные с таким расчетом, чтобы быть понятными подготовленному читателю («закамуфлированные» или замаскированные).

Приведем ниже экспликацию положений философии психологии М.С.Роговина в той ее части, которая имеет непосредственное отношение к теме нашей статьи.

1.Знание историческое представляет собой единство знания предметного и знания методологического.

2.История психологии, описываемая историками психологии, представляет часть единого процесса, который берет начало в древности и продолжается сейчас и будет продолжаться дальше. История психологии далека от

«финальности», поскольку психология постоянно развивается, это длительный процесс, уходящий в будущее.

3.Выделение психологии вряд ли было четко датируемым событием. М. С. Роговин, в частности, отмечал: «Мы полагаем, что неправильным было бы пытаться наметить какую-то определенную дату, начиная с которой могли бы рассматривать психологию как самостоятельную науку. Процесс формирования научной дисциплины длительный, сложный, диалектически противоречивый; поэтому следует стремиться определить лишь исторический отрезок времени, на который приходится сочетание условий, в максимальной степени способствовавших ее становлению» (*Роговин,* 1969, с. 96).

4.Становление психологии как самостоятельной науки пока *не завершено* – идет процесс становления, который пока что явно не завершен.

5.Согласно Роговину, необходимо руководствоваться принципом *единства исторического и логического* (по Ф.Энгельсу). Исторический подход важен, необходим, исходить нужно именно из него. Логическое – концептуализация пройденного исторического пути.

6.По Роговину, в "знании историческом проявляется куда более широкий принцип научного познания реальности: подход к ней как развивающейся во времени; при историческом подходе в последовательности его типов косвенно отражается углубление предметного и методологического знания..." (Роговин, Залевский, 1988, с. 10).

7.Развитие психологии происходит в противоборстве и взаимодополнении двух противоположных тенденций – *дифференциации и интеграции* психологического знания.

8.Для понимания психического и его механизмов особое значение имеет *психопатология*. В психических нарушениях проявляются труднодоступные для исследователя механизмы психики: психическое нарушение выявляет механизмы работы психики, которые оказываются недоступны другим методам исследования. Очень важно, что такой подход оказывается *необходимо целостным*.

9.В истории психологии существуют *«внешняя» и «внутренняя» истории психологии*. Этот тезис нуждается в пояснении. «Для того, чтобы проследить развитие психологии, мы – хотя и с большой долей условности – выделяем «внешнюю» и «внутреннюю» стороны этого процесса. Первую составляют факты истории науки, вторую, в основном, изменения содержания психологических понятий и динамика факторов, обусловливающих эти изменения» (Роговин, 1969, с.12).

10.В истории психологии должен реализоваться уровневый подход. Речь, напомним, идет о «Введении в психологию» (Роговин, 1969). «Основное содержание работы свелось к внутренней истории, то есть прослеживанию динамики психологических понятий и тех условий, которые ее направляют.

Такое содержание само по себе определяет и структуру работы. Она построена по принципу трех отдельных срезов, проведенных через психологию на разных уровнях. На первом из них конкретные факты из истории психологии как науки являются основным показателем *движения психологических понятий*. Второй уровень – это главным образом, *внутренние взаимоотношения психологических понятий*, их самодвижение, связанное с функционированием определенных психологических механизмов. И третий уровень, надстраивающийся над предыдущими и включающий их в себя – это *динамика понятий внутри теоретических систем* современной психологии» (Роговин, 1969, с.12-13).

11.Развитие психологии может быть понято как взаимодействие, сосуществование трех различных составляющих, трех психологий, отличающихся по происхождению, времени появления, составу, методам и т.п. – донаучной, философской и научной.

12.Важными для понимания развития являются моменты происхождения нового знания и, соответственно, «новой» психологии – донаучной, философской, научной психологий.

13.Особенного внимания исследователя заслуживает анализ, позволяющий выявить механизмы перехода, возникновения новой психологии в недрах «старой».

14.Каждая из психологий может быть охарактеризована через систему используемых понятий и методов.

15.Согласно М.С.Роговину, психологии различаются не столько самими методами, сколько изменением их внутренней структуры и изменением роли и места в более общих структурах познания.

16.Спецификой психологии является сосуществование понятий, имеющих разное происхождение. Трагедией психологии является расхождение ее трех составляющих «В известной мере трагедией психологии является расхождение ее трех составляющих Лабораторный эксперимент, давая огромный выигрыш в точности, удаляет нас от реальных жизненных ситуаций. Поэтому квалифицированно проведенное психиатрическое наблюдение и описание оказываются куда ближе к истине, чем самый изощренный эксперимент» (Роговин, 1969, с.19).

Можно было бы продолжать, однако ограничимся этими характеристиками, которые кратко обозначают основные моменты историко-психологического подхода М.С.Роговина.

Сделаем здесь важное замечание. Сформулированные выше положения *частично* характеризуют философию психологии М.С.Роговина лишь применительно к тематике настоящей статьи. Задача реконструкции философии психологии М.С.Роговина в целом - более общая задача и она в настоящей статье никоим образом не решается. Как можно полагать, для решения этой

задачи в полном объеме потребуется специальная монография. Обратим особенное внимание, что в 1960-е годы в психологической науке отмечался явный «прилив энтузиазма». Кризис психологии 1910-1930 гг. завершился, начали проявляться интегративные тенденции. В 1963 году выходит знаменитое руководство по экспериментальной психологии под редакцией П.Фресса, Ж.Пиаже и М.Решлена (Traite…, 1963). В этой книге, переведенной в 1966 году на русский язык, в блистательном очерке П.Фресса есть раздел, который называется очень оптимистично: «К единству психологии при разнообразии проблем» (Фресс, 1966). Оставим без комментариев известный «американоцентризм» французского психолога, отметим лишь то, что он явно поторопился: вывод, согласно которому, «экспериментальная психология обрела ныне свое единство» (Фресс, 1966, с. 89)., оказался преждевременным. Обещанное единство не наступило. Фресс отмечает: «Если практически достигнуто согласие в отношении предмета психологии и ее основных методов, то мы констатируем также, что ныне не существует столь глубоких расхождений и между такими крупными системами интерпретации, как ассоцианизм, гештальттеория и функционализм. История психологии – это теперь история ее крупных проблем, проблем восприятия, обучения, интеллектуальных процессов и т.д.» (Фресс, 1966, с. 91).

В 1966 году в Москве состоялся XVIII Международный психологический конгресс. Он явился триумфом естественнонаучного подхода: “Можно с уверенностью утверждать, что большинство участников Международного конгресса по психологии уехало из Москвы в настроении подлинной эйфории, вызванной уверенностью в том, что психология на правильном пути, которым раньше стали двигаться физика, химия, биология и другие естественные науки, от которых психология отличалась (если отличалась вообще) только большей степенью сложности объекта своего исследования. Эту же эйфорию выразили заключительные слова Прибрама: “Это был поистине исторический конгресс. Я уверен, что будущие поколения, обращаясь к этому событию, будут отдавать себе отчет в том, что здесь в Москве мы были свидетелями того, что психология оформилась как целиком экспериментальная наука” (Гараи, Кечке, 1997, с.87). Особенно впечатлило всех, что после экспериментов Х.Дельгадо, доложенных на Конгрессе, создалось впечатление что социальное «контролируется» физиологией, а физиология исследуется с помощью эксперимента. Хосе Дельгадо рассказывает о вживлении электродов в мозг животного, что позволяет модифицировать социальное поведение последнего. Кажется, еще немного — и падут последние тайны. Казалось бы – впереди успехи, проблемы остались позади. Психология всеми рассматривается как перспективная научная дисциплина, ее оценивают как науку будущего, как науку 21 века…

Однако обратимся к оценкам, которые дает М.С.Роговин в своем «Введении в психологию» (Роговин, 1969), в основе которого лежат материалы

диссертации, защищенной годом ранее (Роговин, 1968). Обратимся к характеристике состояния психологической науки, которую предпринимает М.С.Роговин в начале своей книги.

Автор отмечает рост числа публикаций по проблемам психологии, что безусловно факт отрадный, но в нем есть и проявление опасной тенденции: «Нарастая из года в год, этот поток фактов, теорий, гипотез и сопоставлений очень *затрудняет понимание психологии в целом* (здесь и далее кроме особо оговоренных случаев курсив мой – *В.М.*), затрудняет подход к ней как к науке, имеющей не только свою тематику, но и свой *Предмет*, не только свои методы, но и свою *Методологию*, не просто как к сумме знаний, увеличивающейся с течением времени, но и как к развитию живой человеческой мысли со свойственными ей историческими закономерностями» (Роговин, 1969, с.3).

Важнейшая констатация, которую делает исследователь: «Совершенно несомненно, что в наши дни психология переживает период бурного развития как экстенсивного так и интенсивного. Налицо все большее преобладание тонкого лабораторного эксперимента, использование математически выверенных методов обработки результатов этих экспериментов. Такая тенденция несомненно, прогрессивна в своей основе, ибо нет и не может быть иного пути превращения *в действительно научную дисциплину* того *пестрого конгломерата отдельных фактов, наблюдений и умозрительных теорий*, который представляла традиционная психология» (Роговин, 1969, с.4). Путь психологии обозначен: от «конгломерата» к действительной науке. И он еще только начался: это уже не «конгломерат», но еще и не полноценная научная дисциплина.

Далее автор обращает внимание, что среди современных психологических публикаций масса таких, которые раньше бы расценивались, как не имеющие отношения к психологии (биохимия, физиологии, теории информации и т.д.): «Чрезвычайно важным для развития психологии является то, что на сегодняшний день эти данные рассматриваются как имеющие к ней самое прямое и непосредственное отношение, как существенные для понимания ее закономерностей. Таким образом совершенно явно налицо процесс широкого абсорбирования психологией данных других наук» (Роговин, 1969, с.4).

Расширение сферы психологии можно было бы лишь приветствовать, но в этом процессе также есть опасность: «Вместе с фактическими данными неотделимо от них в психологию вливается поток новых терминов и понятий. Каждому, кто хотя бы в самых общих чертах знаком с историей и философией науки, должно быть ясно, что это столь отрадное положение таит в себе немало опасностей, игнорирование которых рано или поздно, но неизбежно приведет к грубым ошибкам и разочарованию» (Роговин, 1969, с.5).

Автор предупреждает: «Основная опасность заключается в том, что *разрываются внутренние связи между отдельными областями психологии*, утрачивается *единство предмета и его понимания*» (Роговин, 1969, с.5).

М.С.Роговин делает важнейший вывод: «Вместе с расширением самой области психологического исследования, вместе со все большей дифференциацией психологии теряется из виду ее главный объект – сам *человек*, продукт и в то же время творец определенной исторической эпохи, человек с его радостями и страданиями, стремлениями, успехами и ошибками, *живой человек – единственный настоящий объект психологии*. На его место становятся абстрактные «психологические механизмы», «детерминирующие тенденции», «содержания сознания», «акты», «процессы», «обратные связи» и т.п., которые, хотя и представляют необходимые *строительные леса* на здании научной психологии, хотя и углубляют наше понимание закономерностей психики, но которые, взятые вне общего контекста личности и деятельности человека, могут заслонить собой конечную цель психологического исследования» (Роговин, 1969, с.5).

Автор предупреждает: «Уже теперь многие области психологии настолько изолировались друг от друга, что психологи оказываются не в состоянии не только проявить к «чужой» области какой-то интерес, но *даже ориентироваться в ней*. Если сопоставить, скажем, работы по сравнительной, педагогической и инженерной психологии, то для всякого непредупрежденного человека будет ясно, что они по методам, по логике научного исследования и даже по стилю чрезвычайно далеко отстоят друг от друга; только наличие в каждой из них прилагательного *«психологический*» напоминает нам об их единстве» (Роговин, 1969, с.5-6).

М.С.Роговин напоминает, что «в психологии всегда очень чувствовалось *стремление к единству теории*, стихийный протест против многочисленных объяснений ad hoc, не составляющих *никакой единой системы*» (Роговин, 1969, с.6). Вот главный вывод, обозначающий причину негативных явлений в психологии: «Мы полагаем, что причиной такого рода ошибок является недостаточная ориентировка в *общих проблемах* своей науки, непонимание *ее специфики, истории ее развития*» (Роговин, 1969, с.6). Автор продолжает: «Указанные обстоятельства ведут к появлению еще одного вида ошибок, которые не становятся менее опасными от того, что их источник можно обозначить как в известной мере субъективный. Вместе со все большим углублением в разработку отдельных частных вопросов *падает интерес к общим проблемам*. Идя от одной частной проблемы к другой, переходя от результата применения того или иного метода к другому, исследователь перестает видеть их место *в общей системе знания*. Для него наука, *единая по своему существу, распадается на множество отдельных, не имеющих между собой внутренней связи данных»* (Роговин, 1969, с.6).

«В специализации и дифференциации областей психологического исследования, в усиленном культивировании экспериментального метода, в том стиле научного исследования, когда психолог «думает вместе с аппаратом», короче говоря, *в отрыве от действительно психологической теории* скрыта еще одна того же сорта, но куда более коварная опасность: *психолог перестает делать различие между объективной познавательной реальностью и теми научными понятиями, которыми он оперирует и которые являются лишь ее частичным и односторонним отражением*. Каким диссонансом это не звучало бы в настоящее время, когда использование экспериментального метода представляется чуть ли не единственным критерием научности, он сам по себе дает мало повода для размышления над содержанием научных понятий и над их исторической природой» (Роговин, 1969, с.6-7).

Автор делает закономерный вывод, что небрежение методологическими вопросами проявляется и в обучении психологов: «Сложившееся положение в науке не может отразиться на состоянии психологии как учебном предмете. Мы считаем, что существующие учебники и учебные пособия по психологии не дают возможности *охватить весь предмет целиком*. Учебники, состоящие из традиционных разделов: ощущения, воображения, мышления. эмоций и т.д. *не представляют фактически ничего цельного, систематизированного, взаимосвязанного.* Можно спокойно опустить некоторые разделы или включить другие, и все это никак не отразится на остальном содержании книги» [(Роговин, 1969, с.7).

Закономерное следствие – падение интереса и уважения к психологии у обучаемых: «Совершенно несомненно, что лишенное *единства построения учебного материала* чрезвычайно отрицательно сказывается на его усвоении учащимися, снижает их интерес к психологии, создает ложное представление о содержании и структуре самой науки. Только *устанавливая и укрепляя внутренние связи между отдельными фактами*, показывая на основе диалектического и исторического материализма их возникновение и развитие в единой системе, можно добиться настоящего понимания любого учебного предмета, а особенно психологии. Поэтому мы имели целью дать не только анализ развития психологии и содержания ее понятий, но также и разработать те методические предпосылки, на которых можно строить преподавание психологии, с тем, чтобы противостоять имеющейся пока в учебной литературе разобщенности отдельных ее разделов. Более того, мы полагаем, что это не две различные цели, а фактически одна единая цель: *разработка вопроса об историческом содержании понятий психологии и выделение наиболее общих психологических закономерностей. Установление связи отдельных разделов предопределяют и ее методическую сторону* (Курсив автора, М.Р.)» (Роговин, 1969, с.7). Автором формулируется требование к учебнику психологии – оно должен включать небольшое число данных, отобранных с таким расчетом,

чтобы «можно было восстановить всю систему данной науки, показать взаимосвязи и взаимозависимости отдельные ее составляющих, динамику ее развития» (Роговин, 1969, с.8).

М.С.Роговин специально отмечает роль данных патопсихологии для построения курса психологии: «С точки зрения поставленной задачи особое значение приобретают данные патопсихологии. Имевшее место до недавнего времени известное отчуждение между общей и экспериментальной психологией с одной стороны, психопатологией и патопсихологией – с другой, сменилось желанием сблизиться и взаимно использовать данные из обеих областей, с тем, чтобы понять действие самых основных, самых сокровенных психологических механизмов» (Роговин, 1969, с.8).

Дорогой читатель, не напоминает ли это симптомы кризиса психологии? Только тогда психология была еще «на подъеме», такие тенденции видны были только очень наблюдательным специалистам.

Если подвести некоторые итоги, то, согласно М.С.Роговину, основные опасности, которые угрожают развитию психологии в середине 1960-х гг. могут быть сведены к следующему:

1)разрываются внутренние связи между отдельными областями психологии, утрачивается *единство предмета и его понимания;*

2)*утрачивается понимание, что* живой человек – единственный настоящий объект психологии;

3)*многие области психологии изолировались друг от друга;*

4)взятые вне общего контекста личности и деятельности человека, научные абстракции могут заслонить собой конечную цель психологического исследования;

5)причиной ошибок является недостаточная ориентировка в общих проблемах своей науки, непонимание ее специфики, истории ее развития;

6)падает интерес к общим проблемам психологии;

7)исследователь перестает видеть место отдельных фактов в общей системе знания;

8)единая по своему существу, распадается наука психология на множество отдельных, не имеющих между собой внутренней связи данных;

9)*психолог перестает делать различие между объективной познавательной реальностью и теми научными понятиями, которыми он оперирует и которые являются лишь ее частичным и односторонним отражением;*

10)Учебники, состоящие из традиционных разделов: ощущения, воображения, мышления. эмоций и т.д. не представляют фактически ничего цельного, систематизированного, взаимосвязанного.

Все это можно легко свести к единому знаменателю: *отсутствует целостное понимание предмета психологии как совокупного, в результате*

возникает разобщенность предметного содержания, как следствие путаются в сознании психолога исследуемые явления и «строительные леса», вспомогательные конструкции. Сама психология, не имея предметного единства, утрачивает статус единой науки, готова к распаду на совокупность отдельных частных дисциплин, которые конституируются не предметом науки, а областью приложения психологических понятий («тематикой»). Отсутствует адекватная философия психологии и как следствие - «недостаточная ориентировка в общих проблемах своей науки, непонимание ее специфики, истории ее развития».

Непреходящей заслугой М.С.Роговина было то, что он эти недостатки видел, когда многие из них были еще «в зародыше». Почему этого не могли увидеть другие? Не было у них адекватных средств историко-психологического анализа, да и диалектико-материалистическая риторика, провозглашающая единство, которого реально не было, маскировала подлинную картину. А у Роговина была его философия психологии. не сформулированная ученым эксплицитно, но присутствующая в его текстах. Желающие и подготовленные *могли* это увидеть..

Для тех, кто был «обманываться рад», были значимы слова М.С.Роговина про то, что «Современное состояние психологии характеризуется исключительным многообразием областей применения и исследования, методов и понятий, условий и основных тенденций развития» (Роговин, 1968, с.1). Проблемы были, как уже отмечалось, для большинства представителей психологической науки (и отечественной, и зарубежной) «не существенны» или таковыми казались.

Прошло пятьдесят лет. Противоречия углубились, обострились, вышли на поверхность. Периодически возникают попытки обратить внимание на то, что предмет целостен, что надо рассматривать его как совокупный. Предлагается использовать в качестве такового внутренний мир человека. Даже учебник, соответствующий такой трактовке, был создан…

Прошло пятьдесят лет… Это большой срок. Тем не менее – психология в кризисе, причины были указаны М.С.Роговиным полвека назад. Ситуация критическая, психология утрачивает свои позиции. Особенно обидно то, что психология может *исчезнуть как самостоятельная наука*, по сути, так и *не став ею*. Она упорно продолжает формулировать новые подходы, периодически поминая, что они несоизмеримы, как и психологические теории. Иными словами, даже не перейдя к этапу ассимилирования, кумуляции, соотнесения данных, всех тех богатств, которые в ней накоплены. Для этого нужен *предметный стол*, то есть широкая трактовка *предмет*а, позволяющая в *разноообразии* увидеть *общее,* и тем самым обрести искомое *единство*. На исследование психологической *тематики* претендуют, как было показано выше,

ныне когнитивные науки и нейронауки. Быть ли психологии фундаментальной наукой зависит от выбора и самоопределения самих психологов.

Заключение

В 1890 году Уильям Джемс писал о том, что были мыслители, отрицавшие существование внешнего мира, но в существовании внутреннего мира никто не сомневался. Предлагается вернуть внутренний мир в качестве предмета психологии. Сегодня мы понимаем, что внутренний мир существует реально, имеет онтологический статус. Стоит специально подчеркнуть, что такая позиция представляет собой в известном смысле возврат к традиционным взглядам на психологию, продолжает традиции классической психологии, но на новом уровне.

В предыдущих работах было показано, что предмет – это не просто широкое психологическое понятие, но такое, которое должно выполнять ряд определенных функций в структуре психологической науки и, соответственно, иметь ряд необходимых характеристик (Мазилов, 2017, 2019, 2020). В.Д.Шадриковым было предложено в качестве предмета психологии понимать внутренний мир человека (Шадриков, 2006; Шадриков, Мазилов, 2015). Была проведена проверка, подтверждено, что концепт «внутренний мир» удовлетворительно выполняет необходимые функции (Мазилов, 2020). Описана архитектоника внутреннего мира (Шадриков, 2006; Шадриков, Мазилов, 2015). Наконец подготовлен учебник психологии, написанный с позиций такой трактовки предмета (Шадриков, Мазилов, 2015), шеститомная хрестоматия, составленная из текстов философов и психологов разных поколений, в которой с различных сторон описывается и изучается внутренний мир человека (Общая психология, 2019, 2020, 2020а, 2020б, 2020в, 2020г). Теперь собственно анонсированное в начале абзаца замечание. Почему внутренний мир? Потому, что как писал в свое время У.Джемс, в наличии внутреннего мира не сомневался никто. Поэтому внутренний мир человека – идеальная площадка для сборки психологического материала, его упорядочивания. Если кому-то придет мысль, что авторы пытаются таким образом выстроить собственную мегатеорию, которая будет на что-то претендовать, ответственно заявляю, что такое мнение не имеет под собой ни малейшего основания. Написанное выше всего лишь *призыв к коллегам*. Не более того. Революционными методами и темпами здесь ничего не сделаешь… На этом пути предстоит огромная работа, причем всего научного сообщества (или значительной его части), требующая *времени*, явно превосходящего срок человеческой жизни. Работа, которая вряд ли принесет исполнителям почет и славу, но необходимая во благо великой психологической науки…

Для преодоления такого положения необходима разработка философии психологии, которая бы систематически решала комплекс вопросов, связанных с философско-методологическим обоснованием современной общей психологии.

Ясно, что, разделяя психику на отдельные психические процессы, рассматривая их сами по себе, психические свойства и состояния как отдельные психические явления, мы закрываем дорогу для осмысления внутреннего мира как целого. Единство внутреннему миру придает новое понимание способностей, которые соединяют психологические свойства человека и его психические процессы. Добавим к этому, что способности имеют уровневое строение, могут быть выделены индивидный, субъектный и личностный уровни, что придает внутреннему миру объемность. На личностном уровне появляются духовные состояния, что позволяет говорить о духовных способностях (Шадриков, 2006). Таким образом, архитектоника внутреннего мира предстает целостной и объемной, что создает возможность использовать ее как платформу для интеграции психологического знания. До недавнего времени не было возможности рассматривать внутренний мир человека в его целостности, внутренний мир был общей идеей. Работы В.Д.Шадрикова (Шадриков, 2006, 2019; Шадриков, Мазилов, 2015), в которых внутренний мир был не только провозглашен предметом психологии, но и была представлена его архитектоника, сделали возможным конкретизировать и операционализировать внутренний мир человека, в связи с чем возникает возможность конкретно пересмотреть основные психологические понятия, выявив новые отношения между ними.

Обратим внимание, что единство не *задается* декларативно, а *обнаруживается* через единство входящих в него компонентов, которые трактуются не как разнородные, а, напротив, как взаимообусловленные. Именно поэтому можно утверждать, что при таком подходе используется нередуктивная логика исследования. В архитектонике внутреннего мира присутствуют реалии, соответствующие всем традиционным психологическим понятия, что внушает оптимизм относительно выполнения интегрирующих функций. Как неоднократно отмечалось, использование такого подхода позволяет преодолеть функционализм, неизбежный при традиционном понимании предмета, наметить удовлетворительное решение методологических проблем.

Повторим: единственный реальный путь сохранить психологию, сохранить ее статус как фундаментальной научной дисциплины, без которой невозможно построение современной научной картины мира, состоит в том, чтобы перейти к работе по аккумулированию и систематизации научных знаний, накопленных трудами многих поколений психологов и философов

Библиографический список

1.Вите О.Т. Палеопсихология Поршнева и современная наука // Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). М.: Академический проект; Трикста. 2013. С.5-21

2.Вундт В. Психология в борьбе за существование // Новые идеи в философии. Сб. десятый: Методы психологии II. С.-Пб.:Образование, 1913, с.93-131.

3.Вундт В. Основания физиологической психологии. Москва : Типогр. М.Н.Лаврова и Ко., 1880. 1040 с.

4.Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский, Л.С. Собрание сочинений. т.1. М.,1982, с. 291-436.

5.Гараи Л., Кечке М. Еще один кризис в психологии! // Вопросы философии, № 4, 1997, с. 86-96.

6.Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности – М.: Психотерапия, 2007 – 528 с.

7.Козлов В.В. Седьмая волна в развитии психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т.2: Предмет психологии. Ярославль, 2004, с.185-206.

8.Козлов В. В. Интегративная психология – возврат к предмету психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. Т. 1. Вып. 1, 2006, с. 132–146.

9.Кун Т. Структура научных революций. М: АСТ., 2003

10.Лебедев А. Н. Критическое мышление и чувства в саморазвитии личности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 97-107.

11.Мазилов В.А. Михаил Семенович Роговин: философ психологии // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 80–88.

12.Мазилов В.А. Михаил Семенович Роговин – методолог психологии // Методология и история психологии: науч. журнал. – 2006. – Т. 1, Вып. 2. – С. 103–113.

13.Мазилов В.А. Последний титан: методологические работы М.С. Роговина (60-е годы XX столетия) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2016. – N 1(36) [Электронный ресурс]. – URL: http:// mprj.ru (дата обращения: 30.03.2021).

14.Мазилов В.А. De anima: Предмет психологии и границы его постижения // Высшее образование сегодня, № 6, 2019, с. 60-70

15.Мазилов В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

16.Мазилов В.А. Предмет психологии. Монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.

17.Мазилов В.А. Современная общая психология: ключевые методологические проблемы // Методология современной психологии. Вып. 12 /Сб. под ред. Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф. – М.-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2020а. С.92-110

18.Мазилов В.А. О соизмеримости теорий в современной психологии// Наука как общественное благо: сборник научных статей / Научн. ред. и сост.

И.Т. Касавин, Л.В. Шиповалова: В 7 томах. Т. 2. Москва: Изд-во «Русское общество истории и философии науки», 2020б. – с. 121-124

19.Мазилов В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.

20.Мазилов В.А. Кризис психологии: новое понимание и трактовка // Ярославский педагогический вестник –2019б –No 3 (108), с. 90-100

21.Мазилов В.А. Предмет психологии: целостность и анализ «по единицам» // Высшее образование сегодня, № 2, 2020в, с. 48-56

22.Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 1 / Составители В.А. Мазилов, В.Д. Шадриков при участии А.А. Костригина. М.: РИД РосНОУ, 2019. – 876 с.

23.Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 2 / Составители В.А. Мазилов, В.Д. Шадриков при участии А.А. Костригина. М.: РИД РосНОУ, 2019. – 508 с.

24.Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 3 / Составители В.А. Мазилов, В.Д. Шадриков, М.В.Груздев при участии А.А. Костригина. М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2020. Т. 3. 696 с.

25.Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 4 / Составители В.А. Мазилов, В.Д. Шадриков, М.В.Груздев при участии А.А. Костригина. М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2020а. Т. 4. 644 с.

26.Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 5 / Составители В.А. Мазилов, В.Д. Шадриков, М.В.Груздев при участии А.А. Костригина. М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2020б. Т. 5. 796 с.

27.Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 6, дополнительный / Составители В.А. Мазилов, В.Д. Шадриков, М.В.Груздев при участии А.А. Костригина. М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2020в. Т. 6. 440 с.

28.Роговин М.С. Введение в психологию. М., 1969. 384 с.

29.Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и психопатологического исследования. – Томск: ТГУ. – 1988. – 288 с.

30.Роговин М.С. Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории: автореф. дис. … док. пед. наук. – М., 1968. – 28 с

31.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд. второе. М.: Гос. уч.-пед. изд.-во мин. просв. РСФСР, 1946. 704 с.

32.Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Рубинштейна С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973а, с. 19-46.

33.Рубинштейн С. Л. Философские корни экспериментальной психологии // Рубинштейна С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973б, с. 68–90.

34.Фресс П. Развитие экспериментальной психологии// Экспериментальная психология/Ред. П.Фресс, Ж.Пиаже. Вып.1,2. М.: Прогресс, 1966, с.15-98.

35.Фрит, К. Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. М: Астрель: CORPUS, 2010. 335 с.

36.Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. М.: Логос, 2006. 386 с.;

37.Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.;

38.Шадриков В.Д., Мазилов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 411 с.

39.Эббингауз Г. Очерк психологии. С.-Петербург: Изд. О.Богдановой, 1911. С.242.

40.Schmidt F.L., Oh I-S The Crisis of Confidence in Research Findings in Psychology: Is Lack of Replication the Real Problem? Or Is It Something Else? // Archives of Scientific Psychology 2016, 4, 32–37

41.Traité de psychologie expérimentale. Vol. I-IX. Paris: Presses univ. de France, 1963

42.Wundt W. Vorlesungen über die Menschen und Thiereseele. Leipzig:

43.Boss, 1863–1864. Bd. 1. XIV, 491 S.; Bd. 2. VII, 463 S.

44.Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann, 1874. XII, 870 S.

Литке С.Г., Шаброва С.В.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА В ПРОЦЕССЕ ЭВОЛЮЦИОННО-ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматривается имидж, как социально-психологический феномен в контексте эволюционно-исторического развития. Анализируется трансформация образа человека в контексте «Теорий поколений», определяются основные функции виртуального персонального имиджа в современном цифровом обществе.

Ключевые слова: имидж, образ человека, эволюционно-историческое развитие, самоопределение, Теория поколений, культурные поколения, виртуальный имидж

Annotation: The article examines the image as a socio-psychological phenomenon in the context of evolutionary-historical development. The transformation of the image of a person is analyzed in the context of "Theories of generations", the main functions of a virtual personal image in a modern digital

society are determined.

Key words: image, human image, evolutionary-historical development, self-determination, Theory of generations, cultural generations, virtual image.

Между структурой социума и структурой личности происходит процесс непрерывного взаимного синтеза. Адаптация в социальных условиях – основополагающая задача личности. Достижение комфортных и гармоничных взаимоотношений личности с социумом возможно посредством реализации собственных интересов и учёта интересов других. В связи с этим фактом всё большую значимость приобретает не только проявление демонстративного «я», но и позиционирование индивидуальности для достижения социально-значимых целей. Одним из возможных способов решения данной задачи является, на наш взгляд, оптимизация формирования персонального имиджа.

Имидж – это феномен социального проявления, выражающийся в совокупности представлений, сложившихся в общественном мнении о том, как должен вести себя человек в соответствии со своим социальным статусом [4]. Соответственно в процессе эволюционно-исторического развития представления о человеке, его визуальном облике, паттернах поведения, трансформировались и видоизменялись в зависимости от социально-экономических условий, стратификационной системы, развития художественной культуры и науки, географических условий проживания.

Несмотря на то, что понятие «имидж» ввели в обиход Зигмунд Фрейд и Кеннет Болдуинг в 30-е и 60-е годы XX века соответственно, сам феномен социального образа, сложившего в общественном мнении, мы можем наблюдать в самые ранние вехи истории человечества.

Формационный подход, предложенный Карлом Марксом и в дальнейшем сформулированным Ф. Энгельсом, предполагает пять формаций в соответствии с господствующими производственными отношениями и формами собственности: первобытнообщинную, рабовладельческую, феодальную, капиталистическую, коммунистическую. В контексте этих формаций мы можем проследить трансформацию образа человека.

В первобытном обществе как таковой дифференциации общества на страты не наблюдалось. Однако существовали определенные различия между членами общины и между племенами, соседствующими на определенной территории. Каждое племя имело свои знаковые отличительные орнаменты, которые наносились на жилище, предметы быта и тело человека. Таким образом, эти визуальные отличия определяли принадлежность человека к тому или иному сообществу. Внутри племени особо выделялся вождь. Он имел особые преимущества и статусную атрибутику. Например, только вождь имел право носит леопардовую шкуру (африканские племена), стучать палкой по земле, иметь отдельный большой шалаш, по размеру превышающий остальные, сидеть

в центре шатра на совете старейшин, получать лучшие куски добычи при охоте.

Вторым после вождя был шаман, который отличался одеянием, зачастую состоящим из большого числа шкур, перьев, меховых хвостиков, имел деревянные погремушки, барабаны и другие предметы, позволяющие общаться с духами. Правом шамана было сидеть по правую руку от вождя и предсказывать результаты охоты или войны. Храбрые воины имели право носить шкуры животных, ожерелья из клыков и когтей, у североамериканских индейцев знаками отличия были орлиные перья, которые оформляли в особый головной убор. Право носить перо орла присуждалось старейшинами племени за определенные заслуги или проявленную храбрость. Незаслуженное ношение статусных атрибутов каралось. Воины, которые имели большее количество статусных атрибутов, имели больший вес в племени и могли в определенной степени влиять на исход принимаемых решений.

В первобытном обществе было строгое гендерное различие. Вождем, шаманом или воином мог быть только мужчина. Женщины занимались ведением хозяйства и не могли присутствовать на совете старейшин. Одежда женщин зачастую состояла из набедренной повязки и платка, покрывающего плечи или вовсе их отсутствия.

Таким образом, основная функция имиджа в первобытной общине состояла в том, чтобы определять статус члена общины и его полномочия.

В контексте рабовладельческой формации мы можем рассматривать образ человека в эпоху первых цивилизаций таких как Древний Египет, Античная Греция и Рим. Эта эпоха отличается от первобытного общества тем, что общество начинает делиться на сословия: глава государства, жрецы, землевладельцы, ремесленники и рабы. Внешний облик человека должен был соответствовать занимаемому им положению. Так в Древнем Египте основным предметом мужского костюма был «схенти» - набедренная повязка, а женского костюма – «калазирис» - длинная прямая рубашка, крой одежды был одинаковый для всех сословий, но отличался качеством ткани: для фараона это были тонкие хорошо отбеленные ткани, для ремесленника – грубые холщовые. Цветную одежду могли носить только привилегированные сословия: крупные землевладельцы, жрецы и фараон. На женской одежде знатных египтянок помимо этого могла идти отделка – вышивка или плиссировка.

Высокий уровень мастерства ремесленников позволил в это время начать создавать различные украшения высокой художественной ценности. Позволить их себе могли только знатные сословия. Фараон имел право носить корону, накладную бороду и иметь посох. Жрецы для совершения жертвоприношений и ритуалов одевали шкуру пантеры.

Визуальный облик человека разных сословий в это время имел колоссальные отличия. Однако дифференциация общества проходила не только в плане одежды. Богатые и бедные слои населения обязаны были проживать в

различных кварталах города, которые разделялись высокой стеной, и бедные не имели права выходить из отведённой им территории [5].

В эпоху Античности греческая культура достигла своего расцвета. В это время происходит становление всех сфер общественной жизни цивилизации как таковой – государство, религия, право, семья, культура и т.д. Древние греки много времени посвящали различным философским диспутам и физическим упражнениям, поэтому именно здесь впервые формируется в сознании людей идеальный образ человека: атлет, имеющий широкоразвитый ум, обладающий определенными способностями к музыке, поэзии и т.д. Подтверждение этого образа мы видим в облике богов (например, златокудрый сребролукий Аполлон – самый прекрасный бог пантеона, олицетворение мужской красоты и покровитель искусств и муз) и героев древнегреческого эпоса.

Средние века принято разделять на два больших периода: Ранее Средневековье и Позднее Средневековье. Каждому из них свойствен свой идеальный образ человека. В период Раннего Средневековья после падения Западной Римской империи начинают образовываться европейские государства, происходит Великое переселение народов, которые заложили основу противостояния между германскими и романскими народами и другими племенами. Основной ценностью в этот период становится земля, и человечество вступило в период феодального землевладения. В связи с этим в культуре мы можем наблюдать стремление человека к монолитности, постоянству, защищенности, выразившееся в построенных в это время архитектурных замках-крепостях, а также в облике человека. Драпировки, присущие костюму античности, уступили место удобной одежде из натуральных плотных износостойких тканей. Мужчины начали носить штаны и рубашки-туники, а женщины – свободные платья. Также формируется образ храброго мужчины – рыцаря, одетого в металлические доспехи.

В эпоху Позднего Средневековья образ мужчины не претерпевает ярко выраженных изменений. Крестовые походы изменяют жизнь общества, происходит сближение Запада и Востока, появляются новые ремесла, рыцарство вливается в городскую жизнь. Освобождение христианских святынь напомнило людям о Боге и вечности, люди начинают чаще устремлять свой взор к небу, что не могло не сказаться на культуре и облике человека. Как уже говорилось, мужской образ не нуждался в изменении, но в это время формируется образ женщины – Прекрасной дамы: устремленные вверх узкоконечные геннины и эннены, s-образный силуэт, шлейф, бледная матовая кожа, высокий лоб, тонкие черты лица.

На смену тёмному Средневековью приходит эпоха Возрождения. Это время Великих географических открытий, развития научных знаний (гелиоцентрическая система мира Н. Коперника), знаний медицины и анатомии, различных искусств: на литературном поприще трудятся Данте, Петрарки,

Боккаччо и Сервантес; в изобразительном искусстве это время Боттичелли и таких титанов, как Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэль Санти, Тициан; на смену аскетическим готическим соборам приходит пышное, богатое барокко. Визуальный облик человека совершенно изменяется: чахлые бледные женщины становятся пышными красавицами со светлой кожей, волнистыми светло-русыми или рыжеватыми волосами, мужчины выглядят под стать им – атлетическое телосложение, подчеркнутая сила и мощь; появляется культ красоты. Но самым важным изменением образа человека становится изменения сознания. Культура освобождается от религиозной идеологии и Человек ставится в центре внимания, становится одухотворенной личностью, Творцом собственной жизни.

В контексте капиталистической формации мы можем рассматривать эпоху Нового времени, пришедшегося на XVI – нач. XX вв. В это время происходит становление государств не только как территории, но и как единого организма, появляются нации, идёт освоение земель, создание колоний, расточительная жизнь монархов порой приводит к смене династий и революционным восстаниям. Насыщенная социально-экономическая и политическая жизнь даёт богатую почву для развития культуры: наряду с живописью и литературой развиваются драматургия и театр. В визуальном образе аристократии присутствует легкость и изящность силуэтов в сочетании с обильным декором и вычурностью, помпезностью, что составляет разительный контраст с образом горожан. В женских нарядах появляются пастельные тона, недоступные прежде средневековым дамам. Розовый, голубой оттенки стали излюбленными цветами благодаря главной законодательнице мод маркизе де Помпадур. Мужской образ также был не лишен изящества и лоска: туфли на каблуке, банты, парики, состоящие из крупных локонов. Мужской образ стал несколько более сдержан лишь после Великой Французской Революции. В это же время формируются и правила поведения аристократии – этикет. Начало было положено при короле Людовике XIV во Франции, на одном из пышных приемов короля всем приглашенным были вручены карточки с правилами поведения, которые должны соблюдать гости. Таким образом, был сформирован образ дворянина, человека высшего сорта.

Культура восточных стран таких как Индия, Китай, Япония очень отличается от культуры Запада. Если в Западной культуре антропоцентризм начал развиваться лишь в XVI столетии, то в восточной философии изначально ставился акцент на единстве природы и человека, который рассматривался как микрокосм.

Стоит также отдельно отметить образ человека в России. Образ человека в Древней Руси мы можем узнать из фольклорных произведений. Образ мужчины – «добрый молодец», «богатырь», т.е. надежный, сильный защитник Родины и семьи. Образ женщины – «матушка», «красна-девица», т.е. красивая, заботливая,

добрая мать, хранительница домашнего очага. Во многом благодаря деятельности императора Петра I, который принес на Русь западный костюм, образ русского мужчины и русской женщины постепенно изменяется и приобретает европейский облик, тем не менее сохраняются исконно русские обращения «сударь» и «сударыня». Так продолжается вплоть до начала 20 века. Однако Революция 1917 года совершенно меняет уклад жизни и образ человека. Начался новый этап в истории России в рамках коммунистической формации. Государство получило совершенно иное название – Союз Советских Социалистических Республик и включало в себя не только Российскую Советскую Республику, но и 14 союзных республик. Образ человека СССР – это образ рабочего, который трудится на благо страны и народа. Отличительным атрибутом образа стал красный цвет: красный пионерский галстук, красный значок, «красный уголок» и т.д. Обращение к гражданину, будь то женщина или мужчина, было унифицированным – «товарищ». С распадом СССР в Россию вернулся западный образ человека. Постоянная интеграция культуры, заимствование лингвистических единиц лишь усиливают этот облик.

Таким образом, с развитием культуры, науки и общества в целом образ человека – имидж – усложняется и индивидуализируется.

В традиционном обществе дети наследовали социальное положение и даже тип занятости от родителей, но после промышленной революции на фоне стремительно меняющегося мира была выдвинута гипотеза, что каждое новое поколение обладает особыми качествами, обусловленными переменами в технологиях, политике, культуре и т. д.

Первым эту идею сформулировал Карл Маннгейм в 1952 году в работе «Проблема поколений», где утверждал, что каждое поколение становится определяющим на 15–20 лет, после чего его смещают с исторической сцены подросшие дети. Затем в 1991 году Уильям Штраус и Нил Хау разработали «Теорию поколений», которая описывает повторяющиеся поколенческие циклы в истории США. Однако подобное явление было обнаружено и в других развитых и развивающихся странах с тем лишь отличием, что первоочередное значение на смену поколений оказывают политические события в конкретной стране. Исходя из этого некоторые поколения разнятся своими периодами. Штраус и Хау выделяли 4 виды поколенческих архетипов:

1. Пророк – избалованный и эксцентричный, но в середине жизни сосредотачивается на морали и принципах;
2. Странник – рождается во время духовных исканий и вырастает прагматичным лидером;
3. Герой – оптимистичный, энергичный, уверенный в себе;
4. Художник – социализированный приспособленец.

При средней продолжительности жизни 80 лет, период для каждого архетипа будет составлять 20 лет.

Рассмотрим культурные поколения в США и России в период XX – нач. XXI вв., разработанную Штраусом и Хау [6]. Поколения необходимо рассматривать отдельно друг от друга по причине ориентированности на местные реалии. Однако, чем интенсивнее глобализируется мир, тем меньше различаются ровесники в разных странах.

Таблица 1

Культурные поколения в США (1901-наше время)

Поколение	Архетип	Годы рождения	Повлиявшие события
Величайшее поколение (Дети войны - 1901-1918, Победители - 1919-1927)	Герой	1901-1927	Первая мировая война (1914-1918 гг.) Джаз (1922-1929 гг.) Великая депрессия (1929-1939 гг.) Вторая мировая война (1939-1945 гг.)
Молчаливое поколение (Молчаливое поколение - 1928-1938, дети войны - 1939-1945)	Художник	1928-1945	Великая депрессия (1929-1939 гг.) Вторая мировая война (1939-1945 гг.) Холодная война (1946-1989 гг.) Рок-н-ролл (1954-1964 гг.)
Бэйби-бумеры (Бэйби-бумеры - 1946-1954, поколение Джонса - 1955-1964)	Пророк	1946-1964	Холодная война (1946-1989 гг.) Рок-н-ролл (1954-1964 гг.) Рок-музыка (1965-1974 гг.) Развитие контркультуры (1965-1973 гг.)
Поколение X (Поколение X - 1965-1976, Ксениалы - 1977-1984)	Странник	1965-1980	Окончание Холодной войны (1985-1991 гг.)

Миллениалы (Ксениалы - 1977-1984, Миллениалы - 1985-1990, Поколение Y - 1991-1996)	Герой	1981-1996	Террористические акты (2001 г.) Война с терроризмом (2001-н.в.) Мировой экономический кризис (2007-н.в.)
Поколение Z (Поколение Z - 1997-2003, Хоумлендеры - 2004-2009/12)	Художник	1997-2012	Развитие интернета (2013-н.в.) Смартфоны
Поколение Alpha	Пророк	2013 - наше время	

Таблица 2

Культурные поколения в России (1901-наше время)

Поколение	Архетип	Годы рождения	Повлиявшие события
Величайшее поколение	Герой	1903-1923	Эпоха спада (1903-1923 гг.) Первая мировая война, Революционные события 1905 и 1917 годов, коллективизация, электрификация, создание СССР
Молчаливое поколение	Художник	1924-1943	Эпоха кризиса (1923-1945 гг.) Сталинские репрессии, Вторая мировая война, восстановление разрушенной страны, открытие антибиотиков

Бэйби-бумеры или поколение холодной войны	Пророк	1944-1963	Эпоха подъёма (1945-1964 гг.) Окончание Второй мировой войны, Советская оттепель, покорение космоса, СССР — мировая супердержава, холодная война, первые пластические операции и создание противозачаточных таблеток, единые стандарты обучения в школах и гарантированность медицинского обслуживания, рок-музыка
Поколение X	Странник	1964-1984	Эпоха пробуждения или стабильности (1964-1985 гг.) Продолжение холодной войны, Перестройка, наркотики, СПИД, война в Афганистане, гранж.
Миллениалы или поколение миллениума	Герой	1985-2003	Эпоха спада (1985-2003 гг.) Распад СССР, теракты и военные конфликты, атипичная пневмония, развитие цифровых технологий, мобильные телефоны и Интернет.
Поколение Z или поколение Родины	Художник	2004-2024	Эпоха кризиса (2004-2024 гг.) Развитие интернета, смартфоны, продукты массового потребления, Мировой экономический кризис, пандемия COVID-19

Выделим характерные признаки образа человека в России в контексте Теории поколений.

Молчаливое поколение. Представителей данного поколения осталось совсем немного, в своём большинстве это ветераны войны и труженики тыла. Основной ценностью для них является семья и Родина, они отличаются преданностью, уважением к закону, статусу, мнению других людей, предусмотрительны и бережливы [1].

Поколение холодной войны. Это поколение отличается оптимизмом и трудолюбием, многие продолжают работать даже после выхода на пенсию, потому что заинтересованы в личностном росте, а также очень нуждаются в коллективе. Однако поколение почти не приспособлено к реалиям современной жизни, им сложно освоить новые IT-технологии, поэтому почти не пользуются

современными техническими устройствами, такими как смартфоны, и по данным, предоставленным Citipost Mail: 91% имеют лишь по одному аккаунту в социальных сетях [1]. Визуальный облик представителей поколения отражает социальный статус, имеет строгие гендерные отличия, соответствует возрасту. Идеальная одежда – классическая, лаконичная, без возрастных перекосов, пошитая из качественной ткани [7].

Поколение Х. Люди, которые учились и воспитывались в коммунистическом государстве, а живут в капиталистическом. Они научились адаптироваться к различным условиям и полагаться только на себя. Этому поколению свойственны индивидуализм, техническая грамотность, присущи простые и даже консервативные взгляды [1], [2]. Визуальный образ строится из желания выделяться и вызывать одобрение окружающих. Им важно принадлежать к кругу «избранных», которые могут позволить себе купить оригинал, а не подделку. Зачастую становятся поклонниками одного бренда или марки или шьют вещи на заказ. Некоторым представителям поколения свойственно выбирать одежду в стиле «унисекс» [7].

Миллениалы. Поколение, родившееся в период больших инноваций в информационной и технической сфере. Они заняты поиском себя и того, что приносит наибольшее удовлетворение. Миллениалы стараются комфортно устроится в жизни, много путешествовать, следят за здоровьем, не боятся нового, смело встречают трудности и с оптимизмом смотрят в будущее. Поколение отличается большой погруженностью в онлайн, миллениалы имеют множество аккаунтов в социальных сетях, и зачастую больше заботятся о виртуальном имидже, а не реальном [1]. Миллениалы следят за трендами, однако одежда для них, в первую очередь, - способ подчеркнуть индивидуальность, поэтому выбирают практичные вещи, способные долго служить. Индивидуальность же они подчеркивают за счет сложного кроя, цветовой гаммы и выбора аксессуаров [7].

Поколение Родины. Поколение, которое не знает, как жить без IT-технологий. Они живут так как нравится и не заботятся о последствиях. Влияние на них оказывают не только родители, но и многочисленные блогеры, однако они совершенно не приспособлены к командной работе, не решительны и не самостоятельны, не имеют своей точки зрения на современные политические и социально-экономические вопросы, глобальные проблемы. Визуальный образ поколения строится на двух понятия – удобство и уникальность. Порой выбирают очень унифицированные образы, джинсы, шорты, футболки и худи, ориентируясь на таких кумиров как Билли Айлиш, Джастин и Хейли Бибер и т.д. [7]

Ещё одним фактором в процессе формирования персонального имиджа является формирование виртуального имиджа. Человек в современном обществе проводит много времени в виртуальной реальности. На сегодняшний день

формирование виртуального имидж также, если даже не в большей степени, важно, как и реального.

Преимущества виртуального мира [1]:

• Возможность идеализировать себя, свою личность и свой внешний вид посредством различных приложений;

• Свободно высказывать своё мнение, оставаясь анонимным

• Безнаказанность;

• Коммуникация с различными людьми;

• Признание в лице подписчиков;

• Возможность зарабатывать посредством рекламы определенных брендов и товаров; способствует востребованности виртуального имиджа такими поколениями как Миллениалы и поколение Родины.

Виртуальный имидж человека – целенаправленно созданный образ, ориентированный на пользователей интернет пространства, призванный оказать эмоциональное и психологическое воздействие с целью популяризации, рекламы и т.д.

Также, как и персональный имидж, виртуальный имидж строится из определённых компонентов [3]:

1. Визуальный внешний образ. Реальный внешний образ человека предполагает его внешность, выбор одежды, прически, макияжа. Несомненно, эти характеристики отражаются на фотографиях человека, которые он выкладывает в соц. сеть. Однако визуальный виртуальный имидж также складывается из аватара – главное изображение аккаунта и ника – виртуального имени.

2. Мимический образ. В реальной жизни образ человека складывается из его мимики, это важный фактор коммуникации, позволяющий понять истинный смысл речи собеседника, его эмоционально-психическое состояние и т.д. Однако виртуальное общение лишено какой-либо мимики и интонации, поэтому мимический образ говорящего определяется используемыми смайликами, анимацией, игрой шрифта и цвета.

3. Вербальный образ складывается из используемого лексикона, манеры говорить, стиля и оборотов речи. Этот образ мало изменяется при переходе в виртуальное пространство. Однако при общении с помощью текстовых сообщений у собеседников появляется больше времени для формулировки предложения, выбора слов и степени эмоционально окраски, что делает вербальный образ более сдержанным и лаконичным.

4. Ментальный образ – это мировоззрение, принципы, этические установки, социальные стереотипы пользователя. Ментальный образ претерпевает наименьшее искажение при переходе из реального в виртуальный.

5. Фоновый образ - сведения, получаемые о пользователе из определенных источников: близких и дальних. Близкие источник – это

источники, находящиеся в непосредственном общении, дальние – сторонние аккаунты и сайты, авторы которых не знакомы лично с пользователем.

Таким образом, виртуальный образ - это воспроизведение в сознании коммуниканта некой иллюзорной действительности или личности. Создание и развитие виртуального образа, поддержание репутации в виртуальном пространстве становится необходимостью в современном мире.

Подводя итог, стоит отметить, что имидж как социальное явление появился с самого начала возникновения социума и помогает формированию и поддержанию личностных взаимоотношений между индивидами внутри него. В процессе развития стратификационной системы, усложняется и развивается статусно-ролевая структура классов, что в свою очередь, способствует становлению персонального имиджа как неотъемлемой части личностного роста и самоопределения.

Список литературы:

1.Бочагов А. Теория поколений X, Y, Z, беби-бумеров, альфа в России — их ключевые особенности и различия / А. Бочагов // Агентство Prostudio: [сайт]. – URL: https://prostudio.ru/journal/generation-x-y-z/

2.Дробышева Т.В., Войтенко М.Ю., Дробышева М.М. Образ своего поколения в представлениях разных групп россиян (на примере поколений «Беби-бумеров», «х» и «Миллениум») // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. №3 (51)

3.Егорова В.И. Образ в виртуальной среде // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9-4. – С. 956-960

4.Козлов В. В., Власов Н. А. Психология внушения и внушаемости. М.: МАПН, Институт консультирования и системных решений, 2018. — 276 с.

5.Литке, С.Г. Психология моды: методический кейс. [Текст]: Учебное пособие для бакалавров / С.Г. Литке. – Челябинск, 2017. – 98 с.

6.Мерцалова, М.Н. Костюм разных времен и народов: В 4 т. / М.Н. Мерцалова. - [2-е изд., с доп. и изм.] - АО «Академия Моды». - Москва. 1993

7.Теория поколений // Википедия [сайт]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_поколений

8.Тимофеева Т. Теория поколений и одежда / Т. Тимофеева // Школа шопинга [сайт]. – 2020. – URL: https://www.shoppingschool.ru/articles/teoriya-pokoleniy-i-odezhda.html

УДК: 159.923

Маралов В. Г., Ситаров В. А.

«NONKILLING-ПСИХОЛОГИЯ» - НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

Статья посвящена «Nonkilling-психологии» («nonkilling» – «не-убийство») как новому направлению современной науки. Дается характеристика проблемного поля исследований данного направления, включающего в себя изучение трех групп проблем: 1) психологических причин и последствий убийства; 2) психологических факторов и условий предотвращения убийств; 3) выявление особенностей личностной трансформации: от убийства к не-убийству. Делается вывод об актуальности и значимости развития данного направления, в том числе и для отечественной психологии.

Ключевые слова: «nonkilling -психология», причины и последствия убийств, предотвращение убийств, личностная трансформация

The article is devoted to «Nonkilling psychology» («nonkilling» – «non-murder») as a new direction of modern science. The article describes the problem field of research in this direction, which includes the study of three groups of problems: 1) psychological causes and consequences of murder; 2) psychological factors and conditions for preventing murder; 3) identification of the features of personal transformation: from murder to non-murder. The conclusion is made about the relevance and significance of the development of this direction, including for domestic psychology.

Keywords: «nonkilling psychology», causes and consequences of murder, prevention of murder, personal transformation

Введение

«Nonkiing-психология» или, по-другому, психология «не-убийства» – направление в современной психологической науке, которое возникло в начале XXI века, после выхода в 2002 году книги известного политолога Глена Пейджа «Неубиваемая глобальная политическая наука» («Nonkilling Global Political Science») [Paige, 2009[2002]. В ней он подверг сомнению распространенный тезис, что убийство является неизбежным атрибутом человеческой жизни. Опираясь на положение о том, что в человеческой природе не заложено генетически стремления к убийству, но, наоборот, абсолютное большинство людей не приемлет его, Г. Пейдж попытался доказать возможность существования общества без убийства. «Общество без убийства», - пишет он, - это человеческое сообщество, от самого маленького до самого большого, от локального до глобального, характеризующееся отсутствием убийства людей и угроз убийства; отсутствием оружия, предназначенного для убийства людей, и оправданий для его применения; отсутствием условий существования общества, зависящих от угрозы или применения смертоносной силы для поддержания или изменения» [Paige, 2009 [2002], p. 21]. Им был задан простой вопрос, почему, когда мы заявляем, что преданы миру, тем не менее гораздо больше средств тратим на войну и насилие, чем на их предотвращение и профилактику? Как отмечает Э. Пим [Pim, 2018], несмотря, на первый взгляд, на свою утопичность,

эта идея оказалась чрезвычайно продуктивной для науки. Действительно, если проблемам, посвященным войнам, конфликтам, проявлениям агрессии посвящены и написаны тысячи научных трудов, то количество исследований, связанных с проблемами мира, ненасилия, миролюбия - значительно меньше.

С 2009 года начинают издаваться монографии, посвященные парадигме «не-убийства» в различных науках: антропологии, биологии, экономике, географии, социологии, математике и т.д., в том числе и в психологии. Во многих работах раскрываются содержательные аспекты не-убийства, исследуются общества, придерживающиеся этики не-убийства, рассматриваются проблемы, раскрывающие различные аспекты человеческого достоинства, прав людей, позитивного мира и прогресса [Mayton, 2009; Pim, 2009; Pim, 2010; Singh and Swarup, 2020]. Предлагается даже глобальный индекс «нонкиллинга», который вычисляется на основе пяти параметров: количество убийств, самоубийств, смертных казней, количество погибших в результате войн и вооруженных конфликтов, а также количество погибших в результате внутренних конфликтов на территории государства [Singh and Swarup, 2020].

Что касается «Nonkilling-психологии», то она как направление в современной науке начала формироваться совсем недавно на стыке психологии мира и психологии ненасилия. *Целью* настоящей статьи является обзор некоторых наиболее значимых работ в nonkilling -психологии.

Характеристика подхода

В 2012 году выходит коллективная монография под редакцией Д. Д. Кристи и Ж. Э. Пима «Психология нонкиллинга» (Nonkilling Psychology) [Christie and Pim (eds.), 2012], в которой дается обстоятельный аналитический обзор теоретических, эмпирических и экспериментальных исследований в этой относительно новой области психологической науки. В качестве центральных здесь выделяется три группы проблем: 1) психологические причины и последствия убийства; 2) психологические факторы и условия предотвращения убийств; 3) выявление особенностей личностной трансформации: от убийства к не-убийству. Эти положения послужили для нас отправной точкой для анализа нонкиллинг-психологии как нового направления в современной науке.

Результаты

Остановимся на проблемах, отраженных в этой монографии подробнее. В рамках первой группы проблем (психологические причины и последствия убийства) изучаются нейрофизиологические механизмы, объясняющие поведение убийц, психологические факторы агрессии и убийств, влияние прямого и структурного насилия на агрессивное поведение человека. В частности, установлено, что в качестве факторов, предрасполагающих к проявлениям агрессии и убийству, относятся негативный личностный опыт, пережитый в раннем детстве, взаимодействие генетических и экологических влияний, а также личностные диспозиции. Доказано, что люди расплачиваются

за свою агрессивность и совершенные убийства различного рода психологическими расстройствами, например, в виде посттравматического стрессового расстройства, которое хорошо изучено на контингенте бывших военнослужащих, воевавших в Афганистане, Ираке и др.

Подобного рода исследования крайне необходимы для разработки превентивных подходов. В результате делается вывод, что люди генетически не запрограммированы на убийство, и убийство не является неизбежным, теоретически можно предотвратить убийства и зверства, отключив механизмы, такие как угрозы и страхи, ответственные за дегуманизацию. Таким образом, решение проблемы психологи видят в разработке психологических методов и приемов прерывания процесса дегуманизации, как средства предотвращения насилия во всех его формах, изменения мировоззрения. Отмечается, что «западное мировоззрение насаждает капиталистические ценности материального приобретения, индивидуализма, неравенства и продвижения интересов сильных мира сего нередко военными средствами. Для того чтобы продвигать интересы сильных мира сего, нужны солдаты, а враги должны быть созданы и дегуманизированы» [Christie and Pim, p. 15].

Вторую группу проблем составляют проблемы, связанные с выявлением психологических механизмов предотвращения убийств. Указывается, что, если страх, угрозы, гнев, отвращение, ненависть и дегуманизация играют важную роль в формировании намерения совершить убийство и в самом факте убийства, то, такие эмоции и поведение, как сочувствие, доверие, прощение, благодарность, сострадание и другие играют доминирующую роль в предотвращении убийства. Представлены убедительные доказательства наличия нейрофизиологической основы аффективных и когнитивных состояний, связанных с отказом от убийства. В частности, выявлена положительная роль окситоцина в проявлениях такого человеческого качества, как доверие, лимбической системы – в проявлениях эмпатии. В то же время делается вывод, что ведущая роль в формировании миролюбивой личности на индивидуальном уровне должно играть воспитание и образование, следование просоциальным моделям поведения, а на социальном уровне - достижение культуры мира, включающей в себя уважение прав человека, гендерное равенство и справедливость, постепенные и взаимные инициативы по снижению напряженности, разработку стратегий стимулирования сотрудничества и разрешения конфликтов.

Третья группа проблем, пожалуй, наиболее трудноразрешимая, затрагивает вопросы личной трансформации: от убийства к не-убийству, от насилия к ненасилию. Здесь внимание психологов привлекают проблемы мести и отказа от мести, как на уровне отдельного индивида, так и на уровне поколений, способности к прощению. Ведется работа по исследованию психологических аспектов этики не-убийства, включающей в себя: 1) этическую

чувствительность; 2) этические суждения; 3) этическую направленность; 4) этические действия. Особый интерес представляют исследования по созданию образа врага и выработки способов по нивелированию этого образа. Указывается, что личностная трансформация от убийства к не-убийству возможна только в том случае, когда личность начинает следовать принципу ненасилия как общечеловеческой ценности, под которым понимается «действие, которое использует силу и влияние для достижения своей цели без прямого вреда или насилия по отношению к человеку или лицам, работающим, чтобы помешать достижению своей цели (Mayton, 2009, p. 8). Показывается, что принятие ненасилия как общечеловеческой ценности, овладение методами ненасильственного взаимодействия с миром и другими людьми выступает в качестве одного из важнейших условий личностной трансформации и отказа от убийства.

В последующих работах монографического характера и в отдельных статьях, написанных учеными из различных стран, осуществляется дальнейшее исследование указанных проблем. Остановимся на некоторых наиболее интересных из них.

Прежде всего, возникает вопрос, существуют ли общества или большие социальные группы, в которых не принято убивать? И, если они существуют, какими психологическими особенностями они характеризуются? Исследования показывают, что такие сообщества существуют и их объединяют некоторые общие черты. В частности, Д. П. Фрай [Fry, 2012] провел сравнительное исследование ряда племен Южной и Северной Америки, которые отказались от использования военных действий друг с другом. В результате выявлено 6 признаков межобщинного мира: 1) социальная идентичность; 2) наличие тесных связей между подгруппами; 3) взаимозависимость, 4) наличие не воинственных ценностей, 5) символизм и церемонии, укрепляющие мир, 6) наличие высших институтов управления конфликтами. В этом плане интересен опыт некоторых народов, когда прямая агрессия замещается ритуальными действиями. Например, в диссертации Жоама Эванса Пима [Pim, 2019] рассматривается роль сдерживающих механизмов для предотвращения потенциально смертельной агрессии как эволюционного фактора развития и усложнения коммуникативных способностей людей, включая артикулированный язык и символические культурные практики. К таким механизмам относятся песенные дуэли, показательные состязания, создание меток для обозначения своей территории территорией и т.д. Автором отмечается, что в условиях потенциально смертельной агрессии это дает больше шансов на выживание, чем безудержная «тотальная» физическая борьба.

Особое внимание хотелось бы обратить на исследования так называемой миролюбивой личности, неспособной к проявлениям агрессии и убийства. В частности, на основе теоретического анализа и обобщения серии эмпирических

исследований выделяются основные мотивационные факторы миролюбия [Nelson, 2014]. К ним относятся: забота о благополучии других, отождествление себя с человечеством, универсализм по отношению к ценностям власти и неприятие норм мести. Кроме того, отмечается, что в качестве психологических условий достижения миролюбия выступает компетентность в решении проблем и разрешении конфликтов, перспективность, склонность к саморегуляции, открытость, внимательность, оптимизм и надежда, доверие к другим. З. Хайером с коллегами [Khayyer et al., 2019] эмпирически было установлено, что разум значительно опосредует связь между межличностным миролюбием и навыком торможения, межличностным миролюбием и способностью разрешать конфликты, а также межличностным миролюбием и уровнем агрессии. А гармония опосредует отношения между внутриличностным спокойствием, надеждой, внутриличностным спокойствием и компетентностью в самосострадании. Тем самым доказывается, что мирные чувства позволяют человеку уделять больше внимания заботам других и проблемам взаимоотношений.

Одним из центральных и наиболее сложных вопросов психологии и педагогики нонкиллинга является вопрос о том, что нужно делать для того, чтобы создавать условия для воспитания и формирования миролюбивой личности. Здесь традиционно многие исследователи обращают внимание на необходимость реформирования системы образования. В частности, С. Рико [Rico, 2018] предлагает реконструктивно-расширяющий подход по реализации некиллинговой парадигмы изменения в образовании, способствующей формированию критической, активной, творческой и мирной некиллинговой гражданской позиции, способности личности к социальным преобразованиям в направлении мира, свободного от убийств. И. Коминс-Мингол и С. Парис-Альберт в своей работе описывают три образовательные модели: модель традиционного образования, модель либерального образования и модель, основанную на педагогике заботы и привязанности [Comins-Mingol and Paris-Albert, 2017]. Именно последняя модель образования в наибольшей степени способствует формированию некиллинговой личности. С этой идеей перекликаются взгляды Э. Гутцвиллер-Гелфенфингер, которая основной акцент в процессе формирования некиллинговой личности делает на нравственном развитии [Gutzwiller-Helfenfinger, 2018]. Цель социально-нравственного развития автор видит в достижении нравственной зрелости, то есть в подлинном понимании того, как наши собственные действия или бездействия влияют на благосостояние других, включая мотивацию, чувство личной ответственности и волю действовать таким образом, чтобы не навредить, защитить или восстановить благосостояние других.

Обсуждение результатов и заключение

На первый взгляд может показаться, что идея некиллингового общества, а отсюда и необходимость исследования различных аспектов не-убийства носит утопический характер. Однако, если вспомнить выражение М. Ганди [Gandhi, 1960] о том, что ненасилие недостижимо, как прямая Евклида, поэтому важно не достижение ненасилия, а стремление к ненасилию, то будет понятен и смысл выделенного Г. Пейджем общества без убийств. Если к настоящему времени такого общества не существует, то к его созданию необходимо стремиться. А, следовательно, необходимо задействовать ресурсы самых различных наук, в том числе и психологии, для детального исследования не только негативных аспектов жизнедеятельности человека, связанных с проявлениями агрессии, конфликтности и убийства, но и позитивных моментов его жизни, характеризующимися проявлениями доверия, взаимопонимания, дружелюбия и эмпатии.

Мы попытались показать, что «nonkilling-психология» - это относительно новое направление в современной науке, предметом изучения которой являются психологические причины и последствия убийства, психологические факторы и условия предотвращения убийств, процессы личностной трансформации: от убийства к не-убийству.

К сожалению, необходимо констатировать, что пока это направление не получило достаточного распространения в отечественной психологии, в которой традиционно упор делается на наиболее «болевые» точки: психологию убийства, психологию терроризма, психологию агрессии и мн. др., и в меньшей мере уделяется внимание позитивным аспектам, связанным с отказом и предотвращением убийства, исследованием миролюбия как качества личности. Мы полагаем, что для российской психологической науки в силу специфики самой страны, которая, являясь многонациональным образованием, реально отличается высоким миролюбием и толерантностью, проблемы «нонкиллинг-психологии» будут близки и интересны для дальнейшей разработки.

Литература

1. Christie, D. J., Pim, J. E.(eds.) (2012) Nonkilling Psychology. Honolulu: Center for Global Nonkilling.
https://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/JunkinsNarvaez2012nkpsy.pdf

2. Comins Mingol, I. Paris-Albert, S. (2017) Recognition and Compassion at Stake. Cap. de "NonKilling Education" / edited by Joám Evans Pim and Sofía Herrero Rico, 2017, p. 127-142. https://core.ac.uk/download/pdf/159376645.pdf

3. Fry, D. P. (2012) Life without war. Science (New York, N.Y.). May; 336(6083):879-884. DOI: 10.1126/science.1217987

4. Gandhi, M. K. (1960) My Non-violence. Compiled By : Sailesh Kumar Bandopadhyaya. Printed & Published by : Jitendra T Desai Navajivan Publishing House. Ahmedabad. 408 p.

5. Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2018) Not unlearning to care – positive moral development as a cornerstone of nonkilling. Journal of Peace Education, 15(3): 288-308. DOI: 10.1080 / 17400201.2018.1535472

6. Khayyer, Z., Oreyzi, H., Asgari, K., & Sikström, S. (2019) Self-perception and interpersonal peacefulness: The mediating role of theory of mind and harmony. Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 11(3): 180-199. https://doi.org/10.1108/JACPR-10-2018-0383

7. Mayton, D. (2009) Nonviolence and Peace Psychology. New York : Springer. 292 p. https://doi.org/10.1007/978-0-387-89348-8_3

8. Nelson, L. (2014) Peaceful Personality: Psychological Dynamics and Core Factors. In: Sims G., Nelson L., Puopolo M. (eds) Personal Peacefulness. Peace Psychology Book Series, vol. 20. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9366-2_4

9. Paige, G. D. (2009 [2002]) Nonkilling Global Political Science. Honolulu: Centerfor Global Nonkilling.

10. Pim, J. E. (2018) Nonkilling 101 — Is a nonkilling society possible? Journal of Peace Education, 15(3):248-254. DOI: 10.1080/17400201.2018.1535471

11. Pim, J. E. (ed.) (2009) Toward a Nonkilling Paradigm. Honolulu: Center for Global Nonkilling.
https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=TzDZYc8SGigC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Pim,+J.++E.+(ed.)+(2009)+Toward+a+Nonkilling+Paradigm.+Honolulu:+Center+for+Global+Nonkilling.&ots=GG_ViMAYBR&sig=8jb5DB5uzRP8KLDMLlpXPalZNUA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

12. Pim, J. E. (ed.) (2010) Nonkilling Societies. Honolulu: Center for Global Nonkilling.
http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.477.137&rep=rep1&type=pdf

13. Pim, J. E. (2019) Verbal and Non-verbal Communication as Evolutionary Restraint Mechanisms for Nonkilling Conflict Management. 2019-03-15. https://www.doria.fi/handle/10024/167850

14. Rico, S. H. (2018) Education for nonkilling creativity: a reconstructive-empowering approach. Journal of Peace Education, 15(3): 309-324. DOI: 10.1080 / 17400201.2018.1535473

15. Singh K., Swarup A. (2020) The Nonkilling Paradigm. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1247-6_9

Матвеева Е.В., Скотникова И.Г.

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ ИМПУЛЬСИВНОСТИ, СМЕЛОСТИ, ТРЕВОЖНОСТИ И СКЛОННОСТИ К РИСКУ —И ЕЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЖИВОТНЫХ И ЧЕЛОВЕКА

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0138-2021-0006

Аннотация. Понятия импульсивности, смелости, тревожности и склонности к риску нередко смешиваются в психологии индивидуальности человека, но еще менее эти понятия дифференцированы в зоопсихологии в силу более узкого спектра поведенческих реакций животных. Рассматривается соотношение этих понятий и методические подходы к их экспериментальному исследованию у животных.

Ключевые слова: индивидуальные особенности животных и человека, импульсивность, склонность к риску, смелость, тревожность, методические подходы

Abstract. The concepts of impulsivity, boldness, anxiety and disposition to risk taking are often confused in psychology of human individuality, but these concepts are even less differentiated in animal psychology due to a narrower spectrum of animals' behavioral reactions. A relationship between these concepts and methodological approaches to their experimental study in animals is considered.

Key words: animals' and humans' individual features, impulsivity, disposition to risk taking, boldness, anxiety, methodological approaches

Мы изучаем принятие решения человеком и животными в когнитивных задачах с неопределенностью (прежде всего, сенсорно-перцептивных) и такие существенные его индивидуально-психологические детерминанты как импульсивность и склонность к риску (Скотникова, 2008, 2021). Однако в литературе, особенно по поведению животных, эти свойства индивидуальности нередко смешиваются с другими: смелостью и тревожностью. Несмотря на сложность организации и проведения экспериментальных исследований индивидуальных особенностей животных, подобные работы позволяют изучить те из них, которые сходны с таковыми у людей, выявить относительный вклад в них биологических и социальных детерминант, выделить специфику их поведенческих проявлений у животных и взаимосвязи разных индивидуальных особенностей между собой.

При этом исследователи сталкиваются с рядом важных методологических проблем. Одной из них является корректное определение изучаемых понятий и их дифференциация. Нередко в эмпирических работах эти понятия смешиваются и – или не соответствуют сущности изучаемых явлений. Одной из

групп таких понятий являются термины, характеризующие импульсивность, склонность к риску, смелость и тревожность.

Можно выделить ряд причин возникающих затруднений. Прежде всего, это тесные взаимосвязи между самими феноменами. Дифференциация индивидуальных поведенческих особенностей людей может быть проблемной, как например сходное употребление понятий склонность к риску и смелость, но все же не вызывает столь значительных затруднений, как в случае изучения животных. Причина состоит в разнообразии поведенческих проявлений. У животных их спектр уже, чем у людей, поэтому одни и те же реакции могут быть обусловлены разными индивидуальными особенностями, что затрудняет дифференциацию этих особенностей по поведенческим проявлениям.

Терминологические проблемы возникают также в силу разнообразия подходов в психологии к пониманию рассматриваемых феноменов и распространенного смешения научных терминов с житейскими понятиями. Кроме того, источниками таких проблем у русскоязычных исследователей при чтении зарубежных публикаций являются особенности переводов, часто создающие путаницу как следствие лексических особенностей разных языков.

Слабая дифференцированность используемых понятий и недостаточное их соответствие изучаемым индивидуальным особенностям приводят к сложностям в методической организации исследований, неоднозначности получаемых данных и трудностям в сопоставлении исследуемых феноменов.

Рассмотрим их определения. Термин импульсивность происходит от английского понятия «impulsivity», которое, в свою очередь, происходит от латинского «impulsio», что в переводе означает толчок, побуждение, повод. В одной из развитых школ систематического изучения импульсивности она полагается одной из важнейших характеристик личности человека (входящей во все персонологические схемы и теории как одна из основных категорий, характеризующих личность), а также существенным типологическим признаком индивидуальных особенностей животных [Зайченко и др., 2017].

Изучению импульсивности животных и человека посвящено множество работ, авторы которых по-своему раскрывают данный феномен. Импульсивность определяется как особенность поведения человека (в устойчивых формах — черта характера), заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций. Импульсивный человек быстро реагирует и принимает решения, не взвешивая «за» и «против», не обдумывает поступки, и часто быстро раскаивается в своих действиях. [Большой психологический словарь, 2003]. Таким образом, импульсивность раскрывается через категорию принятия решения и характеризуется скоростью, необдуманностью и эмоциональностью поведения.

Сходным образом это понятие трактуется при изучении рефлективного — импульсивного когнитивного стиля, диагностируемого тестом зрительного сравнения сходных фигур. Рефлективные лица отличаются б*о*льшим временем принятия решений, но меньшим числом ошибок, чем импульсивные [Kagan, 1966; Скотникова, 2008; Холодная, 2004]. По данным регистрации движений глаз, у рефлективных это обеспечивается детальным анализом входной информации, тщательным сравнением альтернатив решения перед выбором одной из них и многократными проверками себя, что не свойственно импульсивным [Блинникова, Измалкова, 2017; Клаус, 1987; Messer, 1986 - цит. по: Желанкин и др., 2021]. Аналогичные данные получены у рептилий, по данным регистрации их поворотов в стороны альтернативных путей в лабиринте при различении зрительных стимулов [там же].

Определения импульсивности, характеризующие эту индивидуальную особенность прежде всего у человека, несколько варьируют. Импульсивность — широкий спектр действий, которые недостаточно продуманы, преждевременно выполнены, неоправданно рисковые или неприемлемые в данной ситуации, часто приводящие к нежелательным последствиям [Daruna, Barnes, 1993]; склонность действовать под влиянием внезапного побуждения, противопоставляемая саморегуляции [Иванова и др., 2002, с. 56]. Импульсивный человек склонен к действиям без осмысления [Оксфордский толковый словарь по психологии, 2002], под влиянием внезапного побуждения, импульса, порывистый [Дудьев, 2008, с. 137].

Таким образом, импульсивность человека трактуется как особенность поведения, заключающаяся в быстром и необдуманном принятии решения, следовании внезапному необдуманному побуждению. При этом многие определения импульсивности являются многомерными и иногда очень широкими [Bari, Robbins, 2013]. Так, рассматриваются разные подтипы импульсивности: импульсивное действие, импульсивный выбор, рефлексивная импульсивность и рискованное поведение [Evenden, 1999]. Однако наш анализ литературы показывает, что рискованное поведение не является подтипом импульсивности, а характеризует отдельную индивидуальную особенность — склонность к риску (см. ниже). Выделяется ещё один подтип импульсивности — двигательный: быстрая форма импульсивности, незапланированного поведения, возникающего из-за недостаточного моторного или ответного торможения; компонент действия, основанный на невозможности торможения реакции до того, как она была начата [Bari, Robbins, 2013; Roharikova, 2016].

Рассмотрение литературных материалов позволяет нам предпочесть первое из приведенных определений импульсивности с выделением ее компонентов: операционального (куда относится и рефлективный—импульсивный когнитивный стиль) и мотивационного [Большой психологический словарь, 2003]. В литературе отмечается, что импульсивность субъекта не всегда

является одной и той же, но может возникать под действием ситуативных (импульсивность состояния) и диспозиционных (импульсивность признака) факторов [Wingrove, Band, 1997]. Разведение этих факторов является принципиальным, и мы сосредотачиваемся прежде всего на экспериментальном изучении импульсивности как устойчивой индивидуальной особенности животных и человека.

Отмечается, что импульсивность характеризуется широким спектром поведенческих реакций [Левандовская и др., 2013]. Развит методический подход к диагностике импульсивности животных, состоящий в том, что импульсивность рассматривается как категория, характеризующая выбор альтернатив поведения на основе соотношения временной отсрочки вознаграждения и его ценности [Зайченко, Мержанова, 2010]. Импульсивные индивиды предпочитают менее ценное, но более близкое по времени подкрепление. Это характеризуется как «мотивационная импульсивность», в отличие от описанной выше «операциональной импульсивности» [Большой психологический словарь, 2003].

Мы тоже нацелены на выделение специфических реакций, в которых проявляется импульсивность. Например, как указано выше, в исследовании индивидуальных различий принятия решения рептилиями при зрительном различении геометрических фигур, в качестве поведенческих характеристик импульсивности рассматривались как традиционные: правильность/ ошибочность выбора и его время, так и число поворотов особей в стороны альтернатив решения. В результате квадриполярного анализа традиционных показателей [Холодная, 2004] выделены 4 группы животных: 1 импульсивные (время ниже медианы, процент ошибок выше медианы), 2 медленные—точные (время выше медианы, процент ошибок ниже медианы), 3 быстрые—точные (и время, и процент ошибок ниже медиан), 4 медленные-неточные (и время, и процент ошибок выше медиан). При этом введенный нами показатель числа поворотов был максимальным у самых рефлективных особей [Желанкин, Скотникова, 2021].

В качестве проявлений импульсивности регистрировались также опережающие стимул условные реакции для получения подкрепления (тыканье носом в лампочки до того, как они загорятся) [Dalley и др., 2007]. Иногда импульсивность может выступать как характеристика нормального поведения, способствующая проявлению адекватной активности, но при сильной выраженности становится патологичной и выступает симптомом психических заболеваний (синдром дефицита внимания, гиперактивность и т. д.) [Левандовская, 2013]. При изучении импульсивности крыс установлено, что это устойчивая черта, сохраняющаяся в течение всей жизни особи [Dalley и др., 2007.]. Таким образом, диспозиционная импульсивность является устойчивой индивидуальной особенностью, значительную роль в формировании которой

играют биологические факторы, судя по ее широкому распространению в животном мире.

Таким образом, импульсивность мы понимаем как индивидуальную особенность человека и животных, выражающуюся в склонности действовать по первому побуждению.

Понятие смелости широко используется не только в психологии, но и в других областях знания. На бытовом уровне смелость имеет множество синонимов [Ильин, 2009]: бесстрашие, неустрашимость, отвага, героизм, мужество, храбрость, лихость, удаль, доблесть. Слово «смелость» происходит из старославянского языка и в буквальном переводе означает «мочь». В английском языке для обозначения этого феномена используется термин «boldness». В специализированных профессиональных словарях смелость характеризуется как: волевое качество, проявляющееся в умении активно действовать в опасных и трудных ситуациях спортивной борьбы, сознавая возможность тяжелых для себя последствий – травм и т. д [Терминология спорта: Толковый словарь спортивных терминов, 2001]; волевое качество, выражающееся в способности военнослужащего сознательно идти на риск, выполняя поставленную задачу в условиях опасности, где исход действий не всегда ясен [Военно-психологический словарь-справочник, 2010, с. 265]; положительная нравственно-волевая черта личности, позволяющая человеку преодолевать страх перед чем-то неизведанным, сложным и новым [Безрукова, 2000, с. 727].

При изучении индивидуально-психологических особенностей человека смелость относят к волевым качествам и раскрывают в категориях преодоления себя, решительности, а именно, как: форму бесстрашия, при которой страх сохраняется, но преодолевается волевым усилием, мало влияя на поведение [Платонов, 1981]; способность при возникновении опасной ситуации (для жизни, здоровья, престижа) сохранять устойчивость организации психических функций, выражающуюся в не снижении качества деятельности; способность активно действовать для достижения цели в опасных и трудных ситуациях, сознавая возможность тяжелых для себя последствий, например, возможность получить травму [см.: Ильин, 2009]. Таким образом, понятие смелости раскрывается чаще всего через категории преодоления волевыми усилиями страха, опасности.

Во многих экспериментальных исследованиях поведения животных смелость изучается как реакция на новизну [Павлова, Рысакова, 2015; Павлова и др., 2020]. Предполагается, что степень активности животного относительно нового предмета, еды или пространства будет характеризовать выраженность его смелости как индивидуальной особенности. Это соответствует одному из приведенных выше определений смелости как черты, позволяющей субъекту преодолевать страх перед чем-то неизведанным, сложным и новым.

Использование нового нейтрального объекта по экспериментальной методике реакции на новизну может вызвать проявление как смелости, так и ориентировочно-исследовательской деятельности, широко изучаемой у животных [Федорович, 2012] и проявляющейся в комплексе поведенческих реакций на новый объект среды: обнюхивание, облизывание, кусание, хватание, вскарабкивание на объект и т. д. Специфика же смелости обязательно состоит в преодолении страха в опасной ситуации. Следовательно, для изучения смелости и отграничения её от ориентировочно-исследовательской деятельности необходимо предъявление угрожающего стимула.

Антонимичные понятия робости/смелости близки к описанным И.П. Павловым феноменам пассивно-оборонительного поведения животных (осторожность по отношению к новым раздражителям или избегание их), и активно-оборонительного поведения (агрессия, направленная на особей своего или другого вида, человека или другие раздражители) [Сотская, 2014]. Таким образом, специфика активно-оборонительного поведения состоит в защите от других, живых или неживых объектов среды, тогда как смелость не обязательно предполагает защитную реакцию на угрозу. Проведенный анализ феномена смелости позволяет определить его как активное поведение индивида, позволяющее преодолевать угрозу и добиваться поставленных целей в условиях опасности.

Нередко смешиваются понятия смелости и склонности к риску (рискованности), что подчеркивает актуальность выяснения соотношения этих понятий как на уровне определений, так и на уровне поведенческих проявлений. Специфика смелости состоит в противостоянии опасности, тогда как склонность к риску объясняется через ситуацию выбора и действий наудачу, возможную вероятность получения подкрепления.

Существует множество дефиниций склонности к риску. Прежде всего, неоднозначно само понятие риска. Выделяются следующие подходы к его определению: возможная опасность неблагоприятного исхода, прогностическая оценочная категория в ситуациях неопределённости; активность человека в ситуации неопределённости, выбор из многих альтернатив, действия наудачу [Ильин, 2012]. Однако активность человека в ситуациях неопределённости, выбор из многих альтернатив – это типичные характеристики многих видов принятия решения, и потому они не отражают специфику рискованного действия.

В английском языке склонность к риску обозначается как «preference for risk», «taking risks», «risk-taking behavior». Слово «риск» – калька с латинского «risk», означающего «отсекать», «сокращать», а также оно встречается в древнегреческом и переводится как «опасность». Приводятся следующие определения риска, описывающее содержание этого феномена: сочетание вероятности и последствий наступления неблагоприятных событий [Словарь

русского языка, 1999], возможность выбора из двух альтернативных вариантов поведения – рискованного и надёжного (гарантирующего сохранение достигнутого) [Большой психологический словарь, 2003]. В этих дефинициях выражается суть склонности к риску – принятие решений, при которых с меньшей вероятностью будет достигнут больший результат. Таким образом, склонность к риску описывается через вероятностную категорию, и означает стремление действовать наудачу.

Риск рассматривается в свете двух моделей: ситуационной и диспозиционной. Ситуационная модель предполагает, что стремление к риску проявляется только в определённых ситуациях, включающих фактор риска. То есть, рискованные действия совершаются только тогда, когда внешние условия требуют необходимого выбора путем рискованного решения. В диспозиционной модели личность выступает носителем этой индивидуальной особенности, и значение придаётся не ситуации, в которую попадает человек, а выраженности его склонности к риску. Так, человек, склонный к риску, будет стремиться к рискованным действиям даже в тех условиях, где риска можно было бы избежать [Корнилова, 2003].

Склонность к риску может быть адекватной и неадекватной. Адекватная понимается как положительный феномен, способствующий быстрому принятию рискованного решения в стрессовых ситуациях (и как следствие, вознаграждение при выигрыше), лучшей адаптации в опасных ситуациях, эффективному достижению успеха. Склонность к риску адекватна тогда, когда рискованные действия необходимы и обоснованы, а вероятностный выигрыш превышает потери. Неадекватная склонность к риску характеризует предрасположенность индивида к необдуманным поступкам, приводящим с бо́льшей вероятностью к неблагоприятному исходу, снижению эффективности деятельности, меньшей адаптированности к ситуациям. Она возникает на основе желания острых ощущений и может приводить к травмам, катастрофам и даже смерти.

Склонность к риску широко изучается у человека и значительно реже у животных. Анализ используемых в исследованиях методик [Yaple et all, 2019; Чилингарян, 2010; Залешин, Мержанова, 2019], показывает, что и у человека, и у животных склонность к риску изучается через предоставление вероятностного выбора, при котором, рискуя, индивид может получить значительно бо́льшее положительное подкрепление, но с меньшей вероятностью, чем при отсутствии рискованного выбора, где со 100%-ной вероятностью предлагается меньшее подкрепление.

Так, в исследовании поведения человека, связанного с риском, применялась экспериментальная схема выбора одного из двух цветных кругов. При выборе первого круга испытуемый получал одни балл со 100%-ной вероятностью, а при выборе второго круга – шесть баллов с фиксированной, но разной вероятностью

(баллы впоследствии обменивались на денежные единицы) [Залешиным, Мержановой, 2019]. При изучении склонности собак к риску применялась похожая схема: выбор между вероятностью и ценностью подкрепления [Чилингарян, 2010]. Следовательно, склонность к риску у человека и животных можно изучать как их готовность действовать наудачу. Это и раскрывает содержание данного феномена.

Понятие тревожности широко используется в психологии, охватывает спектр различных значений и трактуется по-разному. Тревога, в английском «anxiety», понимается как: частое и интенсивное переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности и характеризуется низким порогом возникновения [Большой психологический словарь, 2003]; состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения [Баженов, Баженова, 2007], в том числе при решении жизненных проблем, особенно в ситуациях оценки людей и практического общения с ними [Немов, 1999]; склонность переживать не только реальные, но и мнимые опасности, сопровождаемая беспокойством, озабоченностью [Нартова-Бочавер, 2016]. Подчеркнем, что реакция тревоги не эквивалентна страху, который характеризует реакцию на реальную опасность, тогда как тревога представляет собой лишь предвосхищение и ожидание неопределённой, безобъективной угрозы.

Разводятся ситуативная тревожность и тревожность как устойчивое личностное свойство [Большой психологический словарь, 2003]. Ситуативная тревожность характеризует состояние индивида в конкретных условиях под влиянием воздействий среды. Личностная тревожность – это индивидуальная особенность, отражающая типичное для субъекта ожидание неблагополучия в разных ситуациях. Ч. Спилбергер характеризует этот вид тревожности как базовый, имеющий врождённый характер, в отличие от ситуативной тревожности [Spielberger, 1972].

Тревожность экспериментально изучается как у людей, так и у животных. Различают нормальную реакцию тревоги на внешние условия и реакцию несоответствующей силы (патологическую тревожность). У животных, как правило, возможна для изучения лишь нормальная реакция тревоги [Башкатова, 2008]. Для них эквивалентом изучения патологической тревожности человека могут выступать завышенные (по сравнению с нормальными) реакции на стимулы, вызывающие тревогу. Чаще всего у животных изучается не базовая, устойчивая тревожность, а ситуативная в конкретных условиях [Башкатова, 2008]. Диагностика же тревожности как устойчивой индивидуальной особенности животных остается проблемной. Другой проблемой является встречающаяся трактовка тревожности как антонима смелости. Так, в методике «открытое поле» характеристиками смелости служат число выходов в центр поля, время нахождения в открытом пространстве, поведение у его края; при

этом противопоставляются феномены тревожности и смелости [Павлова, Рысакова, 2015]. Однако антонимом смелости обоснованно принято считать робость, тогда как тревожность является антонимичным понятием для безмятежности. Тест открытого поля не совсем подходит для изучения тревожности, так как позволяет регистрировать эмоциональное возбуждение животного в целом, и не выделяет специфические особенности тревожности [Левандовская и др, 2013]. Наиболее приемлемыми для ее изучения представляются методики с крестообразным лабиринтом или темно-светлой камерой и регистрацией таких поведенческих особенностей как число заходов, общее время нахождения в открытых рукавах лабиринта и латентность их первого посещения. Эти методики позволяют моделировать ситуативную тревожность. Таким образом, тревожность является индивидуальной особенностью, заключающейся в ожидании угрозы и проявляющейся как на устойчивом индивидуальном уровне, так и на ситуативном. При этом понятие тревожности подчас пересекается в литературе с понятием робости, которое принято понимать как антоним смелости.

Анализ литературы позволяет нам заключить, что импульсивность, смелость, склонность к риску и тревожность являются индивидуальными особенностями как человека, так и животных. Однако эти феномены нередко смешиваются. Например, специфика склонности к риску состоит в тенденции действовать наудачу, при малой вероятности успеха, что далеко не всегда не относится к смелости и импульсивности, в некоторые определения которых она входит. Тревожность иногда трактуется как робость, хотя это понятие обоснованно полагается антонимом смелости. В экспериментальных исследованиях поведения животных особенно часто возникает проблема дифференциации рассматриваемых индивидуальных особенностей, что связанно с узким спектром поведенческих реакций животных, а также с лексическими особенностями перевода используемых понятий. На основе проведённого анализа мы можем предложить гипотезу о том, что импульсивность, смелость, склонность к риску и тревожность являются разными индивидуальными особенностями у животных и человека, имеющими специфические поведенческие проявления. Разграничение феноменов импульсивности, смелости, склонности к риску и тревожности важно как на понятийном, так и на экспериментальном уровне регистрации поведения для выяснения индивидуально-психологических механизмов принятия решения. В этом перспектива наших дальнейших исследований.

Библиографический список

1.Баженов В.Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников. / В.Г. Баженов, В.П. Баженова. – Ростов на Дону: Феникс, 2007.

2.Башкатова В.Г. Новые аспекты изучения линий животных с повышенной тревожностью / Башкатова В.Г. Психофармакология и биологическая наркология. – 2008 – Том. 8. – № 1–2–1. – С. 2240–2247.

3.Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000.

4.Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Москва: «Просвещение», 2003.

5.Военно-психологический словарь-справочник / Под общ. ред. Ю.П. Зинченко. – Москва: Общество психологов силовых структур, 2010.

6.Дудьев В. П. Психомоторика: слов.-справ. / В.П. Дудьев. – Москва: Гумани-тар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.

7.Желанкин Р.В. Индивидуальные особенности различения геометрических фигур у трёх видов рептилий в экспериментальных условиях / Р.В. Желанкин, И.Г. Скотникова, Л.А. Селиванова, А.С. Дмитриева // Национальный психологический журнал. – 2021. – № 4 (в печати).

8.Зайченко М.И. Исследование проявлений импульсивности у крыс в ситуации выбора пищевого подкрепления разной ценности / М.И. Зайченко, Г. Х. Мержанова // Журнал высшей нервной деятельности. – 2010. – Том 60. – № 1. – С. 56–64.

9.Зайченко М.И. Особенности памяти, эмоциональности и социальных взаимоотношений у крыс с импульсивным поведением / М.И. Зайченко, Г.А. Григорьян, Г.Х. Мержанова, А.В. Шаркова // Успехи физиологических наук. – 2017. – Т. 48. – № 2. – С. 16–29.

10.Залешин А.В. Фазовая временная задержка между ритмами ЭЭГ человека в условиях выбора поведения, связанного с риском / А.В. Залешин, Г. Х. Мержанова // Журнал высшей нервной деятельности. – 2019. – Том 69. – № 1. – С. 14–22

11.Иванова В.П. Учебный словарь и персоналии по возрастной и педагогической психологии / В.П. Иванова, Н.Н. Палагина. – Бишкек: Изд-воКРСУ, 2002.

12.Ильин ЕП. Психология воли / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009.

13.Ильин Е.П. Психология риска / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2012.

14.Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: учебное пособие для вузов / Т.В. Корнилова. – Москва: Аспект Пресс, 2003.

15.Левандовская А.А. Оценка исследовательской активности и тревожности крыс, различающихся по выраженности импульсивного поведения / А. А. Левандовская, М.И. Зайченко, Г.Х. Мержанова, С.В. Саложин // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2013. – Т. 63. – № 6. – С. 719–729.

16.Нартова-Бочавер С.К. дифференциальная психология: учеб. пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – Москва: Флинта, 2016.

17.Немов Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. Для студ. Педвузов / Р.С. Немов. – Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999.

18.Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. – Москва: Вече, АСТ, 2002.

19.Павлова И.В. Половый различия в тревожно-депрессивном и оборонительном поведении крыс Вистар / ИВ. Павлова, Н.Д. Брошевицкая, М. В. Онуфриев, Ю.В. Моисеева // Журнал высшей нервной деятельности. – 2020. – Том 70. – № 2. – С. 243–258.

20.Павлова И.В. Проявление тревожности крыс Вистар при выработке условнорефлекторного страха / И.В. Павлова, М.П. Рысакова // Журнал высшей нервной деятельности. – 2015. – Том 65. – № 6. – С. 720–734.

21.Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – Москва: Высш. школа, 1981.

22.Рудик, П.А. Психология: краткий курс / П.А. Рудик. – Москва: Физкультура и спорт, 1967.

23.Скотникова И.Г. Принятие решения — ключевое звено психической деятельности // Разработка понятий в современной психологии», т. 3 / под ред. А.Л. Журавлева, ЕА. Сергиенко. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021 (в печати).

24.Скотникова И.Г. Проблемы субъектной психофизики / И.Г. Скотникова. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

25.Словарь русского языка: в 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – Москва: Полиграфресурсы, 1999.

26.Сотская М.Н. Зоопсихология и сравнительная психология: в 2 т. / М.Н. Сотская. – Москва: Издательство Юрайт, 2014. – Т. 1.

27.Терминология спорта: Толковый слов. спортив. терминов: Около 9500 терминов / Сост.: Ф.П. Суслов, Д.А. Тышлер. – Москва: СпортАкадемПресс, 2001.

28.Федорович Е.Ю. Сравнительный анализ подходов к изучению исследовательского поведения животных в психологии и этологии: дис. … канд. психолог. наук: 19.00.01 / Е.Ю. Федорович – Москва – 2012.

29.Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 1-ое изд. / М.А. Холодная. – Москва: Per Se, 2002. 2-ое изд. СПб.: Питер, 2004.

30.Чилингарян Л.И. Индивидуально-типологические особенности прогнозирования у собак во время выбора между вероятностью и ценностью подкрепления / Л.И. Чилингарян, Л.А. Преображенская, Г.Х. Мержанова // Журнал высшей нервной деятельности. – 2010. – Том 60. – № 4. – С. 438–445.

31.Bari A. Inhibition and impulsivity: Behavioral and neural basis of response control / A. Bari, T.W. Robbins // Progress in Neurobiology. – 2013. – № 108. – P. 44–79.

32.Dalley J.W. Nucleus Accumbens D2/3 Receptors Predict Trait Impulsivity and Cocaine Reinforcement / Dalley J.W. et al. // Science. – 2007. – V. 315. – P. 1267-1270.

33.Daruna J.H. The impulsive client: theory, research and treatment / J. H. Daruna, P.A. Barnes // Neurodevelopmental View of Impulsivity. Eds McCown W.G., Johnson J.L., Shure M.B. Washington D.C.: Am. Psychol. Assoc. – 1993.

34.Evenden J.L. Varieties of impulsivity / J.L. Evenden // Psychopharmacology. – 1999. – № 146. – P. 348–361.

35.Kagan J. Reflection–impulsivity: the generality of dynamics of conceptual tempo / J. Kagan // Journal of Abnormal Psychology. – 1966. – V. 71. – P. 17–24.

36.Roharikova V. Neurobiology of motor impulsivity / V. Roharikova // Act Nerv Super Rediviva. – 2016. – № 58(2). – P. 57–59.

37.Spielberger C.D. Anxiety: Current trends in theory and research / C.D. Spielberger. – NY.: Academic Press. 1972. – P. 34–46.

38.Wingrove J. Impulsivity: a state as well as trait variable. Does mood awarness explain low correlations between trait and behavioural measures of impulsivity / J. Wingrove, A.J. Bond // Personality and Individual Differences. – 1997. – № 22. – P. 333–339.

39.Yaple Z.A. Depletion of executive control during risk decision making reveals a correspondence between the reflection effect and trial-by-trial strategy formation / Yaple Z.A., Martinezsaito M., Panidi K.A., Shestakova A.N., Klucharev V.A. Журнал высшей нервной деятельности. – 2019. – Т. 69. – № 4. – С. 456–454.

Мединцев В. А.

УГЛУБЛЯЮЩИЕ, ФРАГМЕНТИРУЮЩИЕ И ИНТЕГРИРУЮЩИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Психология развивается в значительной мере за счёт оригинальных исследований, которые можно охарактеризовать как углубляющие, фрагментирующие и интегрирующие. В статье очерчены критерии указанного различения, приведены примеры соответствующих исследований. Отмечено, что перспектива минимизации фрагментирующих исследований реализуема, если психологи будут стремиться к повышению логического совершенства теоретических и эмпирических разработок, избегать односторонние подходы к характеристике сложных психологических явлений.

Ключевые слова: психологические исследования, методология, интеграция, фрагментация, углубление.

Annotation. Psychology develops largely through original research, which can be characterized as deepening, fragmenting, and integrating. The article outlines the criteria for this distinction, and provides examples of relevant studies. It is suggested that the prospect of minimizing fragmenting research is feasible if psychologists strive to improve the logical perfection of their theoretical and empirical developments and avoid one-sided approaches to the characterization of complex psychological phenomena.

Keywords: psychological research, methodology, integration, fragmentation, deepening.

В одной из недавних публикаций В.А. Мазилов акцентировал внимание на культе оригинальности и однобокой трактовке новизны психологических исследований, в связи с чем предложил сместить акцент в определении последней с поиска различий между проведёнными исследованиями на демонстрации их сходства и обобщения [Мазилов, 2020]. О роли оригинальности исследований в развитии психологии задумывался и я, поэтому специально рассмотрел эту тему [Мединцев, 2021]. В указанной публикации, в частности, предложено различать новизну и оригинальность психологических исследований (новое не всегда оригинально). Теперь представляется полезным посмотреть на проблематику новых/оригинальных исследований в несколько иной методологической перспективе.

Как и другие науки, психология развивается в значительной мере за счёт оригинальных исследований, которые имеет смысл охарактеризовать как *углубляющие*, *фрагментирующие* и *интегрирующие*. Если при определении оригинального объекта, предмета и метода исследования соблюдены принципы классификации (по известному и признаваемому набору её критериев), то в этой части исследование будет детализацией предыдущих и послужит углублению психологического знания (*углубляющее* исследование). Если оригинальный объект или предмет, или метод получен путём введения новых или неиспользовавшихся ранее критериев (а тем более, без указания на таковые), то результатом будет случай фрагментации психологического знания (*фрагментирующее* исследование).

К результатам *интегрирующих* исследований отнесём логически релевантные обобщения теоретико-методологического инструментария и/или эмпирических данных. Такими являются работы по теории и методологии интеграции психологического знания, а также методологически проработанные междисциплинарные исследования, в том числе различных отраслей психологической науки.

Вряд ли найдутся психологи, которые осознанно способствуют фрагментации психологического знания. В подавляющем большинстве

эмпирических исследований поставлены задачи, решение которых, казалось бы, способствует развитию знания через его углубление, в частности детализацию предыдущих исследований. Однако при методологическом анализе их теоретической базы нередко открывается иная картина. Ради примера я выбрал две недавние публикации. В первой представлено эмпирическое исследование зрительного восприятия ребёнка [Романов, Гончаров, 2020]. Теоретическое обоснование исследования заключается в обзоре работ по зрительному восприятию, который завершается обобщением: «Работы по изучению категориального восприятия стали особенно актуальны в последнее десятилетие. На сегодняшний день они находят свое отражение в трудах <…> исследователей. При этом многие аспекты категоризации не имеют достаточно полного научного объяснения» [там же, с. 2]. Далее следует: «Опираясь на данные нашего предыдущего исследования, мы выдвинули гипотезу <…>» [там же, с. 3]. Смотрим предыдущее исследование [Романов, Гончаров, 2016]: «Категориальные эффекты можно рассматривать как один из видов семантической обработки информации, которая преимущественно производится при стимуляции центрального зрительного поля (в фокусе зрительного внимания). По классификации Эдвардса (Edwards, Goolkasian, 1974), его значения находятся в пределах пяти угловых градусов». И следующее: «Нами выдвинута *гипотеза о том, что категориальный эффект восприятия* <…>» [там же, с. 8]. Полагаю, в этом исследовании гипотеза теоретически не обоснована (ссылка на классификацию Эдвардса в этом плане ничего не меняет), она носит эвристический характер. Теперь снова – ко второму исследованию, где вместо методологического обоснования находим: «Мы сформулировали предположение о том, что <…>. С нашей точки зрения, возрастная динамика <…>» [Романов, Гончаров, 2020, с. 3]. Таким образом, теоретический каркас нового исследования построен на теоретически необоснованной, но как будто подтверждённой эмпирически, гипотезе первого исследования, на также необоснованной гипотезе второго исследования, предположении и принципе «с нашей точки зрения». Возможно, в указанных исследованиях получены действительно ценные результаты, но каким образом такого рода «эвристика» может быть встроена в систему психологического знания, остаётся неясно, поскольку не приведены чёткие определения объекта, предмета, и метода исследования (в их соотнесении с существующими, см. выше).

Ещё одно исследование – о мечте и жизненном выборе [Егорова, Осин, Кедрова, 2021]. После краткого обзора литературы следует: «Многие авторы понимают мечту достаточно широко и определяют ее как <…>» [там же, с. 2], и сразу затем: «Мы определяем мечту как <…>» [там же]. В какой логике, на каких основаниях «мы определяем»? Далее о содержании исследования: «Настоящая работа посвящена вопросу о том, влияет ли мечта и процесс мечтания на

процессы принятия решений и жизненного выбора <…>» [там же]; и о выборе: «Вслед за Д.А. Леонтьевым, мы понимаем выбор как <…>». Но тогда и предмет исследования – мечту – надо трактовать в контексте теории деятельности, а не «мы определяем мечту как <…>» [там же, с. 3]. То есть и здесь сплошная эвристика. Повторю и в отношении этого исследования, что допускаю значимость полученных в нём результатов. В то же его время методологическая нечёткость привела к тому, что результаты исследования скорее являются очередным вкладом в *фрагментацию* психологического знания.

Показательно то, что обе рассмотренные работы опубликованы в авторитетных изданиях, пройдя рецензирование специалистов. Это свидетельствует о том, что рецензенты признают приемлемыми такого рода дискурсы, что говорит об укоренённой в психологии традиции недооценки роли теории и методологии научных исследований. Ради полноты картины добавлю, что в западной психологии ситуация ничуть не лучше, о чём немало пишут сами наши коллеги, в том числе при аргументации необходимости интеграции психологического знания.

На мой взгляд, одним из самых ярких примеров *углубляющих* исследований остаются работы, проведённые в логике теории деятельности (А.Н. Леонтьев и др.). В дальнейшем в советской и постсоветской психологии примеров таких же масштабных разработок не было, хотя есть немало примеров достаточно чётких углубляющих исследований, проведённых в рамках отдельных научных школ – как правило, под руководством их основателей.

Интегративные исследования в психологии значительно менее обширны, чем углубляющие и фрагментирующие. Их проводят с 1940-х годов (введение термина «интегральная психология» и первые работы этого направления), а с 1970-х происходит формирование направления исследований по унификации/интеграции психологического знания. Полагаю, можно констатировать, что многолетние исследования по «интегральной психологии» привели не к объединению психологического знания, а к оформлению самостоятельной психологической отрасли – со своим понятийным аппаратом и методами исследований. В «более молодых» исследованиях по унификации/интеграции психологии доминирующими остаются дискуссии о необходимости интеграции, а также о научном статусе психологии, о содержании её базовых категорий, о дисциплинарной структуре и др. До создания согласованного интеграционного проекта, судя по всему, ещё далеко. В то же время, независимо от этой дискуссии, совершаются междисциплинарные и межотраслевые, в рамках психологии, исследования. И хотя полученные в них результаты вполне могут представлять научную ценность, стихийный – вне общей интегративной парадигматики объекта, предмета и метода – характер таких исследований по сути способствует дальнейшей фрагментации психологического знания.

Избегая крайних оптимистических и пессимистических оценок развития психологической науки, полагаю, что перспектива повышения её научного статуса реализуема, если психологи в своих исследованиях будут ориентироваться на методологические идеи, которые акцентировал, в частности, Г.А. Балл, а именно: 1) повышение логического совершенства научно-гуманитарного дискурса; 2) избегание односторонних подходов к характеристике сложных явлений [Мединцев, 2017].

Библиографический список

1.Егорова П.А., Осин Е.Н., Кедрова Н.Б. Мечта и жизненный выбор: экспериментальное исследование // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 75, С. 2. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2021v14n75/1857-egorova75.html

2.Мазилов В.А. Объяснение и понимание в психологической науке. Ответ В. А. Мединцеву // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В.О. Мєдінцев. Том XI. 2020. С. 49–86. doi: 10.24411/2616-6860-2020-10016.

3.Мединцев В.А. Оригинальность методологических инструментов интеграции психологического знания // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В.О. Мєдінцев. Том 12. 2021. С. 78–93. doi: 10.24412/2616-6860-2021-1-78-93.

4.Мединцев В.А. Основные системологические идеи Г.А. Балла в психологии и человековедении // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А. Н. Косыгина, 16 июня 2017 г. / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кащеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017. С. 91–94.

5.Романов С.Г., Гончаров О.А. Возрастные особенности категориального восприятия фокальных и пограничных цветов в центральных и периферических полях зрения // Психологические исследования. 2020. Т. 13 No 74, С. 4 URL http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n74/1815-romanov74.html

6.Романов С.Г., Гончаров О.А. Эффекты категориальности восприятия цвета в центральных и периферических полях зрения // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. №. 3. С. 5–26. doi:10.17759/exppsy.2016090302.

Наркевич А.В.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ МЕДИТАТИВНЫМИ ПРАКТИКАМИ НА ВОЛЕВУЮ САМОРЕГУЛЯЦИЮ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности влияния занятий медитативными практиками на волевую саморегуляцию личности.

Ключевые слова: медитативные практики, волевая саморегуляция.

Annotation. The article deals with the peculiarities of the influence of meditative practices on the volitional self-regulation of the individual.

Keywords: meditative practices, volitional self-regulation.

Медитативные практики (МП), уходящие корнями в древнюю культуру и философию Востока, в настоящее время получили широкое распространение в странах Запада. Значительное увеличение интереса к ним как со стороны любителей, так и со стороны ученых, связано с большими развивающими и мобилизующими возможностями, влияющими на духовный и психический потенциал личности [1].

Уровень фактической реализованности личностью своих психологических возможностей, их развития, обнаруживающегося в личных возможностях и достижении успехов в жизни и связан с проявлением волевых качеств.

Актуальность исследования обусловлена потребностями в изучении влияния МП на волевую саморегуляцию личности.

Гипотеза исследования. Занятия МП усиливают такое социально-психологическое свойство личности как волевая саморегуляция.

Для выявления особенностей влияния МП на волевую сферу было проведено эмпирическое исследование, включающее диагностику общей саморегуляции, настойчивости и самообладания личности на основе тест-опросника А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции». В тесте под общей саморегуляцией понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способностью сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями [2].

В исследовании в период 2018 – 2021 годы принимали участие 185 человек из различных городов России и зарубежа, которые были поделены на три группы [3].

Группа 1 (N_1) – контрольная, в составе 58 человек, никогда не занимавшихся МП: 36 женщин в возрасте от 20 до 61 лет и 22 мужчины в возрасте от 26 до 62 лет.

Группа 2 (N_2) – экспериментальная - «начинающие», в составе 64 человек, которые находятся на начальном этапе освоения МП. Их стаж занятий составляет от нескольких месяцев до 3 лет. Среди них 44 женщины в возрасте от 24 до 60 лет и 20 мужчин в возрасте от 19 до 53 лет.

Группа 3 (N_3) – экспериментальная – «основная», в составе 63 человек со стажем постоянных практик от 3-х до 40 лет. Среди них 36 женщин в возрасте от 26 до 60 лет и 27 мужчин в возрасте от 28 до 64 лет.

Результаты теста подсчитывались с помощью ключей, прилагаемых авторами. Полученные статистические данные обрабатывались на основе применения параметрических статистических методов для независимых

выборок испытуемых N_1 – N_3, оперирующих параметрами нормального (гауссовского) распределения. Способы проверки наличия данного распределения случайной величины включали в себя построение гистограммы распределения, расчетов значений критерия Колмогорова-Смирнова, средних арифметических значений M_x, дисперсий D_x, стандартных отклонений σ_x, доверительных интервалов. Результаты расчетов представлены в таблице 1 и рисунке 1. Для наглядности на гистограмме указан максимальный уровень для каждой из шкал.

Таблица 1 - Результаты эмпирического исследования волевой саморегуляции

Группа	Количество измерений	M_x	M_x		x_{min}	x_{max}	σ_x
			- 0,95	+0,95			
Общая саморегуляция							
Группа 1	58	12,16	11,14	13,17	4,00	19,00	3,86
Группа 2	64	13,48	12,64	14,32	7,00	20,00	3,34
Группа 3	63	15,76	14,91	16,62	7,00	24,00	3,40
Настойчивость							
Группа 1	58	8,19	7,34	9,04	1,00	14,00	3,24
Группа 2	64	8,92	8,31	9,54	5,00	15,00	2,46
Группа 3	63	10,19	9,52	10,86	3,00	16,00	2,66
Самообладание							
Группа 1	58	7,29	6,65	7,94	3,00	13,00	2,46
Группа 2	64	8,01	7,57	8,46	5,00	12,00	1,79
Группа 3	63	8,87	8,26	9,48	4,00	16,00	2,43

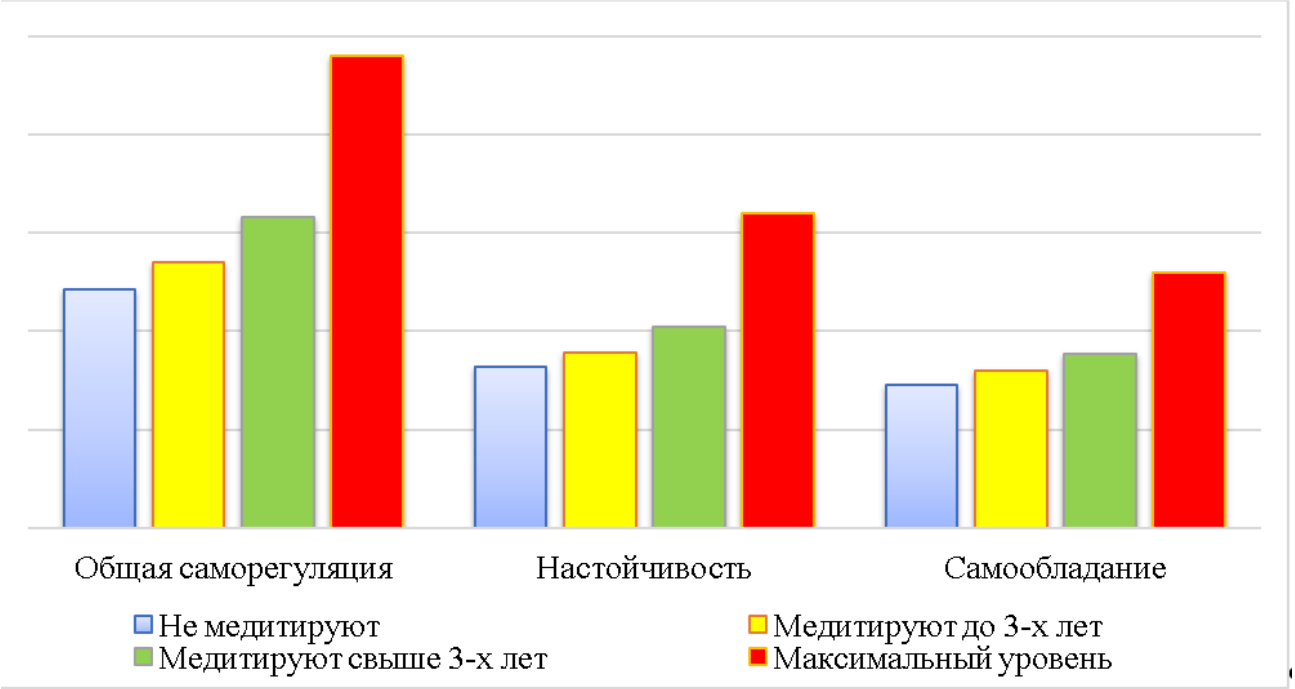


Рисунок 1 - Средние арифметические значения трех групп

Анализ значений, представленных в таблице 1 и на рисунке 1 показывает, что значения числовых характеристик, полученные на основе обработки результатов теста, средние арифметические значения волевой саморегуляции в трех группах, возрастают от первой к третьей группе.

Оценка статистических различий между тремя группами по волевой саморегуляции проводилась с помощью однофакторного дисперсионного анализа на основе критерия Фишера [4]:

$$F = \frac{S^2_{межгр}}{S^2_{внутригр}}, \qquad (1)$$

где $S^2_{межгр}$ - дисперсия совокупности, оцененная по выборочным средним (межгрупповая дисперсия);

$S^2_{внутригр}$ - дисперсия совокупности, оцененная по выборочным дисперсиям (внутригрупповая дисперсия).

Гипотезы исследования:

- H_o: группы не различаются по средним значениям количественного признака, то есть занятия МП не усиливают волевую саморегуляцию;

- H_1: группы различаются по средним значениям количественного признака, то есть занятия МП усиливают волевую саморегуляцию.

После вычисления F-критерия $F_{эмп}$ его значение сравнивалось с критическим значением $F_{кр}$, указанным в таблицах [5]. В случае, если $F_{эмп}$ равно или превышает $F_{кр}$ для уровня значимости, равного 0,05, принимается альтернативная гипотеза H_1.

Апостериорные попарные сравнения полученных значений в группах проводились с помощью t-критерия Стьюдента. При значении $p \leq 0,05$ существует различие в уровне признака между группами.

Результаты применения однофакторного дисперсионного анализа и t-критерия Стьюдента представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты применения однофакторного дисперсионного анализа трех групп и апостериорных попарных сравнений групп испытуемых

Наименование шкалы	$F_{эмп}$	P - значение	$F_{кри}$	t-критерий Стьюдента, p-значение		
				N_1 -N_2	N_1 –N_3	N_2-N_3
Общая саморегуляция	15,92	0,000	3,05	0,044	0,000	0,000
Настойчивость	151,52	0,000	3,05	0,000	0,000	0,000
Самообладание	42,27	0,000	3,05	0,000	0,000	0,025

Анализ результатов расчетов, представленных в таблице 2, показывает, что значения $F_{эмп}$ превышают $F_{кр}$ для уровня значимости, равного 0,05. Следовательно, нулевая гипотеза H_o отвергается, принимается гипотеза H_1, то есть то есть занятия МП усиливают волевую саморегуляцию.

Апостериорные попарные сравнения полученных значений групп N_1 –N_3 с помощью t-критерия Стьюдента, показали следующее:

- значения шкалы «Общей саморегуляции» группы N_2 превышают значения группы N_1 (p=0,044), а значения группы N_3 превышают значения группы N_1 (p=0,000) и группы N_2 (p=0,000);
- значения шкалы «Настойчивости» группы N_2 превышают значения группы N_1 (p=0,000), а значения группы N_3 превышают значения группы N_1 (p=0,000) и группы N_2 (p=0,000);
- значения шкалы «Самообладания» группы N_2 превышают значения группы N_1 (p=0,000), а значения группы N_3 превышают значения группы N_1 (p=0,000) и группы N_2 (p=0,025).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что занятия медитативными практиками усиливают общую саморегуляцию, настойчивость и самообладание практикующих.

Библиографический список

1. Наркевич А.В. Медитативные практики: истоки и современные исследования. Вестник интегративной психологии. Выпуск 17 // Журнал для психологов, гл. ред. Козлов В.В., Ярославль, 2018, с. 117 - 120. ISBN 978-5-9527-02-16-5

2. Пашукова Т.И., Допира А.И. и Дьяконов Г.В. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Тест-опросник Зверькова А.В. Эйдмана Е.В. «Исследование волевой саморегуляции». - М: Изд-во «Институт практической психологии», 2005. – 180 с.

3. Наркевич А.В., Козлов В.В. Исследование социально-психологических свойств личности лиц, занимающихся медитативными практиками. Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2020. № 2 веб-сайт: http://j.uniyar.ac.ru/index.php/vyrgu.

4. Гржибовский А.М., Иванов С.В., Горбатова М.А. Сравнение количественных данных трех и более выборок с использованием программного обеспечения Statistika и SPSS: параметрические и непараметрические критерии. // Наука и здравоохранение, 4, 2016, с. 5-37.

5. Матвиенко С.В. Статистическая обработка данных психологического исследования: учебное пособие / С.В. Матвиенко. – М.: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2013, с. 167. ISBN 978-5-89903-168-7

Нижегородцева Н.В.

ТИПОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основания и принципы построения типологии учебной деятельности и готовности к обучению на примере элементарной учебной деятельности. Использован системогенетический подход к анализу учебной деятельности и готовности к обучению и современные представления о психологической структуре учебной деятельности и ее динамики в процессе обучения.

Ключевые слова: учебная деятельность, готовность к обучению, типология, индивидуальность, учащийся.

Annotation. The article examines the methodological foundations and principles of constructing a typology of educational activity and readiness for learning on the example of elementary educational activity. A systemic-genetic approach to the analysis of learning activity and readiness for learning and modern ideas about the psychological structure of learning activity and its dynamics in the learning process are used.

Key words: learning activity, readiness to learn, typology, individuality, student.

Разработка типологий в разных сферах психологических исследований актуальна и предоставляет возможность уточнить и дополнить представления о

закономерностях предмета исследования, систематизировать эмпирические данные по сущностным и феноменологическим характеристикам; в то же время, является связующим звеном между теорией и практикой, позволяет перейти от общих закономерностей и вероятностных моделей к анализу структуры, генезиса и функционирования конкретной индивидуальности.

Интерес к типологиям возник еще в первобытных сообществах [Либин 1999]. Простых несистематизированных наблюдений за внешними проявлениями окружающих и своих собственных, очевидно, было недостаточно для понимания общих закономерностей природы человека и его поведения. Поэтому еще в древности предпринимались попытки упорядочить бесконечное многообразие индивидуальных и групповых свойств, используя некоторый набор отчетливо дифференцируемых, устойчивых признаков. Вначале для составления простейших классификаций использовались внешние объекты и события, появились примитивные поведенческие типологии, в которых индивидуальные особенности людей группировались исходя из свойств камней и деревьев (гороскопы друидов), расположения звезд или дат рождения (астрологические гороскопы). Скрытое в недрах жизненной феноменологии знание о человеческих различиях послужило толчком к развитию не только самой психологии, но и всех наук о человеке [Либин, 1999]. С появлением прикладного человекознания, в первую очередь – древней философии и медицины, систематизация наблюдений о человеке становится объективной необходимостью. Основной тенденцией в развитии типологий индивидуальных особенностей является постепенный переход от описания внешних проявлений личности и поведения к поиску внутренних оснований, обусловливающих различия между людьми. Появляются первые труды, посвященные изучению и объективному обоснованию классификации людей [Аристотель, 1984; Гиппократ, 1994; Теофраст, 1888 и др.]. В истории научного человекознания типология индивидуальных различий привлекает внимание многих мыслителей и исследователей прошлого [Вундт , 1988; Кречмер, 1995; Лазурский, 1908; Теплов, 1961; Юнг, 1996; Eysenck, 1953; Miller, 1991 и др.]. В психологии индивидуальных различий выделяют две основные стратегии построения типологии индивидуальностей: «аналитическую» и «синтетическую» [Теплов, 1961]. Аналитический подход базируется на анализе количественных характеристик определенных свойств, присущих человеку (вес, рост, чувствительность и пластичность, быстрота запоминания и др.). Синтетический - предполагает построение типов на основе интегральной (целостной) характеристики субъекта (строение тела, темперамент, тип личности).

В наиболее полном и систематизированном виде принципы научной типологии индивидуальных различий были впервые сформулированы В.Штерном [Штерн, 1998]. В целях дифференциации людей В.Штерн ввел понятия «Класс» (вид) и «тип». Понятие «класс» В.Штерн соотносил с

понятием «норма», полагая, что психологические механизмы поведения и деятельности у «нормального», «субнормального» и «сверхнормального» индивида различны с точки зрения приспособленности/неприспособленности к общим целям деятельности. При определении нормы важно учитывать не только качественное выражение тех или иных индивидуальных свойств, но и их отношения (пропорции), которые, в свою очередь, могут быть «нормальными» и «анормальными». При разделении на классы (виды) существуют достаточно отчетливые границы, т.е. классы имеют качественно разные характеристики, четко отграничены друг от друга и не имеют переходных форм. С типами дело обстоит иначе: между отдельным типом и соседствующими с ним типами границы всегда размыты, существуют переходные формы, по своим характеристикам схожие со смежными типами. В.Штерн полагал, что классы представляют собой «тотальные варианты» развития и характеризуются всеобщностью принадлежащих к данному классу индивидов.

По критерию общности признаков для группы индивидов понятие «тип» сходно с понятием «класс» («вид»), в то же время это принципиально разные, не тождественные понятия. В.Штерн определил четыре существенных признака «типа» как явления: 1) общность для группы людей; 2) наличие единого основания группировки (у В.Штерна – диспозиционного фактора); 3) отсутствие резкой, непроходимой грани между типами (т.е. плавный переход к соседним типам); 4) ограниченность области типа одной из сторон индивидуальной жизни (или одним видом деятельности). Из такого общего толкования типа вытекает, что отнесение человека к какому-либо типу не характеризует его как целостную индивидуальность, так как в этом случае подчеркиваются только те стороны его существа, благодаря которым он сравнивается с другими людьми, принадлежащими к этому типу. Внутри типа могут быть использованы более дробные основания для дифференциации и, тем самым, выделены подтипы. Подтип, заданный содержательно более точно, охватывает более узкую группу людей, вместе с тем имеет менее общее значение и в большей степени приближается к характеристике отдельной индивидуальности. С другой стороны, объединение признаков, положенных в основу разных типов, позволяет образовывать надтипы – группировки, имеющие более общее значение по сравнению с «типом». «Таким образом, - пишет В.Штерн, - система упорядоченных между собой над- и подтипов образует связь между общечеловеческими признаками и признаками единичной индивидуальности, однако сама психология типов никогда не достигнет ни верхней, ни нижней границы этой группы» [Штерн, 1998. С.113].

В отличие от «классов», представляющих тотальную характеристику включенных в них людей, типы, напротив, являются преимущественно «парциальными вариациями». Они соотносятся с определенным качеством (или их сочетанием, когда речь идет о надтипах). Члены одного типа тесно связаны

друг с другом только благодаря общности того признака, который является основой группировки; в отношении других признаков они могут принадлежать к различным пересекающимся друг с другом группами. Таким образом, один и тот же индивид может быть отнесен к разным типам, образованным на основе разных признаков. В.Штерн считал необходимым различать феноменологические (с его точки зрения - «ненастоящие») и психологические («настоящие») типы. В первом случае группировка осуществляется на основе внешних, доступных наблюдению признаков; во втором – на основе сущностных характеристик индивидуальности.

Любая типология в индивидуальной психологии так или иначе связана с определенным кругом практических задач и используется в целях анализа структуры конкретной индивидуальности, для объяснения и прогноза особенностей поведения и деятельности человека, для выбора адекватных форм и методов воздействия (обучения, воспитания, коррекции). Разработка типологии учебной деятельности и готовности детей к обучению в школе имеет большое значение для организации педагогического процесса, является основой дифференциации и индивидуализации обучения. В специальной литературе наряду с нормативной характеристикой готового к обучению в школе «среднего» дошкольника предпринимаются попытки выделить и описать типологию и некоторые варианты развития детей в соответствии со спецификой школьного обучения. С этой точки зрения представляют интерес: описанные Л.И.Божович типы направленности в зависимости от выраженности в мотивационной сфере ребенка познавательной потребности (дети «теоретики» и дети «практики») [*Божович, 2009*]; типология детей в зависимости от вида межполушарной функциональной асимметрии мозга, доминирования функций правого или левого полушарий («правополушарные» и «левополушарные» дети) [Захаров, 1995; Ротенберг, Бондаренко, 1989]; типы интеллектуальной готовности детей к обучению, построенные на основе, типологии индивидуально предпочитаемых способов восприятия, кодирования и хранения информации [Гриндер, Бэндлер, 1993] («аудиалы», «визуалы», «кинестетики»), дополненные двумя промежуточными типами («аудиально-визуальный» и «визуально-кинестетический») [Ясюкова, 1999]; варианты готовности детей к обучению в школе в зависимости от видов помощи со стороны взрослого в процессе обучения (дети, нуждающиеся в стимулирующей помощи, в эмоционально-регулирующей помощи, направляющей, организующей и обучающей) [Костикова, 1987]. Выделены неблагоприятные варианты развития детей 6-7-летнего возраста, которые относятся к норме (в отличие от умственной отсталости, задержки психического развития, психопатии), но могут негативно сказаться на успешности школьного обучения. Это: 1) вербализм (высокий уровень речевого развития при явно выраженном отставании интеллектуального и перцептивного развития); 2) высокий уровень личностной тревожности (в

сочетании с заниженной или конфликтной самооценкой, низкой успешностью в деятельности, низким уровнем самостоятельности и тенденцией к формальному воспроизведению заданного способа действия); 3) «негативистическая демонстративность» (чрезвычайно высокое развитие потребности во внимании к себе окружающих); 4) «уход от реальности» (сочетание тревожности и демонстративности) [Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников, 1985]. В педиатрии принято классифицировать готовность детей к обучению в школе в зависимости от группы здоровья – комплексного показателя соматического и функционального развития ребенка. Различают пять групп детей в зависимости от состояния здоровья : первая группа – редко болеющие дети или не болеющие совсем, имеющие соответствующие возрасту психическое и физическое развитие, не имеющие нарушений по отдельным органам и системам; вторая группа – дети, у которых обнаружены незначительные функциональные нарушения, которые еще не классифицируются как заболевания, но могут оказать влияние на процесс адаптации к школе и успешность обучения; третья группа – дети, страдающие различными хроническими заболеваниями; четвертую и пятую группы составляют дети, имеющие серьезные грубые нарушения в состоянии здоровья, несовместимые с обучением в массовой школе. Дети первой и второй групп здоровья считаются функционально готовыми к школе и могут начать обучение с 6 и 7 лет. Детям с третьей группой здоровья не рекомендуется слишком раннее обучение и обучение по программам, предполагающим повышенные учебные нагрузки. Дети четвертой и пятой групп здоровья считаются не готовыми к обычной школе и обучаются по специальным программам, в специальных учебных заведениях или индивидуально [Безруких, Ефимова, 1991]. При всей очевидности ограниченного значения классификаций готовности к обучению в школе, построенных на основе частных аспектов индивидуального развития ребенка, все же следует признать, что даже такая несовершенная типология приносит больше пользы для научных исследований и практической работы с детьми, чем безликая характеристика «среднего» дошкольника.

Индивидуальное развитие вариативно и своеобразно, в нем обнаруживаются как общие (всеобщие) закономерности, так и типическое (особенное) и единичное (неповторимое). Разработка типологии развития позволяет перейти от общих законов, составляющих предмет науки, к индивидуальной практической работе с конкретным ребенком. Продуктивной с точки зрения решения проблемы готовности детей к обучению в школе является типология, построенная на основе системных показателей развития и характеристики адекватной школьному обучению деятельности – учебной деятельности.

Учебную деятельность мы определяем как специально организованную специфическую форму сознательной активности человека, направленную на

усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности [Нижегородцева, 2009]. На психологическом уровне учебная деятельность реализуется структурой (ситемой) индивидуальных качеств учащегося (учебно-важных качеств - УВК). В процессе обучения структура учебно-важных качеств совершенствуется: оптимизируются компонентный состав структуры и взаимосвязи ее компонентов, возрастают показатели развития УВК, ослабевает обусловленность результатов деятельности отдельными УВК, начинает проявляться эффект системы. Исходя из этих представлений *психологическую структуру учебной деятельности* мы определяем как целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. Психологическая система учебной деятельности представляет собой психологическую структуру деятельности, соответствующую критериям системы [Нижегородцева, 2009]. Психологическая структура учебной деятельности соответствует общей архитектуре деятельности [Шадриков, 2013] и включает пять функциональных блоков УВК, каждый из которых несет свою функциональную нагрузку и специфический вклад в обеспечение результатов деятельности: личностно-мотивационный (мотивационный), блок представлений о целях и задачах деятельности (целевой), представления о содержании деятельности и способах ее выполнения (навыковый), информационная основа деятельности (информационный), блок принятия решений и управления деятельности (управленческий). Преобладание в индивидуальной структуре того или иного блока УВК обусловливает индивидуальные особенности выполнения учебной деятельности.

Степень сформированности индивидуальной структуры учебной деятельности определяет уровень освоения учащимся учебной деятельностью и уровень его готовность к обучению на данном этапе образования. Иначе говоря, чем совершеннее организация и компонентный состав психологической структуры УВК, тем выше уровень готовности учащегося к обучению, эффективнее его учебная деятельность, продуктивнее обучение. *Готовность к обучению* мы определяем как интегральное свойство индивидуальности человека, включенного в процесс обучения, отражающее качественно-количественную характеристику его деятельности [Нижегородцева,2009]. С процессуальной точки зрения «обучение» включает в себя деятельность преподавателя (педагогическую деятельность) и деятельность учащегося (учебную деятельность). В отношении преподавателя «готовность к обучению» является готовностью к профессиональной педагогической деятельности; в отношении учащегося – готовностью к учебной деятельности. *Психологическая готовность к учебной деятельности* - интегральное свойство индивидуальности человека, отражающее уровень развития и качественную специфику психологической структуры учебной деятельности учащегося.

В отличие от других видов деятельности (игровой, трудовой) учебная деятельность не имеет своего специфического содержания, ее содержание на каждом этапе обучения составляют новые для субъекта виды деятельности, включая саму учебную деятельность на этапе ее освоения. Учебная деятельность начинает формироваться в дошкольном возрасте в структуре сюжетно-ролевой игры и на ранних этапах своего развития имеет комбинированную форму (учебно-игровая деятельность). В развитии учебной деятельности мы выделяем три стадии и соответствующие им генетические формы учебной деятельности: элементарная (старший дошкольный возраст – начало школьного обучения), развивающаяся (младший дошкольный возраст), развитая (начиная с подросткового возраста и на протяжении всей жизни человека) [Нижегородцева, 2020]. На этапе элементарной учебной деятельности психологическая структура учебной деятельности не совершенна и не настроена на цели систематического обучения. Основная задача начала школьного обучения – научить ребенка учиться, т.е сформировать структуру элементарной учебной деятельности, *стартовую готовность к обучению.* В процессе начального школьного обучения психологическая структура учебной деятельности оптимизируется и настраивается на решение учебных задач. На этапе развивающейся учебной деятельности ее психологическая структура является основой для формирования и освоения новых для учащегося видов деятельности, соответствующих предметному содержанию начального школьного обучения (чтение, письмо, математическая деятельность), формируется *вторичная готовность к обучению.*

Стартовая готовность к обучению на этапе элементарной учебной деятельности представляет обеспечивается структурой индивидуальных качеств, которая еще не соответствует в полной мере критериям системы, т.е не является системой индивидуальных качеств; она избыточна, компенсаторные механизмы развиты слабо, успешность усвоения во многом определяется уровнем развития отдельных УВК. Вторичная готовность к обучению на этапе развивающейся и развитой учебной деятельности представляет собой систему УВК (на первом году обучения - структуру с включенными в нее системными образованиями), она оптимальна и адаптивна, успешность усвоения обеспечивается не отдельными качествами, а их комплексами. В силу принципиальных различий структур УВК на разных этапах становления учебной деятельности, основания и принципы построения типологии учебной деятельности и готовности к обучению на разных этапах обучения не могут быть одними и теми же. Типологию элементарной учебной деятельности и стартовой готовности к обучению целесообразно выстраивать на основе аналитического подхода, в качестве оснований группировки в этом случае выступают компоненты (функциональные блоки и УВК) психологической структуры учебной деятельности. Типология учебной деятельности и

готовности к обучению на последующих этапах обучения может быть построена на основе системного (синтетического) подхода.

Классификация элементарной учебной деятельности и стартовой готовности детей к обучению в школе построена по иерархическому принципу, включает в себя виды, типы, над- и подтипы и предполагает постепенный переход от наиболее общих оснований к менее общим и частным, тем самым обеспечивается связь между общечеловеческими признаками и признаками единичной индивидуальности. *Классы* учебной деятельности и готовности к обучению образованы на основе интегральной характеристики индивидуального развития учащегося (индивидуального индекса готовности к обучению – ИИГ), имеют качественно-количественную специфику, обусловленную принципиальными различиями в механизмах усвоения и реализации учебной деятельности. В зависимости от значения индивидуального индекса готовности выделены три класса (вида) готовности к обучению: нормальный (значения ИИГ, соответствующие возрастной норме), субнормальный (низкие значения ИИГ), сверхнормальный (высокие значения ИИГ). ИИГ – сумма стандартизированных оценок учебно-важных качеств, образующих психологическую структуру элементарной учебной деятельности и стартовой готовности к обучению. Таким образом, ИИГ представляет собой количественно выраженную интегральную оценку индивидуального развития ребенка. Субнормальной (низкой) готовности к обучению соответствуют значения ИИГ, попадающие в область значений меньше -2σ в нормализованном распределении результатов тестирования (2,14% всех случаев). Сверхнормальной (высокой) готовности к обучению соответствуют значения из области более $+2\sigma$ в нормализованном распределении результатов (2,14% всех случаев). Значения ИИГ из области от -2σ до $+2\sigma$ соответствует нормальной готовности к обучению в школе ($\approx 95{,}5\%$).

Диагностическая процедура оценки элементарной учебной деятельности и стартовой готовности к обучению в школе по содержанию является критериально-ориентированной: тестовые задания подбирались исходя из содержания учебной деятельности и программных требований в первоначальный период обучения. Поэтому ИИГ отражает не только уровень готовности ребенка к школьному обучению (его количественную характеристику), но и качественное своеобразие индивидуального развития учащегося с точки зрения условий и содержания первоначального обучения. Отнесение ИИГ к тому или другому анормальному классу готовности свидетельствует о том, что индивидуальное развитие данного ребенка не соответствует содержанию образования на первоначальном этапе обучения: в случае сверхнормальной готовности возможности ребенка значительно выше программных требований; субнормальная готовность – показатель недостаточного развития ребенка, неготовности к систематическому обучению.

Говоря словами Л.С.Выготского, и в том и в другом случае обучение «не попадает» в зону ближайшего развития ребенка [Выготский, 1983]: либо находится за ее пределами (субнормальная готовность), либо оказывает воздействие лишь на уровень актуального развития (сверхнормальная готовность). И в том и в другом случае обучение оказывается бесполезным, так как отсутствует эффект развития. Очевидно, детям со сверхнормальной готовностью целесообразно рекомендовать обучение по усложненной программе с более высоким темпом прохождения учебного материала. Субнормальная готовность к школьному обучению свойственна прежде всего детям с органическими и функциональными нарушениями в ЦНС, поэтому решение вопроса о возможности и сроках начала обучения по программе общеобразовательной школы предполагает дополнительное нейропсихологическое обследование ребенка. Для таких детей необходима специальная коррекционно-развивающая работа по подготовке к систематическому школьному обучению.

В области нормальной готовности к обучению в школе выделены шесть *типов* готовности, пять – соответствуют функциональным блокам психологической структуры учебной деятельности (мотивационный, целевой, навыковый, информационный и управленческий); шестой – смешанный. Основанием для отнесения к тому или иному «чистому» типу – является преобладающее развитие соответствующего функционального блока УВК в психологической структуре учебной деятельности, которое определяется по усредненному показателю развития УВК, входящих в этот блок. К шестому – смешанному – типу относятся учащиеся, в индивидуальной структуре которых имеет место одинаково высокое развитие показателей по двум и более функциональным блокам. Каждый из функциональных блоков УВК выполняет вполне определенные функции в общей структуре деятельности: мотивационный – побуждение к деятельности; целевой – целеполагание и направление деятельности; навыковый – реализацию учебных действий; информационный – восприятие, переработку и сохранение учебной информации; управленческий – планирование и контроль деятельности, оценку результатов действий и деятельности в целом. Преобладающее развитие того или иного блока УВК (или нескольких) обусловливают индивидуальное своеобразие выполнения учебной деятельности.

В практической работе с учащимся педагогу необходимо учитывать не только «сильные», хорошо развитые стороны его деятельности, но и те, низкий уровень развития которых может быть причиной ошибок и трудностей в обучении. Поэтому наряду с «типами» в классификацию учебной деятельности и готовности к обучению целесообразно включить «*антитипы*», соответствующие функциональным блокам психологической структуры учебной деятельности: мотивационный, целевой, навыковый, информационный,

управленческий, смешанный. Основание отнесения к тому или иному типу – низкий уровень развития соответствующего блока УВК, определяемый по усредненному показателю. Один и тот же учащийся по результатам диагностики готовности к обучению в школе может быть отнесен одновременно к одному из типов и антитипу. В индивидуальных структурах пропорции развития (соотношение усредненных показателей развития) функциональных блоков УВК могут различаться или быть одинаковыми, что дает основание для выделения комплексных типов учебной деятельности: дизгармонического и гармонического. По мнению В. Штерна [Штерн, 1998] *комплексные типы* приближаются к тотальной (целостной) характеристике индивидуальности.

На основе корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи показателей развития функциональных блоков УВК (табл.1).

Таблица 1

Корреляции средних показателей развития функциональных блоков психологической структуры элементарной учебной деятельности

Функциональные блокиУВК структуры ГОШ	***Корреляции*** I	II	III	IV	V
I. Мотивационный	1				
II. Целевой	0,28	1			
III.Навыковый	0,36	0,64	1		
IV.Информационный	0,60	0,58	0,72	1	
V. Управленческий	0,54	0,74	0,58	0,61	1

Примечание: объем выборки – 78 человек, критические значения корреляции при $P > 0,99$, $n = 80$: $r = 0,28$.

Наиболее значимыми оказались связи: целевой-управленческий; навыковый-информационный; навыковый – целевой; информационный – управленческий; мотивационно - информационный. Эти комплексные типы чаще всего встречаются в индивидуальных структурах начинающих школьников.

В зависимости от развития УВК, входящих в функциональные блоки готовности, выделены *подтипы* готовности, содержательная характеристика каждого из которых определяется спецификой данного УВК, и соответствующие *антиподтипы* (для УВК, имеющих низкие показатели развития).

Последовательный переход от более общих оснований классификации к менее общим и частным в процессе анализа результатов диагностики учебно-

важных качеств позволяет составить характеристику индивидуального развития учащегося, что является основанием для дифференциации и индивидуального подхода в обучении. Общий алгоритм анализа индивидуальной структуры учебной деятельности и готовности к обучению на основе разработанной типологии: 1.Определение класса готовности к обучению (нормальная, сверхнормальная, субнормальная), выбор оптимальных для данного ребенка программы и условий обучения; 2. Определение комплексного типа (гармоничный, дизгармоничный) и общего характера индивидуального развития; разработка общей стратегии педагогического воздействия; 3. Определение типа-антитипа (мотивационный, целевой, навыковый, информационный, управленческий) и их сочетаний в индивидуальной структуре готовности, выбор индивидуальных форм и направлений обучающей и коррекционно-развивающей работы; 4.Определение подтипов – антиподтипов на основании высоких/низких показателей развития УВК; выбор наиболее эффективных в отношении данного учащегося методов обучения, коррекции и развития.

Отнесение учащегося к тому или иному типу (подтипу) позволяет построить процесс обучения на основе тех компонентов учебной деятельности, которые достигли необходимого для данного этапа обучения уровня развития. Определение антитипа (антиподтипа) дает возможность прогнозировать специфические (обусловленные качественной спецификой данного компонента) ошибки и трудности в обучении. В педагогической психологии классификации ошибок и трудностей в обучении чаще всего носят феноменологический и констатирующий характер, те или иные способы педагогического воздействия предлагаются в отношении учащихся, в учебной деятельности и поведении которых уже имеют место те или иные трудности и отклонения в развитии. С точки зрения создания оптимальных условий развития в процессе школьного обучения, исходя из индивидуальных особенностей ребенка, целесообразно определить возможные трудности еще до начала обучения и обеспечить необходимую профилактическую и коррекционную работу. Те или иные феноменологически однотипные ошибки и трудности, проявляющиеся в обучении, оказываются генетически и функционально разными при анализе индивидуальной структуры УВК и обусловлены качественной спецификой того или иного компонента. Так, например, причинами «невнимательности» первоклассников на уроке могут быть: преобладание игровой мотивации в структуре мотивов учения; непонимание и /или непринятие учебной задачи; отсутствие необходимых для выполнения задания знаний и навыков; функциональные нарушения в работе головного мозга; низкий уровень произвольности деятельности; плохое самочувствие. Типология учебной деятельности и готовности к обучению в сочетании с содержательной характеристикой УВК и типичных трудностей в обучении первоклассников

являются реальной основой для типологической диагностики готовности детей к обучению в школе.

Библиографический список:

1. Аристотель Политика: Соч. в 4-х т.: Т.4.– М.: Мысль, 1984.- С. 375 -645.
2. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991.- 176 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. - М.: Педагогика, 1983. - 368с.
5. Вундт В. Основы физиологической психологии / Пер. и дополнения В.Кондинского. – М.: Изд-во А.А. Абрикосова, 1880. - 1040 с.
6. Гиппократ Избранные книги. Пер. с греч. В.И.Руднева / Ред., вступ. ст. и прим. В.П.Карпова .- М.: ТОО «Сварог», 1994. – 736 с.
7. Гриндер Дж., Бэндлер Р. Из лягушек в принцы.- Воронеж, 1993. – 168 с.
8. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). - СПб.: Респекс, 1995. - 192 с.
9. Костикова М.Н. Анализ условий преодоления детьми затруднений при выполнении заданий как один из методов определения готовности к школьному обучению // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сб. научн. тр. - М.: Изд-во АПН СССР, 1987. - С.38-53.
10. Кречмер Э. Строение тела и характер. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 607 с.
11. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. – СПб., 1908. – 386 с.
12. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. - М,: Смысл, 1999. — 532 с.
13. Нижегородцева Н.В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования// Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография. Гл.3. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2009. - С. 97 – 187.
14. Нижегородцева Н.В. Общие закономерности и возрастные особенности системогенеза учебной деятельности //Педагогика и психология: новые векторы конвергенции знания: коллективная монография / Под науч. ред. И. Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – С. 44-58.
15. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н.Н.Поддьякова и А.Ф.Говорковой. - М.: Педагогика, 1985. - 200с.
16. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. - М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
17. Теофраст Характеры: Пер. с греческого. – СПб, 1888. - 32 с.

18. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. –536 с.
19. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т.I/ – М.: Педагогика, 1985.– 328 с.
20. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - 464 с.
21. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. - М.: Наука, 1998. - 336 с.
22. Юнг К.Г. Психологические типы: Пер. с нем. / Под общ. ред. В.Зеленского. – М.: Университетская книга: АСТ, 1996. – 715 с.
23. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе / Методическое руководство. - СПб.: ГП «Иматон», 1999.- 178 с.
24. Eysenck H.J. The Structure of Human Personality.L.,1953.-348 p.
25. Miller A. Personality types: A modern synthesis. Calgary, AL, Canada: University of Calgary Press, 1991.

Пискарёв П.М.

ЗА ПРЕДЕЛАМИ РИТОРИКИ: ТОПОС И ТОПОСОФИЯ

Аннотация

Автор выходит за пределы традиционного понимания термина «топос» в поисках возможных путей использования данного термина в соответствии с его метанаучным потенциалом. Топос рассматривается как учение о месте в широком смысле – не только как о риторическом «общем месте», но и как теорию о пространстве вообще. Пространство при этом понимается как внутреннее пространство человека и пространство, внешнее по отношению к человеку, как пространство смыслов, как временное пространство и т.д. Топос – смысловое поле или контекст (речи, коммуникации и самого человеческого бытия). Автор пишет, что психика – это топос, воплощенный в образе «психологического пространства» («пространства психики»), а тело – топос человеческой души. Понимание топоса в таком новом смысле открывает возможности для развития топософии – особого философского метанаучного направления, философии пространства, философии места, теории места в широком смысле.

Ключевые слова: топос, хронос, топософия, риторика, контекст, философия пространства, философия места, нарратив, психологическое поле, тело, душа, психика.

Annotation

The author goes beyond the traditional understanding of the term "topos" to find possible ways of using this term in accordance with its metascientific potential. The author understands topos as a doctrine of place in a broad sense - not only as a rhetorical "common place", but also as a theory of space in general. At the same time, space is understood as the inner space of a person and space external to a person, as a space of meanings, as a temporary space, etc. Topos is a semantic field or context (the context of speech, communication and human existence itself). The author writes that the psyche is a topos embodied in the image of "psychological space" ("psyche space"), and the body is the topos of the human soul. Understanding the phenomenon of topos in such a new sense opens up opportunities for the development of toposophy, a special philosophical metascientific direction, philosophy of space, philosophy of place, theory of place in a broad sense.

Keywords: topos, chronos, toposophy, rhetoric, context, philosophy of space, philosophy of place, narrative, psychological field, body, soul, psyche.

Топос можно рассматривать как категорию риторики или языкознания; с этой точки зрения под топосом будем понимать, прежде всего, «аргумент» или «общее место» языка; примером топоса может служить «золотой век» – то есть, повторяющийся мотив языка. Л.В.Ассуирова пишет (в диссертации, посвященной топосам как риторическим категориям и структурно-смысловым моделям порождения высказывания [2]), что вопрос о содержании категории топоса (а также об областях ее применения) все еще открыт. Автор также подчеркивает, что данная категория важна для создания текста: универсальность топосов позволяет применять их в высказываниях любого стиля и жанра как своеобразный «фундамент» или «каркас» текста, как источник распространения замысла [3].

Мы предлагаем рассматривать топос шире – как учение о месте в широком смысле, в том числе – об «общем месте» в языке и культуре; как теорию о пространстве (в том числе – о пространстве смыслов; о внутреннем и внешнем пространстве человека и социума) и т.д. Мы полагаем, что многоуровневость термина, его возможность быть примененным в разных областях знания соответствует самому характеру современной эпохи, которую мы называем метамодерном.

Актуализируя выбранную тему, мы исходим из посылки, что современность – не «длящийся модерн», не постмодерн, а метамодерн. О метамодерне подробнее мы писали, например, в статьях «К методологии исследования метамодерна: метод квадрантов, холизм, интегративность, системный подход, принцип системности, общая теория систем» [11], «Метамодерн: к постановке проблемы» [13]. Метамодерн, как мы его понимаем, – это современность, качественно новая эпоха, в которой социальная борьба, внутренние и внешние конфликты уступают место гармоничному сосуществованию разного

(разнотипного, разноуровневого): социальных субъектов, культурных и этических норм, форм бытия и т.д.. В этих условиях встает вопрос о *месте* сосуществования, о том, как, по факту, *находится место для одновременного функционирования разных феноменов*.

Кроме того, актуальность темы подчеркивается характером современной жизни, планетарность которой («жизнь стала планетарной») отмечал еще Хосе Ортега-и-Гассет [10] в первой половине прошлого века. Современный человек живет в ситуации, которую мы назвали *метаполитизмом* (приходит на смену космополитизму): человек метамодерна не столько «гражданин мира», не столько апатрид, свободный от рамок гражданства отдельного государства, ставящий планетарные интересы выше государственных, – сколько местный (local). Объясним последний тезис. Говоря «космополит», мы ориентируемся на глобальность феномена космополитизма и на политическую ангажированность термина «космополитизм». Вообще, говоря о космополитизме, с необходимостью затрагиваем патриотизм, национальную культуру, национальную самобытность (по мнению некоторых авторов, космополитизм игнорирует и размывает культурные особенности отдельных наций). Мы обратились к терминам «метаполитизм», «метаполит» как альтернативе космополитизму и космополиту: метаполитизм, по нашему мнению, – *феномен, при котором человек выстраивает свою собственную уникальную карту мира* – не только и не столько карту посещенных мест, сколько карту мест, где он местный, «свой».

Говоря об актуальности выбранной темы, заметим, что многоаспектность термина «место» определяет многозначность термина «топос»: так, речь может идти о риторических «общих местах» (тема, которая тесно переплетается с темой актуальных в современном интернет-пространстве мемов), о *контексте, смысловом поле*. Топос как контекст, а не только «общее место», – заявляется, пожалуй, впервые. Мы полагаем, что *топос – это контекст или смысловое поле*: контекст речи, контекст коммуникации, контекст бытия. Понимая топос как контекст, можно говорить о топосе человеческого бытия, о топосе отдельной человеческой жизни, о топосе личности (а также – психологическом топосе личности), смысложизненном топосе и т.д. Мы уверены, что емкость термина «топос» и его потенциальная применимость во множестве предметных областей – главное обоснование необходимости развития самого термина, теории топоса и топософии.

В русскоязычном научном пространстве «топос» рассматривается, как правило, в контексте риторики и языкознания. Так, в статье «Топосы как научная категория в исследованиях» Э.И.Котелевская пишет, что «топос» как научная категория, несмотря на частоту его использования, требует дополнительного изучения; также автор упоминает об истории употребления термина «топос». «На данном этапе употребления термина все еще существуют

различия в подходах и трактовках, что характеризует сложность и многогранность данной категории. Понятие топоса было введено еще Протагором, а развито в «Топике» и «Риторике» Аристотелем, и последующие исследователи риторики во многом следовали подходу Стагирита. Речь идет о едином комплексе: аристотелева «Диалектика», куда включена «Топика» наряду с «Поэтикой» и «Риторикой», расценивается в период поздней греческой античности как единый «Органон»; при этом в «Риторике» можно найти несколько отсылок к «Топике» [5]. Греческое слово «топос» («место», «местность») дает прилагательное «топикос», от которого происходит слово «топика». Аристотель употребляет слово «топос» для обозначения определенной «области» в уме человека, где происходит поиск доказательств [1, с.481]. Категория топос, как видно при анализе первых, ранних исследований по риторике, менялась в зависимости от времени и уровня развития общества [2, с.22]. «Изобретение создает правила, которые детерминируют порождение текста не грамматически (вообще лингвистически), а социокультурно (создание текста как социальная активность поступающего сознания, координация принципов своего поведения с ритуалом)» [16, с.89]. «Топика» представляет собой рекомендации к использованию топосов, причем все они тесно взаимосвязаны друг с другом, вытекают один из другого, применяются все вместе. Аристотель трактует совокупность топосов как «способ исследования» предмета речи [1, с.350-351]».

Как видно из приведенного отрывка, слово «топос» изначально использовалось не только в речевом (риторическом), но и в когнитивном контексте «определенная область в уме человека, где происходит поиск доказательств». Интересно, что в разных значениях «топоса» и «топики» есть некоторая отсылка к структурности, архитектурности феномена топоса: топос как *«место поиска доказательства»*, топика как *«учение о взаимосвязанности топосов»*, о «логике и последовательности использования топосов». Л.Г.Васильев также пишет об этом «архитектурном компоненте»: «Топос изначально понимался не только как место, откуда можно брать аргументы, но и как то, как именно их строить. […] Топосы применялись как в риторике, так и в диалектике (т.е. логике). Аристотель выделял общие и частные топосы. Общие понимались двояко: (а) как во многом универсальные понятия; (б) как формы построения аргументов. Частные топосы трактовались как готовые, во многом дискурсноспецифические частные положения, которые можно в готовом виде использовать как инструмент для построения обоснования в аргументе» [5].

Итак – топос – «место, откуда можно брать аргументы» и, в то же время, – «способ выстраивания аргументов»; «универсальные понятия» и «формы построения аргументов». Это понимание топоса перекликается с нашим пониманием *карты* как *топософского инструмента*: топос помогает, образно говоря, «найти точку на карте поиска аргумента». Кроме того, «архитектурный»

контекст топоса также предполагает «взаимодействие с картой»: построение устойчивой аргументации связано с тем, на какой «почве», в какой «точке местности» мы начнем строить «здание» аргументации.

В этой связи нельзя не упомянуть знаменитую «триаду»: этос-пафос-логос [15], где этос понимается как «те условия, которые получатель речи предлагает ее создателю», что, иначе говоря, есть «уместность речи». Получатель речи «задает координаты» будущей речи; от него зависит сама возможность высказывания: уместно ли в данной ситуации, этому человеку или людям, сказать задуманное. Фактически, риторический этос – фундамент риторического топоса. Ю.В.Рождественский: «этос, пафос и логос касаются времени, места, сроков ведения речи, и этим определяется часть содержания речи, по крайней мере, ее тема, которую получатель речи может считать уместной или неуместной. Неуместную речь получатель речи вправе отклонить. Главным признаком уместности является тема речи, при условии, что время, место и сроки речи согласованы между участниками речевой коммуникации. Пафосом принято называть намерение, замысел создателя речи, имеющего цель развить перед получателем определенную и интересующую его тему. Пафос ограничивается категорией этоса с одной стороны, т.е. может реализоваться лишь в пределах ее места и времени. Другим ограничением пафоса являются словесные средства, которыми располагает создатель для установления контакта с получателем речи. Логосом принято называть словесные средства, использованные создателем речи в данной речи при реализации замысла речи. Логос требует, помимо воплощения замысла, использовать такие словесные средства, понимание которых было бы доступно получателю речи. Таким образом, этос создает условия для речи, пафос – источник создания смысла речи, а логос – словесное воплощение пафоса на условиях этоса» [15].

Если понимать под этосом «фундамент» высказывания, то пафос, выражающий замысел (почему?) и намерение (зачем, для чего?) высказывания, можно сравнить, продолжая архитектурные параллели, с «предназначением здания». Логос, таким образом, – это «средства выражения», «строительные материалы здания».

Ю.В.Рождественский приводит примеры – чистого пафоса (при отсутствии логоса и этоса), этоса и пафоса (при отсутствии логоса), этоса (при отсутствии пафоса и логоса): «Франциск Асизский проповедовал птицам. Его пафос был ничем не стеснен, но птицы не предложили проповеднику никаких условий этоса, и поэтому само воплощение пафоса в логос в проповеди никого не затронуло. Вот пример чистого пафоса. Гулливер попал в страну Гуингмов. Гуингмы – существа вежливые, они позволяли Гулливеру говорить, но он не знал языка гуингмов, поэтому не мог им объяснить своих мыслей. Вот пример нужды в логосе. Дурак из сказки приветствовал похоронную процессию

словами: «Таскать вам – не перетаскать» и был бит. Эти слова он выучил от людей, занятых уборкой урожая, и применил неуместно. Вот пример этоса» [15].

Применяя метод «квадрантов метамодерна», обоснованный нами в предыдущий статьях и (наиболее полно) – в диссертационном исследовании «Метамодерн и интегративная теория гуманитарного знания» [12], предложим такую схему (схема 1):

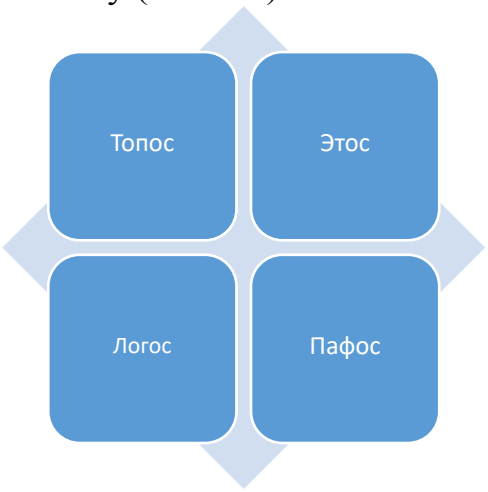


Схема 1. Этос, пафос, логос, топос через призму «квадрантов метамодерна»

Напомним, что первый квадрант мы условились понимать как некоторое «исходное», «изначальное» состояние; в том смысле этос родственен топосу: этос – фундамент высказывания, «исходное место», – место, которое дает высказыванию его адресат, а топос – это «общее место», где высказывание или словосочетание, со всем сопутствующим ему семантическим пластом, будет понято в силу того, что является общим – и для адресата, и для адресанта.

Даже рассмотренный только в изначальном своем контексте, – в контексте риторики, – термин «топос» видится нам связанным с термином «поле»: так, этос «готовит» поле для высказывания, а топос – актуализирует поле высказывания, вызывая к жизни контексты, коннотации, ассоциации. Выходя за пределы рассмотрения топоса только лишь как феномена риторического, по-прежнему связываем его с феноменом поля: так, поле научного исследования, выраженное в ключевых словах, можно понимать как *топос исследования*.

Вспомним теорию поля Курта Левина [7], где автор говорит о «поле сил, определяющих поведение человека», среди которых – внешние и внутренние силы; «поле» окружающих человека предметов, обладающих своим собственным зарядом (заставляющим человека искать разрядки), в противопоставлении его с «волей» – внутренними потребностями и мотивами, определяющими поведение человека. «Психологическое поле», в котором, согласно Курту Левину, живет и развивается человек, можно рассматривать как *топос человеческой жизни и развития*. Левин говорит также о «жизненном пространстве», которое можно трактовать и как *жизненный топос*.

Пространство человеческой жизни в широком смысле, взятое как собственно пространственное в единении его с временным, – это также *топос человеческой жизни*. *Топос* неразрывен с *хроносом*; с этой точки зрения можно говорить о единстве *топософии* и *хронософии* жизни, говорить о *топосе временного пространства*.

Интересной представляется «точка», где топос как высказывание, как риторический конструкт соединяется с топосом как пространством человеческой жизни. Мы говорим о нарративности личной истории, о том, что и пространство наших жизней, и (в определенной степени) время наших жизней – нарративно. Нарратив человеческой жизни – история, рассказанная им о себе, – может быть *ретроспективным* («что со мной было») и перспективным («что со мной будет»), причем оба нарратива, равноудаленные от настоящего момента – в будущее и в прошлое, – одинаково правдивы и справедливы, в одинаковой мере отражают «реальное положение дел», в одинаковой мере «подвижны»: известно, что на оценку человеком своего прошлого, как и на оценку им своего будущего, существенно влияет его состояние в настоящем. Так, счастливый человек, вероятно, с большим оптимизмом смотрит не только в собственное будущее, но и в собственное прошлое. Мы говорим, таким образом, о *нарративности топоса* и о *софийности нарратива* (нарратив софиен, «мудр», целесообразен, коль скоро позволяет человеку намеренно создавать, конструировать пространство собственной жизни). Мы говорим также о том, что *топос человеческой жизни* подвижен и пребывает в постоянном движении и развитии, где временные шкалы, направленные в прошлое и будущее, неразрывны с точкой настоящего, и находятся в ситуации взаимного влияния. Нарратив как феномен, способный связать время и пространство, – топософский инструмент.

Говоря о топософских инструментах, отнесем к таковым и собственную теорию квадрантов метамодерна, коль скоро и она является способом интеграции времени и пространства, или, в определенном ее прочтении, – пространства времени и пространства смыслов. Вот пример, в котором квадрант метамодерна позволяет соединить фило- и онтогенетические аспекты развития человечества и человека (и связать, таким образом, течение индивидуальной жизни с течением истории, а индивидуальные нарративы – с историческими) – схема 2. На данной схеме мы видим, как соотносятся этапы человеческой жизни с условными историческими этапами развития человечества в целом.

Схема 2. Фило- и онтогенетические аспекты развития человечества и человека через призму «квадрантов метамодерна»

Контекст – вот еще одна точка, где соединяются различные трактовки топоса: как риторического инструмента и «общего места» языка, и как топоса человеческой жизни и истории. Так, можно говорить и об историческом контексте, и о контексте человеческой жизни, равно как и о личных и исторических нарративах (и личные истории, и история человечества в целом – нарративны).

В определенном смысле топос можно понимать и как универсалию (вспомним понимание общего топоса Аристотелем – как *универсального понятия*). И тут топос снова феномен «двоякий», в данном случае – на стыке риторики и философии: «общее место» потому и «общее», что является *универсалией*, общей для всех человеческих существ. Аргумент, к которому обращается человеческий разум, размещен в определенной *точке* внутреннего и внешнего универсума.

Можно говорить о топосе человеческой психики. Так, «психологическое пространство человека» – термин, встречающийся в современной научной периодике: «Психологическое пространство человека: содержание и объяснительные возможности понятия» [8], «Психические процессы в пространстве психики человека». [6].

В.Н.Мунгалов противопоставляет понятия «психологическая сфера» и «психологическое пространство», подчеркивая их различие [8, с.141]: в то время как «сфера» предполагает определенную «замкнутую поверхность», «геометрическое место точек в пространстве», «пространство» предлагает исследователю взглянуть на предмет своего изучения не со стороны, а изнутри явления, что делает данный подход более эвристичным для оценки прогнозирования поведения человека. Кроме того, важным в контексте психологии свойством пространства является его безграничность (в этом

смысле «психологическая сфера» представляет собой «ограниченное пространство»). Рассмотрение психологического пространства человека связано с выделением ряда объектов, которые можно изучить и формализировать, используя те или иные шкалы-меры («шкала тревоги», «шкала депрессии» и т.д.), а также определить способы корреляции этих объектов, и степень взаимодействия самого человека с данными объектами. «Шкалы не имеют ограничений, как и само пространство, и тем самым сохраняют характеристику бесконечности пространства» [8, с.142]. В этом смысле, шкала – топософский инструмент. Термин «психологическое пространство», в отличие от темина «психологическая сфера», «сфера психики» не только позволяет говорить о психике как о топосе, но и, используя шкалы для определения тех или иных параметров состояния внутреннего мира человека (тут можно вспомнить самоактуализационный тест со шкалами ориентации во времени, гибкости поведения, сензитивности к себе, синергии, самопринятия и т.д.), мы используем топософский инструмент для определения *параметров* психологического пространства.

Итак, мы утверждаем, что психика – это топос, находящий выражение, среди прочего, в образе «психологического пространства» («пространства психики»). Интересно, что психика – топос еще и в том самом, изначальном «риторическом» смысле: как общее место. Эмпатия к другому человеку позволяет нам распознавать «психические топосы», не только *понимать* многообразие смыслов и контекстуальность того или иного топоса, но и *чувствовать* то, что чувствует другой.

Эмоции – психические топосы, обладающие свойством идеаторности (могут формироваться по отношению к людям и событиям, происходившим в прошлом, воображаемым или еще только ожидаемым). Идеаторность позволяет говорить о пространственном (топос) и временном (хронос) разнообразии эмоций: так, эмоция, испытываемая в настоящий момент, может иметь свою причину в будущем или в прошлом, в другом человеке, в другой точке планеты. Коммуникаторный аспект эмоций (они способны передаваться от человека к человеку, «заражать» другого) дает нам возможность говорить об объединении психологических пространств разных людей, о появлении новых психологических феноменов на стыке двух индивидуальных пространств, что также – топосы. Думается, что топософия психологического аспекта коммуникации может иллюстрироваться уже известным нам риторическим инструментарием «этос – пафос – логос – топос», где этос будет определять уместность данной коммуникации, пафос – «задачи», которые преследуют участники коммуникации, логос – конкретные средства, выбранные для выражения внутренних состояний (вербальные или невербальные), а топос – пространство коммуникации, сформированное при участии всех вышеперечисленных параметров, своего рода «метапараметр».

Мы называем топос метапараметром коммуникации, обращая внимание на следующие проявления его в этосе, пафосе, логосе:

- уместность коммуникации, проявленная в этосе, предполагает оценку коммуникантами уместности коммуникации (в том числе – *уместности* в том виде, в котором она происходит по факту). Фактически, этос – это выбор места, то есть, топоса коммуникации;

- пафос коммуникации, среди прочего, отражает то, насколько коммуниканты тронуты коммуникацией, при этом инициатор коммуникации с необходимостью учитывает не только время и место (этос), но и то, будет ли готов адресат услышать (увидеть, почувствовать) пафос коммуникации, что, в сущности, есть *личностный параметр уместности*, топоса коммуникации;

- логос коммуникации, как выбор конкретных коммуникационных средств, – включает в себя риторические топосы как «общие места» коммуникации, а также отражает уникальный набор средств конкретной коммуникации – вербальных и невербальных, – то есть, формирует *инструментальный топос* коммуникации.

Схема 3. Этос, пафос, логос, топос: коммуникативный аспект

Иначе говоря, топос коммуникации сводит воедино три других ее пространства (Схема 3): этос как этическое пространство коммуникации, пафос – как содержательное ее пространство, логос – как инструментальное пространство коммуникации. Топос отражает уникальность, неповторимость конкретной коммуникации.

Мы говорим и о топосе человеческого тела. Одно из наиболее перспективных, на наш взгляд, направлений топософии – топософия тела, где тело само по себе – *вместилище* духа, то есть – *топос духа, топос психики*. В статье «Феномен человеческой телесности» [9] Н.А.Некрасова и А.А.Горяинов упоминают 4 подхода к проблеме телесности, встречающихся в философии. «Первый подход связан с представлением о первичности тела по отношению к

душе, то есть тело служит фундаментом человеческой психики. Такой подход наиболее полно представлен в трудах З. Фрейда и его последователей. Вторая группа исследователей отстаивает примат души по отношению к телу. При этом тело рассматривается как простое вместилище духа, которое «облагораживает» тело и позволяет человеку отличаться от животных. Элементы такого подхода можно выявить в философских работах М. Шелера. Третий подход к проблеме телесности связан с представлением о дуализме души и тела, который наиболее ярко прослеживается в трудах Спинозы. Наконец, последняя группа учёных утверждает, что и тело и душа не обладают статусом полной суверенности, первичности или автономности. Тело одухотворено, а душа телесна. Иначе, тело и душа – это взаимосвязанные начала единого человеческого существа, единой человеческой целостности» [9, с.23].

Тело, будучи топосом человеческой души, несет на себе конкретные черты материального ее воплощения. Так, выражение лица человека отражает его душевное состояние, состояние тела человека отражает образ его жизни. Особенно интересной представляется соматизация как «отелеснивание» эмоций: способность тела принимать на себя душевный дискомфорт, стресс, склонность человека переживать психологический стресс на уровне физиологическом. Следствием соматизации являются болезни тела – как не просто отражение, но *физическое воплощение* болезней души. Тело, являясь физическим, материальным топосом души, «заземляет», «материализует» душевные переживания. Тело, выражаясь языком Спинозы, – модус атрибутов протяженности и мышления одновременно, то есть – феномен на стыке материального и духовного, оно одновременно – природное явление и искусственно созданный артефакт.

Подтверждение этой точки зрения встречаем у Шопенгауэра [18], который понимает тело как феномен на стыке воли и представления; позднее в экзистенциализме будет звучать мысль о том, что тело – это то, чем мы являемся и – одновременно – то, чем владеем, феномен на стыке «иметь» и быть». «Анализируя сущность человеческого тела, М. Мерло-Понти рассматривает его не как объективную вещь, не как внешнюю реальность, а как особый чувственно-смысловой феномен, который в христианстве именовали плотью. Человеческая плоть – это сложный природно-культурный феномен. Мы исходим из того, что человек – это эмоционально-чувственное существо. Если эмоция проявляет себя как способ реализации на мир, то чувства – это уже форма восприятия мира как своего окружения, внутри которого он находится и переживает его. Человеческое тело – это особая точка пересечения внешнего мира с внутренним миром, в которой осуществляется не просто их соприкосновение, но и осмысление сосуществования. Человеческая плоть – это чувственно-смысловая материальная оболочка человека, благодаря которой осуществляются рефлексия и ментальность путём предания всему временности

и пространственной ориентации. Плоть позволяет человеку воспринимать мир и переживать эту вовлечённость как своё теперешнее бытие» [9, с.22]. Определяя, вслед за Мерло-Понти, человеческое тело как точку пересечения внешнего мира с миром внутренним, мы снова говорим о теле как топосе, на этот раз тело выступает не просто «материальным воплощением» души: оно – точка нуля на системе координат, пересечения двух осей, двух миров человека – внешнего и внутреннего.

Конкретное человеческое тело является также своего рода «топософским инструментом», «картой» произошедших с человеком событий – как событий его психики, так и событий физических. В.А. Подорога пишет: «Субъективность, или то, что мы иногда называем суверенностью человеческой личности, появляется из множества следов, оставленных на человеческих телах» [14, с.24].

Тело как топос человеческой души выполняет роль фактора, ограничивающего порывы души или, как говорит А.Бергсон, выступает «орудием выбора». «А. Бергсон обращает внимание на то, что «основной функцией тела, всегда направленного к действию, является ограничение, в целях действия, жизни живого духа. По отношению к представлениям оно – орудие выбора, и только выбора. Оно не может ни порождать, ни обуславливать ментального сознания» [4, с.273].

Также тело как топос, как «материальный носитель» души, является, по мнению В.Франкла, «условием развития человеческой духовности»: «Хорошо функционирующий психофизический организм является условием развития человеческой духовности. Важно лишь не забывать, что психическое, как бы ни обуславливало такую духовность, не может на что-либо воздействовать, не может породить эту духовность» [17, с.103]. Тут встречаем хорошо известную формулу: «в здоровом теле – здоровый дух», где «здоровое тело» не только топос «здорового духа», но и условие развития духа и духовности. Тело – необходимое материальноое условие осуществления любого психического или духовного акта.

Подводя итог статьи, которая – наша попытка выйти за пределы традиционного понимания термина «топос» и наметить (а также репрезентовать читателю) возможные пути использования данного термина в соответствии с его потенциалом, заметим следующее.

Мы рассматриваем топос как учение о месте в широком смысле – не только как о риторическом «общем месте», но и как теорию о пространстве вообще.

Пространство при этом понимается как внутреннее пространство человека и пространство, внешнее по отношению к человеку, как пространство смыслов, как временное пространство и т.д.

Топос также является контекстом или смысловым полем: контекстом речи, коммуникации, бытия. В этом смысле существуют: топос человеческого бытия

вообще, топос отдельной человеческой жизни, топос личности (психологический топос личности), смысложизненный топос и т.д.

Мы полагаем, что понимание топоса в таком новом смысле открывает возможности для развития топософии – особого философского метанаучного направления, философии пространства, философии места, теории места в широком смысле.

Метаполитизм как «способность быть своим, местным» в любой точке мира, как навык создания индивидуальной карты мира, – топософский феномен.

Риторическую триаду Аристотеля: «этос-пафос-логос» мы дополнили элементом «топос», где топос выступает метапараметром речи, коммуникации, пространством существования этоса, пафоса и логоса.

Выражению «психологическая сфера» или «сфера психики» мы противопоставляем альтернативное «психологическое пространство», где последнее не имеет границ, подобно шкалам для диагностики состояний человека. Мы утверждаем, что психика – это топос, воплощенный в образе «психологического пространства» («пространства психики»).

Мы полагаем, что тело является топосом человеческой души, ее материальным «носителем», физическим воплощением, ограничителем душевных порывов и, вместе с тем, материальным фундаментом ее деятельности.

Литература

1. Аристотель. Топика // Сочинения. – М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1978, т. 2. – С. 347–533

2. Ассуирова Л.В. Топосы как риторические категории и структурно-смысловые модели порождения высказывания. – Дисс. на соискание ученой степени доктора психологических наук (13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). – М., 2003. – 551 с.

3. Ассуирова Л.В. Топосы как риторические категории и структурно-смысловые модели порождения высказывания. – Автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора психологических наук (13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). – М., 2003. – 40 с.

4. Бергсон А. Собр. соч. в 4–х тт. – Т.1. – М., 1992. – 319 с.

5. Васильев Л.Г. Риторика, логика, рационализм, эмпиризм // Оптимизация преподавания лингвистики и иностранного языка в вузе: теория и практика. – Калуга: Калужский гос. ун-т, 2010. – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://koapiya.do.am/publ/ritorika_logika_racionalizm_ehmpirizm/1-1-0-19

6. Кулешова Е.Н. Психические процессы в пространстве психики человека // Пространство и время. – 2014. – № 3 (17). – С.121-126

7. Левин К. Теория поля в социальных науках. – М.: Академический проект, 2019. – 313 с.

8. Мунгалов В.Н. Психологическое пространство человека: содержание и объяснительные возможности понятия // Известия БГУ. – 2013. – № 3. – С. 140-143

9. Некрасова Н.А. Горяинов А.А. Феномен человеческой телесности // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 21-23

10.Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / пер. с исп. – М.: АСТ, 2003. – 269 с.

11.Пискарев П.М. К методологии исследования метамодерна: метод квадрантов, холизм, интегративность, системный подход, принцип системности, общая теория систем // История, политология, социология, философия: теоретические и практические аспекты: сб. ст. по матер. XXI-XXII междунар. науч.-практ. конф. № 6-7(15). – Новосибирск: СибАК, 2019. – С. 51-73

12.Пискарев П.М. Метамодерн и интегративная теория гуманитарного знания. – Дисс. на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01. («Общая психология»). – Ярославль, 2019. – 461 с.

13.Пискарев П.М. Метамодерн: к постановке проблемы // Актуальные проблемы психологического знания. – №1 (50). – январь-март 2019. – С. 5-18

14.Подорога В.А. Феноменология тела. – М.: Ad Marginem, 1995. – 341с.

15.Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М.: Добросвет, 1997. – 597с.

16.Седов К.Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: грамматические и паралингвистические аспекты. – Саратов: Изд-во Саратовск. пед. ин-та, 1998. – 112 с.

17.Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

18.Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. – Минск: Харвест, 2011. – 848 с.

УДК 159.9

Поваренков Ю.П., Спиридонова Е.С.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТРОВЕРСИИ-ЭКСТРАВЕРСИИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ № проекта 19-013-00782

Аннотация

В статье анализируется взаимосвязь интроверсии-экстраверсии и структуры карьерного целеполагания. Раскрываются понятия «карьерная цель» и «карьерное целеполагание». Выделены основные показатели

сформированности карьерного целеполагания с точки зрения системогенетического подхода: мотивы, цель, план, информационная основа, принятие решений, самоконтроль. Представлены результаты эмпирического исследования индивидуальных особенностей психологической структуры карьерного целеполагания студентов ВУЗа с разным уровнем интроверсии.

Ключевые слова: концепция карьеры, карьерная цель, карьерное целеполагание, личностные факторы карьерного целеполагания, интроверсия, экстраверсия

Annotation

The article analyzes the relationship between introversion-extraversion and the structure of career goal-setting. The concepts of "career goal" and "career goal setting" are revealed. The main indicators of the formation of career goal-setting from the point of view of the system-genetic approach are highlighted: motives, goal, plan, information basis, decision-making, self-control. The article presents the results of an empirical study of the individual characteristics of the psychological structure of career goal-setting among university students with different levels of introversion.

Keywords: career concept, career goal, career goal setting, personal factors of career goal setting, introversion, extraversion

Введение. Развитая способность к карьерному целеполаганию, выступает в качестве психологической основы четкого видения перспектив и возможностей профессиональной самореализации человека, а также является компонентом карьерной самоэффективности [Селезнева, 2009]. Поэтому необходимо изучать и использовать на практике психологические закономерности карьерного целеполагания, которые являются необходимым условием эффективной реализации карьерных планов человека [Поварёнков, 1989].

Исследованием личностных факторов, влияющих на карьеру, занимались Е.А. Могилевкин, Л.Г. Почебут, Г.Г. Зайцев, Ю.Н. Гончаров, А.С. Гусева. Однако в значительно меньшей степени исследовано влияние личностных факторов на карьерное целеполагание в масштабе изучения карьерного развития в целом. Поскольку понятие карьеры является собирательным и одним из его основополагающих компонентов является карьерное целеполагание, необходимо сузить проблемное поле до конкретного вопроса, а именно, как различные качества личности взаимосвязаны со структурой карьерного целеполагания и содержанием карьерных целей. Вопрос можно сформулировать по-другому: какие качества личности могут выступать в качестве карьерных компетенций или карьерно важных.

Личностный уровень осознанного целеполагания в нашем подходе представлен индивидуально-личностными свойствами, под которыми мы понимаем метапрофессиональные качества, которые взаимосвязаны с

успешностью деятельности по постановке и выбору целей карьеры. Анализ литературных источников позволяет предположить, что на эффективность и успешность карьерного целеполагания может влиять интернальность-экстернальность, самоэффективность, эмоциональная стабильность, уровень мотивация к успеху, интроверсия-экстроверсия и ряд других [Могилёвкин, 2007]. В данной статье мы постараемся проверить гипотезу о том, что интроверсия определённым образом влияет на структуру карьерного целеполагания.

Исследование проблем карьерного целеполагания экстра и интровертности имеет выраженный как научный, теоретический аспект, который затрагивает фундаментальные проблемы теории психологии личности и профессиональной карьеры, так и практическую значимость (учет личностных факторов в процессе профессионального и карьерного развития студентов, позволяет воздействовать как на отдельные качества, свойства и особенности, обеспечивающие возможность целеполагания, так и на их целостную систему, что приводит к возрастанию уровня сформированности цели и навыков карьерного целеполагания у студентов).

Экстраверсия-интроверсия, конечно, не является фактором, определяющим личность в целом, однако представляет собой некоторую обобщенную характеристику совокупности единичных свойств субъекта. Экстраверты и интроверты обладают относительно противоположными качествами личности, которые эффективны в различных, порой противоположных условиях деятельности, ситуациях. В данной статье мы рассмотрим особенности карьерного целеполагания студентов с разным типом личности и выделим психологические особенности каждого типа на этапе проектирования карьеры.

Обратимся к анализу основных понятий по данной теме. Под карьерной целью понимается представление человека о тех карьерных достижениях, к которым он стремится в ходе ее проектирования и реализации, причем эти достижения могут планироваться в разных карьерных сферах: статусной, квалификационной, профессиональной, властной и др. [Поваренков, 2019].

Индивидуальная цель это, прежде всего, субъективное образование и, следовательно, наиболее точная характеристика цели карьеры профессионала может быть дана с позиций психологической теории (Р. Эммонс,
О.К. Тихомиров, В.Д. Шадриков, Б.Ф. Ломов и др.). В качестве основных параметров, описывающих психологичное содержание цели, можем выделить следующие:

1) наличие цели, их количество;

2) временная удаленность цели;

3) степень важности, субъективной значимости — это субъективная оценка значимости поставленных целей, позволяющая делить их на главные и второстепенные (побочные).

4) ясность цели. В данном смысле некоторые цели могут быть более развернутыми, подробными, детализированными описаниями, а некоторые — более краткими, обобщенными, простыми.

5) приоритетность цели. Предполагается, что сочетание важности и срочности (наличие жесткой даты и времени достижения результата) задает иерархию целей, определяет очередность их достижения.

6) гармоничность цели — качественная характеристика системы целей, указывающая на отсутствие явных противоречий и конфликтов между целями.

7) объем волевых усилий. По масштабности затрат условно можно выделить легкие и трудные цели. Легкие цели требуют незначительных затрат усилий и ресурсов, трудные — больших затрат.

8) самостоятельность цели. Предполагается, что «свои» цели («активные», «хочу-цели») являются более значимыми и привлекательными, обладают большим мотивационным потенциалом.

9) структура цели – цель может являться набором последовательности подцелей или иметь сложную цель, с качественными и количественными параметрами, которым должен соответствовать результат.

10) новизна. По параметру новизны цели можно разделить на актуальные (уже знакомые личности, опыт достижения таких же или похожих целей имеется) и проекционные (новые, возможно, требующие дополнительных знаний и навыков, эксперимента и разведки). Считается, что подлинное развитие личности происходит только при достижении проекционных целей.

11) направленность цели – может выражаться в направленности «на себя» и «на других».

12) сфера профессиональных достижений. Цели могут быть как формально-статусными, так и профессионально-содержательными.

Анализ показывает, что карьерное целеполагание реализуется именно как самостоятельная познавательно-оценочная деятельность, включённая в структуру проектирования карьеры профессионала, результатом которой является адекватная карьерная цель. Основными структурными компонентами операциональной подсистемы карьерного целеполагания являются: мотивы, информационная основа, принятие решений, цель, план, самоконтроль и коррекция карьерного целеполагания.

Выделение и описание структуры карьерного целеполагания, фактически, раскрывает реальные психологические механизмы данного процесса, знание которых необходимо для проведения глубокой диагностики карьерного развития профессионала и организации его эффективного обучения проектированию профессиональной карьеры [Поваренков, 2019].

Несмотря на относительную теоретическую разработанность проблемы целеполагания, диагностика данных явлений требует разработки новых подходов и методик, которые позволили бы уловить как их глубоко-личностный,

индивидуальный характер, так и получить информацию в соответствии с определенными шкалами, дающими возможность сравнения [Селезнева, 2009]. Поэтому, одна из задач нашего исследования состояла в конструировании нового методического приема для исследования содержания карьерного целеполагания с точки зрения системогенетической концепции (Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков).

Для диагностики особенностей карьерного целеполагания был разработан опросник определения уровня развития карьерного целеполагания в форме структурированного интервью, содержащий интегральную шкалу «Уровень сформированности карьерного целеполагания» и шесть частных шкал, характеризующих уровень развития шести компонентов, описанных нами ранее.

Результаты по шкале «Мотивы карьерного целеполагания» отражают внутренние причины, побуждающие индивида осуществлять процесс карьерного целеполагания и выстраивать карьерную цель определенного уровня и качества.

Результаты по шкале «Анализ ситуации карьерного целеполагания» отражают уровень развития навыка анализа ситуации, сбора информации о внешних и внутренних факторах, влияющих на успешность целеполагания.

Результаты по шкале «Сформированность процесса принятия решений в ходе карьерного целеполагания» отражают навык выбора одной альтернативы из нескольких возможных: выбор цели, способа её постановки, выбор информации, необходимой для процесса целеполагания.

Результаты по шкале «Сформированность представления о результате карьерного целеполагания» отражают навык формирования представления о конечном и промежуточном результате, проработанность образа цели, её полнота, ясность, постановка цели в соответствии с критериями, отражает осознанность процесса целеполагания в целом.

Результаты по шкале «Сформированность процесса планирования целеполагания» отражают навык планирования цели, знание способов постановки карьерной цели, определения этапов и последовательности формирования цели, определенность целей по времени.

Результаты по шкале «Сформированность процесса самоконтроля и коррекции целеполагания» отражают уровень развития навыков контроля и оценки человеком своих действий по постановке и выбору карьерной цели, навык прогностического самоконтроля, оценка степени соответствия карьерной цели критериям правильной цели, способность корректировать цель, если меняются обстоятельства.

Результаты по шкале «Общий уровень развития карьерного целеполагания» характеризует общий уровень сформированности карьерного целеполагания как системы индивидуальной осознанной произвольной активности человека.

Опросник «Уровень сформированности карьерного целеполагания» был разработан на основе:

1. Опросника диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения «ССП-98» В.И. Моросановой и Е.М. Коноз.

2. Опросника «Способность самоуправления», разработанного под руководством Н.М. Пейсахова.

3. Опросник диагностики способности самоорганизации Ишкова А.Д.

4. Методика «Оценка личностных стремлений» (Р. Эммонс)

Утверждения для каждой из частных шкал опросника «Уровень развития карьерного целеполагания» подбирались, исходя из описания выделенных компонентов целеполагания.

Для проверки сформулированной выше гипотезы, нами было организовано эмпирическое исследование, в ходе которого у испытуемых диагностировались экстраверсия-интроверсия (Г. Айзенк), а также процесс и результат карьерного целеполагания (авторский опросник). В качестве испытуемых выступили студенты педагогического университета разных специальностей в возрасте от 20 до 23 лет. Общий объем выборки – 60 человек, среди которых 11 юношей и 49 девушек.

Результаты исследования. В целях исследования индивидуальных особенностей карьерного целеполагания студентов с разным уровнем интроверсии-экстраверсии обратимся к анализу полученных результатов.

Таблица 1.

Выраженность компонентов карьерного целеполагания испытуемых с разным уровнем интроверсии

Сформированность процессов карьерного целеполагания	Низкий уровень интроверсии (экстраверсия)			Средний уровень интроверсии			Высокий уровень интроверсии		
	Mx	σ	Квар	Mx	σ	Квар	Mx	σ	Квар
Анализ ситуации карьерного целеполагания	56,3	11,0	20%	79,6	10,8	14%	89,5	12,7	14%
Сформированность процесса принятия решения в ходе карьернгого целеполагания	54,7	9,92	18%	67,8	12,6	19%	79,5	13,3	17%

Сформированность представления о результате карьерного целеполагания	54,9	10,1	18%	69,5	8,72	13%	80,9	7,87	10%
Сформированность процесса планирования целеполагания	44,9	9,44	21%	62,8	12,1	19%	75,7	10,5	14%
Сформированность процесса самоконтроля и коррекции целеполагания	45,9	12,4	27%	62,4	11,0	18%	76,3	7,96	10%
Общий уровень сформированности карьерного целеполагания	49,8	6,24	13%	66,6	8,04	12%	77,4	7,40	10%

Данные, представленные в таблице №1, свидетельствуют, что у студентов с высоким уровнем интроверсии лучше сформированы основные компоненты и общий уровень сформированности карьерного целеполагания. Общий уровень целеполагания имеет значение выше среднего. Низкие показатели карьерного целеполагания выявлены у студентов с низким уровнем интернальности (экстернальность) и соответствуют низкому уровню развития.

Значимые различия между низким и высоким уровнем интернальности обнаружены по показателям «Анализ ситуации карьерного целеполагания» (U=8; p=0,000), «Уровень сформированности процесса принятия решений о цели» (U=17,5; p=0,000), «Уровень сформированности результата карьерного целеполагания» (U=6; p=0,00), «Уровень сформированности процесса планирования цели» (U=0; p=0,000), «Уровень сформированности процесса самоконтроля и коррекции цели» (U=4; p=0,000), «Общий уровень развития карьерного целеполагания» (U=1; p=0,000).

Полученные результаты говорят о том, что у студентов с высоким уровнем интроверсии наиболее развиты процессы и общий уровень сформированности карьерного целеполагания, чем у студентов с экстравертированным типом личности. Это может быть связано с тем, что студенты-интроверты обладают большей рефлексивностью и анализом как внешних, так и внутренних факторов при постановке карьерных целей, о чем свидетельствует развитость регуляторного процесса анализа ситуации. Студенты с высоким уровнем

интроверсии предпочитают ставить цели на будущее и планировать свою карьеру заблаговременно, они тщательно обдумывают свои решения, касающиеся постановки цели, к выбору и постановке целей в карьере подходят осознанно, не жалея на это времени. Это может быть связано с тем, что студенты с данным типом личности стараются избегать спонтанных, рискованных ситуаций, им комфортнее заранее продумать и спланировать свою карьерную цель. Однако на этапе реализации цели у студентов с высоким уровнем интроверсии могут возникнуть трудности, поскольку они более ригидны, консервативны и в изменяющихся условиях будут придерживаться заранее четко спланированной цели.

Низкий уровень сформированности карьерного целеполагания у студентов с экстравертированным типом личности может быть связан с тем, что для них характерна низкая рефлексивность, они лучше адаптируются к изменяющимся условиям, в том числе и на рынке труда, поэтому менее осознанно подходят к процессу карьерного целеполагания и планирования, что свидетельствует о выраженной гибкости у экстравертов. Полученные результаты хорошо согласуются с литературными данными о типичных формах поведения экстравертов и интровертов.

Рассмотрим структуру мотивов карьерного целеполагания испытуемых с разным уровнем интроверсии.

Таблица 2.

Вероятность мотивов карьерного целеполагания испытуемых с разным уровнем интроверсии

Мотивы карьерного целеполагания	Низкий уровень интроверсии (экстраверсия)	Средний уровень интроверсии	Высокий уровень интроверсии
	Mx	Mx	Mx
Целеполагание от заданий	0,43	0,1	0
Целеполагание от потребностей	0,43	0,38	0,23
Целеполагание от проблем	0,14	0,28	0,48
Целеполагание от взаимного сравнения	0	0,21	0,54

Целеполагание от образа	0,43	0,48	0,77
Целеполагание от ценностей	0,36	0,52	0,23

Данные свидетельствуют, что у студентов с экстравертированным типом личности преобладает в равной степени пассивное целеполагание (целеполагание от потребностей, целеполагание от заданий) и ценностное целеполагание от образа. Это может говорить о том, что они осознают необходимость постановки цели для построения образа карьерного будущего, процесс постановки целей у них может происходить под влиянием внешних обстоятельств и стимулов, поскольку они в большей степени ориентированы на внешний мир, а также наличие определенной потребности может смотивировать их на процесс карьерного целеполагания, поскольку они склонны действовать под влиянием момента.

У студентов с интровертированным типом личности, преобладающими мотивами постановки и выбора карьерной цели, являются образ будущей карьеры, конкурентно-состязательные мотивы, которые могут быть связаны с неуверенностью в себе, зажатостью, постоянным самоанализом. По мере роста интроверсии преобладает мотив избегания проблем, что еще раз доказывает низкую приспособляемость интровертов к изменяющимся обстоятельствам. При этом, необходимо отметить, что мотив ценностей у студентов-экстравертов выше, поскольку они в большей степени ориентированы на некоторые идеалы, в отличие от интровертов, которыми движет четко проработанный карьерный образ. Следует заметить, что неопределенные цели экстравертов не активируют факторы Я-системы, посредством которых осуществляется самомотивация. В результате они обладают меньшим мотивационным эффектом, чем конкретные цели студентов-интровертов.

Рассмотрим содержание карьерной цели испытуемых с разным уровнем интроверсии. Значимые различия между экстравертами и интровертами обнаружены по показателям «Ясность цели» (U=26,5; p=0,001), «Сложность структуры цели» (U=54; p=0,02), «Временная удаленность цели» (U=44; p=0,005), «Наличие цели» (U=53,5; p=0,007), «Самостоятельность постановки цели» (U=45; p=0,008), «Трудность цели» (U=50; p=0,016).

Таблица 3.

Выраженность параметров содержания карьерной цели испытуемых с разным уровнем интроверсии

Параметры цели карьеры	Низкий уровень интроверсии (экстраверсия)			Средний уровень интроверсии			Высокий уровень интроверсии		
	Mx	σ	Квар	Mx	σ	Квар	Mx	σ	Квар
Наличие цели	0,44	0,51	117%	0,79	0,41	52%	0,92	0,28	30%
Ясность цели	2,56	1,36	53%	4,10	1,26	31%	4,69	1,18	25%
Сложность структуры цели	0,63	0,80	129%	1	0,65	65%	1,30	0,63	48%
Временная удаленность цели	1,63	1,15	71%	2,48	1,08	44%	2,77	0,93	33%
Самостоятельность постановки цели	3,12	1,36	44%	4,24	1,18	28%	4,54	1,19	26%
Трудность цели	3,18	1,79	56%	3,83	1,39	36%	4,85	1,21	25%

Примечание: временная удаленность целей экстравертов– менее 1 года-76%; от 5-10 лет-12%, от 10-15 лет -12%. Временная удаленность целей интровертов – менее 1 года-7%; от 1-5 лет-30%; от 5-10 лет-38%; от 10-15 лет-23%.

Полученные данные свидетельствуют, что вероятность наличия цели у интровертов равна 92%, в то время как студенты с экстравертированным типом имеют цели в 44% случаях. Испытуемые с интровертированным типом с большей вероятностью занимаются осознанным процессом целеполагания, поскольку обладают большей рефлективностью, самоанализом, погружены в свой внутренний мир. Студенты-интроверты отличаются более детализированной целью. Однако излишне детализированная цель (когда создан точный и подробный образ цели) может привести к разочарованию и неудовлетворенности при достижении результата. У студентов с экстравертированным типом цель абстрактна, носит упрощенный характер. При этом, недостаточная детализация цели упрощает образ карьеры, делает его недостаточно ярким, снижает мотивационный потенциал цели, что подтверждает вышесказанное о связи мотивации и процесса целеполагания.

Студенты-интроверты отличаются более сложной структурой цели, выделяют количественные и качественные параметры карьерной цели, по времени преобладают долгосрочные цели, в то время, как у студентов-экстравертов превалируют краткосрочные цели, поскольку они склонны жить сегодняшним днем, не занимаются долгосрочным планированием. Интроверты ставят перед собой достаточно трудные цели, что может быть связано с тем, что процесс постановки целей способствует повышению настойчивости и направляет внимание человека на те аспекты деятельности, которые важны для ее успешности. Экстраверты менее самостоятельны в постановке целей, поскольку им требуется руководство окружающих.

По сфере профессиональных достижений студенты-интроверты имеют следующие цели: профессионально-содержательная-30%; формально-статусная: властная-15%; профессионально-содержательная: властная-15%; профессионально-содержательная: монетарная-8%; проф.самопознание-8%; формально-статусная-8%; профессиональное развитие и образование-8%. По сфере профессиональных достижений студенты-экстраверты имеют следующие цели: профессионально-содержательная-12%; собственное дело-12%; проф.самопознание-6%; профессиональное развитие и образование-6%; формально-статусная: монетарная-6%.

Таким образом, можем сделать вывод, что у студентов с разным типом личности выделяются различные подходы к постановке и выбору карьерных целей, которые заключаются в том, что интровертам необходимо время на обдумывание и постановку целей, а экстравертам необходимо обсудить свою цель, услышать себя со стороны. Следовательно, наиболее эффективным окажется такой метод постановки карьерной цели, при котором у экстравертов будет возможность высказывать свои идеи, а у интровертов - возможность поразмыслить. Полученные данные свидетельствуют, что выдвинутая нами гипотеза подтверждается: интроверсия положительно влияет на содержание карьерной цели и структуру карьерного целеполагания.

Библиографический список

1. Иванова Т.Ю. Современные проблемы изучения личностных ресурсов профессиональной деятельности / Т.Ю. Иванова, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Организационная психология. 2018. №1. С. 85-121. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-izucheniya-lichnostnyh-resursov-v-professionalnoy-deyatelnosti (дата обращения: 10.09.2020).

2. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. - М.: Эксмо, 2007. — 416 с.

3. Краснорядцева О.М. Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи: учебное пособие. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2014. 274 с.

4. Леонтьев Д.А. Постановка и достижение целей как фактор психологического благополучия / Д.А. Леонтьев, Д.Д. Сучков // Психологические исследования. 2015 Т. 8 вып. 44 С. 1 URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n44/300-leontiev44.html (дата обращения: 21.09.2020).

5. Могилёвкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: монография. СПб.: Речь, 2007. 336 с.

6. Селезнева Е.В. Способность к целеполаганию как фактор стратегической жизни / Е.В. Селезнева, А.С. Мельничук // Мир психологии. 2009 №4. С. 215-223. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13214771& (дата обращения: 13.10.2020).

7. Сидоров К.Р. Методика исследования содержания целей / К.Р. Сидоров, И.А. Васильев // Вестник Московского университета. 2018. №3.С. 90-108

8. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика индивидуальной цели карьеры профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2019. URL: https ://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya - harakteristika -individualnoy - tseli - professionalnoy – kariery (дата обращения: 05.04. 2020)

9. Поварёнков Ю.П. Психологический анализ процесса профессионализации // Способность и деятельность. Ярославль: РИО ЯГПУ, 1989. С. 67-84.

10. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]: учебное пособие / В.Д. Шадриков. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. — 320 с.

Серафимович И.В., Мясникова Е.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-013-00102а по теме «Разработка концепции профессионализации мышления субъекта»)

Аннотация статьи. В статье освещены изменения в уровне профессионального мышления и личностных особенностей студентов-психологов в зависимости от этапа обучения, а также взаимосвязь профессионального мышления и личностных особенностей студентов социономических профессий. Установлено, что к конечному этапу обучения превыщающих норму акцентуаций становится меньше. Описаны взаимосвязи различных акцентуаций с качествами профессионального мышления.

Ключевые слова: профессиональное мышление, личностные особенности, педагоги-психологи, профессиональные акцентуации, социономические профессии, качества мышления.

Serafimovich Irina Vladimirovna Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, *Vice-principal State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region Educational Development Institute, Yaroslavl, Russia*

Myasnikova E.V., Bachelor of Science in Psychology P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia

PROFESSIONAL THINKING AND PERSONAL PECULIARITIES OF STUDENTS OF PSYCHOLOGY DEPARTMENT

Abstract. The modifications on the level of professional thinking and personal peculiarities of the students of psychology department depending on the stage of education as well as interdependence of professional thinking and personal traits of the students of socionomical types of professions are highlighted in the article. It has been determined that accentuations exceeding the normal limits are getting less frequent by the final stage of education. The interconnections between various accentuations and qualities of professional thinking have been described.

Key words. Professional thinking, personal peculiarities, educational psychologist, professional accentuations, socionomical types of professions, thinking skills.

В российском общественном развитии в последнее время приобретает новые ракурсы оптимальное использование человеческого капитала как ресурса для развития экономики страны [Асмолов, 2017; Карпов, Нестик, 2020; Кашапов, 2020]. Одной из сфер профессиональной деятельности, которая может способствовать как формированию, так и развитию ресурсов человека в разных отраслях и сферах – медицине, образовании, бизнесе – является профессия психолога. Это определяет ее как одну из наиболее востребованных, предполагающую работу в непосредственном контакте с людьми, что не только требует должного уровня знаний и профессиональной компетентности, но и соответствующих личностных характеристик. Стоит обратить внимание на то, что личностные особенности человека в контексте профессиональной деятельности типа «человек-человек» оказывают на успешность ее выполнения не меньшее влияние, чем наличие профессиональных навыков и знаний, более того, сам процесс профессиональной деятельности способствует развитию человека, формированию и совершенствованию его личностных способностей [Асмолов, 2017; Кашапов, 2020; Киселева, Кузьмин, Козлов, 2020, Конева, 2019]. При этом А. В. Карпов и Т.А. Нестик справедливо подчеркивают, что в современном понимании профессионального мышления специалистов социономического типа профессий, ключевым является тот факт, что «для эффективной деятельности важно не «как и какие решения принимать», а «зачем, почему и в каком направлении», что обеспечивает стратегическое планирование и взгляд в будущее [Карпов, Нестик, 2020, с.379]. Разные авторы внутри профессионального мышления психологов обозначают различные

составляющие (компоненты) профессионального мышления. Так В.П. Андронов [Андронов, 2014, с. 77-79] выделяет такие компоненты профессионального мышления как содержательный анализ, содержательная рефлексия, содержательное планирование (мысленное экспериментирование или внутренний план действия), постановка профессиональной задачи и планирование. А.В. Артемьев [Артемьев, 2018, с. 83-88] считает, что для психолога в профессиональной деятельности важными является интеграция системного и критического мышления. М.М. Кашапов [Кашапов, 2006, с. 6] связывает понятие профессионального мышления с надситуативностью и творческим подходом, а А.С. Кашаповым, Ю.С.Филатовой обозначены ресурсные возможности профессионального мышления [Кашапов, 2006, Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018]. И.А. Ледовских [Ледовских, 2014, с. 32] делает акцент на рассмотрении профессионального мышления педагога-психолога, прежде всего, как креативного мышления, проявляющегося в «интеллектуальной активности, состоящее в генерировании новых идей, поиске путей практического решения оригинальных, нестандартных ситуативных задач, выборе наиболее продуктивных стратегий деятельности педагога-психолога». О.С. Чаликова [Чаликова, 2018, с. 90] первостепенным называет диагностическое мышление – вид мышления, проявляющийся в способности «устанавливать закономерности в наблюдаемых фактах поведения и проникать в суть явлений психической реальности, скрытой от непосредственного наблюдения». Несмотря на то, что ученые делают разные акценты в понимании сущности профессионального мышления, само по себе профессиональное мышление направлено на решение тех или иных проблемных ситуаций, встречающихся в деятельности. Профессиональное мышление специалиста, особенно это касается социономического типа профессий, определяется не только особой направленностью и спецификой его деятельности, но и характеризуется влиянием личностных особенностей. М.М. Кашапов [Кашапов, 2006,] обращает внимание на мотивацию к самосовершенствованию, осознанию себя как индивидуальности и целостности своего «Я», как о компонентах творческого мышления профессионала, благодаря которым происходит эффективное разрешение проблемных ситуаций. В последних своих работах автор [Кашапов, 2020] делает акцент на профессионализации мышления, которая рассматривается через осмысление и операционализацию понятия ресурсность мышления, предполагающую умение выделять приоритетные акценты среди дихотомических признаков мышления и, с учетом контекстов ситуации, решать возникающие проблемные ситуации, мобилизоваться в направлении саморазвития, осуществлять творческое переосмысление выполняемой профессиональной деятельности. Л. А. Китаев-Смык, Н.И. Наенко и Б. Д. Парыгин в своих работах говорят о положительном эмоциональном напряжении как об основе для творческой деятельности специалиста,

позволяющей легче справляться с трудностями. Однако наличие положительного эмоционального напряжения не исключает появление эмоционального перенапряжения [Цит. по.: Парыгин, 1999, с. 145]. К.А. Рамуль выделяет в качестве профессионально важных личностных качеств, относящихся к мышлению – это способность к критикесс, гибкость поведения, креативность мышления и высокий уровень рефлексии. В разряд отрицательных качеств при этом были включены бестактность, излишняя самоуверенность в своих компетенциях и демонстративность поведения [Цит. по.: Карандашев, 2000, с. 55]. Характер, с точки зрения К. Леонгарда, можно рассматривать как выраженные и взаимосвязанные свойства личности, которые проявляются в различных видах деятельности [Леонгард, 2000]. В трудах исследователей показано, что успешная адаптация в процессе профессионализации способствует компенсации тех или иных акцентуаций [Вакарина, 2002; Дергач, Зазыкина, 2003; Зеер, 2005; Корнеева, Симонова, 2015; Крыжановская, 2010]. Г.П. Филиппова [Цит. по.: Глушкова, 2006, с. 104] говорит о существовании такого понятия, как профессиональные акцентуации – акцентуации, причиной развития которых является профессиональная деятельность. Они могут носить как положительный, так и отрицательный характер. Анализ научной литературы позволил нам предположить, что акцентуации характера могут выступать в качестве фактора, накладывающего отпечаток на профессиональное мышление, его качества и уровень. *Целью* стало изучение специфики профессионального мышления и личностных особенностей студентов-психологов. *Задачи: 1*. Изучить личностные особенности у студентов социономических профессий на разных этапах обучения. *2*. Выделить особенности профессионального мышления у студентов социономических профессий на разных этапах обучения. *3*. Изучить взаимосвязь профессионального мышления и личностных особенностей у студентов социономических профессий на разных этапах обучения.

Выборка: в исследовании приняли участие 52 человека: все они являются студентами факультета психологии и находятся на разных этапах обучения: начальном (1-2 курс) и конечном (3-4 курс). Данное направление относится к гностическому типу социономических профессий (Е. А. Климов). Группа I – 26 человек, находящихся на начальном этапе обучения (23 женщины и 3 мужчины в возрасте от 18 до 21 года). Группа II – 26 человек, находящихся на конечном этапе обучения (25 женщин и 1 мужчина в возрасте от 21 до 26 лет).

Методы исследования. 1. Диагностика личностных особенностей: Характерологический опросник (К. Леонгард, Н. Шмишек, адаптация выполнена В. М. Блейхера). *2. Диагностика особенностей профессионального мышления и его метакогнитивных составляющих:* Задание «Проблемная ситуация» (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович). Посредством экспертной оценки, задание рассматривалось по следующим критериям: критерии

ситуативности/надситуативности мышления (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович); экспресс-выявление уровня правильности решения (критерии С.А.Гильманова); шкала уровней решений Е.К.Осиповой; психолингвистический анализ (М. Кун); параметры для общих сравнений различных описаний проблемных ситуаций Е.В. Коневой, В.К. Солондаева. В качестве экспертов выступали студенты психологических и педагогических факультетов, имеющие опыт разбора решения кейсов, а также заместитель руководителя предприятия по работе с людьми. Соответственно первой задаче были проанализированы личностные особенности у студентов социономических профессий на разных этапах обучения.

Таблица №1 – **Средние значения и значения t-критерия Стьюдента для уровней акцентуации (К. Леонгарда)**

	Гипертимная	Возбудимая	Эмотивная	Педантичная	Тревожная	Циклотимная	Демонстративная	Неуравновешенная	Дистимная	Экзальтированная
Начальный этап обучения	2,7	2,6	6,4	1,7	1,9	7,1	5,2	2,6	2,8	5,7
Конечный этап обучения	4,4	3,2	6,2	1	1,3	3,3	5	0,9	1	5
Т-критерий Стьюдента	1,07	0,56	0,19	0,47	0,35	**2,49**	0,22	0,46	0,14	0,47

Т-критическое = 2,78, на уровне значимости p≤0,01, Т-критическое = 2,05, на уровне значимости p≤0,05, Т-критическое = 1,70, на уровне значимости p≤0,1

Из полученных результатов мы видим, что у студентов начального этапа обучения показатели акцентуации превышают норму во всех шкалах, кроме шкалы педантичной акцентуации, отражающей склонность к долгому переживанию травмирующих событий, а также ригидность и инертность поведения. Результаты этой шкалы являются самыми низкими у студентов начального этапа обучения. Вероятно, это связано с тем, что проявление акцентуаций в основном начинается в подростковом возрасте и особенно обостряется в кризисные моменты, к которым можно отнести экзаменационные мероприятия и последующий переход на новый этап обучения. При этом самые высокие показатели акцентуации у данной группы – по шкалам эмотивной и

циклотимной акцентуаций, которые говорят о глубине эмоциональной жизни и склонности к перепадам настроения испытуемых, соответственно. Наши данные частично согласуются с исследованиями И.В. Крыжановской, которая показала, что для студентов гуманитарного факультета характерны эмотивный, экзальтированный, демонстративный, циклотимный, лабильный, истероидный, конформный типы акцентуаций. Как считает автор, эти особенности характера являются предпосылкой для формирования профессионально важных качеств специалистов профессии «человек-человек»: способностей общения и мотивации других к деятельности, уважения и готовность понять [Крыжановская, 2010, с. 4].

У студентов конечного этапа обучения норму превышают показатели следующих шкал акцентуаций: гипертимная (характеризующаяся высокой жизненной активностью, повышенным фоном настроения в сочетании с жаждой деятельности и предприимчивостью), возбудимая (повышенная импульсивность, ослабление контроля над побуждениями и влечениями), эмотивная (чувствительность, впечатлительность, глубина переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни), циклотимная (периодическая смена повышенного настроения, активности на сниженное настроение, заторможенность), демонстративная (демонстративное, театральное поведение, эгоцентризм и жажда постоянного внимания к себе) и экзальтированная (характеризует большой диапазон эмоциональных состояний, склонность легко приходить в восторг от одних событий, и в полное отчаяние от других). При этом самые высокие показатели акцентуации в данной группе так же, как и у студентов начального этапа обучения, по шкале эмотивной акцентуации. Самые низкие показатели – по шкале неуравновешенной акцентуации, отвечающей за слабоволие, непоседливость, склонность к праздности и развлечениям, трусость, безынициативность. Значимые различия у студентов начального и конечного этапов обучения по шкале циклотимной акцентуации. Это может быть связано с тем, что студенты конечного этапа обучения более адаптированы к учебной и профессиональной деятельности, чем студенты начального этапа обучения, что оказывает влияние на изменения уровня выраженности акцентуаций характера, что показано и в исследованиях других авторов [Вакарина, 2002; Зеер, 2005; Крыжановская, 2010; Лавренко, 2007; Морозюк, 2003]. Кроме того, по мнению И. В. Крыжановской, особая выраженность некоторых акцентуаций может быть связана с наличием кризисных ситуаций, с которыми сталкиваются студенты старших курсов (необходимость завершения учебы и выбора дальнейшего пути, профессиональное становление) [Крыжановская, 2010, с. 4]. Реализуя вторую задачу, были выделены особенности профессионального мышления у студентов социономических профессий на разных этапах обучения. Из полученных результатов мы видим, что и у студентов начального этапа обучения, и у студентов конечного этапа

обучения в одинаковой степени чаще преобладает надситуативное мышление, чем ситуативное, значимые отличия отсутствуют (Т-критерий Стьюдента), по качествам профессионального мышления также отличий не выявлено.

Таблица №2 – **Процентное содержание критерев ситуативности-надситуативности (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович)**

Характеристика решения	Баллы	Группа 1	Группа 2
Преобладают ситуативные решения.	0-1	11,5%	3,9%
Чаще ситуативные, чем надситуативные решения.	2-3	11,5%	26,9%
Чаще надситуативные, чем ситуативные решения.	4-5	57,7%	38,4%
Преобладают надситуативные решения.	6-7	19, 3%	30,8%

Вероятно, это связано с тем, что показатель надситуативности мышления не связан с возрастом и уровнем обучения студентов, а связан с другими факторами. Так, В.О. Колесниченко говорит о высоком уровне творческого мышления и креативности в случае наличия у индивида циклотимной аккцентуации, что соответствует результатам, описанным выше [Колесниченко, 2008, с. 56]. Мы провели структурный анализ (по схеме А.А.Карпова) особенностей системной организации характеристик профессионального мышления студентов на разных этапах обучения. На основе анализа структурограмм определялись индексы когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и организованности (ИОС) структур. По данным таблицы видно следующее: степень организованности качеств мышления и качеств характера у студентов конечного этапа обучения выше, чем у студентов начального этапа обучения.

Таблица №3 – **Значения индексов структурной организации систем личностных особенностей и профессионального мышления студентов социономических профессий начального и конечного этапов обучения.**

Этап обучения	Индексы структурной организации системы						Количество внутрисистемных связей							
	Личностные особенности			Профессиональное мышление			Личностные особенности				Профессиональное мышление			
	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС	$p \le 0{,}01$		$0{,}05 \ge p \ge 0{,}01$		$p \le 0{,}01$		$0{,}05 \ge p \ge 0{,}01$	
							+	-	+	-	+	-	+	-

Начальный этап обучения	17	2	19	196	76	272	3	0	4	1	44	14	32	17
Конечный этап обучения	40	0	40	161	38	199	6	0	11	0	43	8	16	7

Третья задача исследования была направлена на выявление взаимосвязи профессионального мышления и личностных особенностей у студентов социономических профессий на разных этапах обучения. Корреляционные связи выборки студентов социономических профессий начального этапа обучения дают возможность говорить о том, что критерий ситуативности/ надситуативности мышления не связан с акцентуациями характера. При этом существует взаимосвязь отдельных качеств профессионального мышления и черт характера, так педантичная акцентуации положительно связана с временной характеристикой «завершенность» ($r=0,445$, $p\leq0,05$), с критерием «обоснованность решения» ($r=0,583$, $p\leq0,01$) и отрицательно связан с временной характеристикой «продолжающаяся в психологическом времени» ($r= -0,445$, $p\leq0,05$). Циклотимная акцентуация отрицательно связана с критерием «оригинальность решения» ($r= -0,399$, $p\leq0,05$) и с критерием «характер решения» (Е.К. Осипова) ($r=0,397$, $p\leq0,05$), а демонстративная акцентуация положительно связана с критерием «эмоциональность» ($r=0,4$, $p\leq0,05$) и отрицательно связана с критериями «рациональность» ($r= -0,4$, $p\leq0,05$), «обоснованность решения» ($r= -0,506$, $p\leq0,01$). Вероятнее всего, что студенты с педантичной акцентуацией характера склонны к принятию завершенных во времени решений, нежели продолжающихся во времени, имеют навык обоснования решения. Студенты с высокой циклотимностью характера из-за имеющейся переключаемости настроения и эмоциональных фаз, вероятно, предпочитают более привычные и обыденные решения проблемных ситуаций. В этом наши данные согласуются с данными Б.П. Парыгина [Парыгин, 1999] о том, что следствием перехода положительного эмоционального напряжения к отрицательному оказывается обычно снижение продуктивности и уровня активности индивида. При этом тем студентам, у кого преобладает демонстративная акцентуация, свойственно проявлять эмоциональность в принятии решений, а также они не всегда умеют обосновывать выбор того или иного решения проблемной ситуации. Корреляционные связи выборки студентов социономических профессий конечного этапа обучения показывают, что ***к***ритерий ситуативности/надситуативности мышления также не связан с акцентуациями характера. Вместе с тем, появляются несколько иные связи черт характера и качеств мышления. Акцентуация возбудимости отрицательно

связана с критерием «оперативность» (r= -0,448, p≤0,05), с показателями поиска способа выхода из ситуации, активных действий (глаголы и деепричастия) (r= -0,462, p≤0,05). Тревожная акцентуация положительно связана с критерием «адекватность» (r=0,478, p≤0,05). Дистимная акцентуация положительно связана с критерием «эмоциональность» (r=0,539, p≤0,01) и отрицательно связана с критерием «рациональность» (r= -0,590, p≤0,01), отрицательно связана с критерием «оригинальность решения» (r= -0,406, p≤0,05), а гипертимная акцентуация положительно связана с критерием «обобщенность» (r=0,493, p≤0,05) и отрицательно связан с критерием «конкретность» (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович) (r= -0,493, p≤0,05). Вероятно, это связано с тем, что у студентов с преобладающей возбудимой акцентуацией характера на оперативности в принятии решений отражается повышенная импульсивность. Выраженная акцентуация тревожности у студентов положительно влияет на адекватность понимания ситуации и поиск решений в трудных ситуациях. Студентам с дистимной акцентуацией характера больше свойственна эмоциональность в принятии решений, чем рациональность, и при этом они чаще прибегают к знакомым, привычным и обыденным решениям проблемных ситуаций. Студенты с гипермной акцентуацией предпочитают более общее описание проблем, без заострения внимания на отдельных деталях. Нами выявлено, что изменения, которые происходят во взаимоотношениях качеств профессионального мышления и акцентуаций характера, не изолированы, а согласованы с происходящими изменениями всей психологической структуры деятельности [Ю.П.Поваренков, 2020], и, в частности, таких составляющих обучения как учебная мотивация [Ю.В. Филиппова, 2013], которая претерпевает не только изменения в преобладающих мотивах от начала обучения к концу (от учебно-познавательных к учебно-профессиональным), но и изменения уровня структурной организации мотивационной сферы студентов-психологов разных курсов. В данном исследовании рассмотрены изменения в уровне профессионального мышления и личностных особенностей студентов-психологов на разных этапах обучения, а также взаимосвязь профессионального мышления и личностных особенностей студентов социономических профессий.

1. Выявлены личностные особенности у студентов социономических профессий на разных этапах обучения. У студентов начального этапа обучения показатели всех шкал акцентуации превышают норму за исключением шкалы педантичной акцентуации, показатели которой являются самыми низкими, а самые высокие показатели – по шкалам эмотивной и циклотимной акцентуаций. У студентов конечного этапа обучения норму превышают показатели шкал гипертимной, возбудимой, эмотивной, циклотимной, демонстративной и экзальтированной акцентуаций. При этом самые низкие показатели у данных студентов по шкале неуравновешенной акцентуации, а самые высокие – по эмотивной.

Изменения в преобладающих акцентуация позволяют сделать предположение о формировании профессионально важных качеств психолога, связанных с эмпатией и сопереживанием, умением сдерживать собственные эмоции и преодолевать колебания настроения.

2. Изучены особенности профессионального мышления у студентов социономических профессий на разных этапах обучения. У студентов социономического типа профессий чаще преобладает надситуативное мышление, чем ситуативное. Достоверных отличий по уровню мышления не обнаружено, но вместе с тем уровень структурной организации мышления у студентов старших курсов выше, что позволяет говорить о формировании профессионального мышления.

3. Установлена парциальная взаимосвязь профессионального мышления и личностных особенностей у студентов социономических профессий на разных этапах обучения. *У студентов начального этапа обучения* увеличение эмоциональности в ущерб рациональности при решении проблемных ситуаций наблюдается при демонстративной акцентуации. Педантичная акцентуация связана со стремлением к завершению ситуации и обоснованностью решения. Глубина решения проблемных ситуаций – отрицательно, а уровень творчества в решении проблемных ситуаций – положительно с циклотимной акцентуацией характера. *У студентов конечного этапа обучения* увеличение эмоциональности в ущерб рациональности при решении проблемных ситуаций наблюдается при дистимной акцентуации, которая свою очередь препятствует нахождению творческих способов выхода. Уровень адекватности при решении проблемных ситуаций имеет положительную связь с тревожной акцентуацией характера; уровень оперативности при решении проблемных ситуаций – отрицательную с возбудимой. Степени обобщенности и конкретности в описании проблемных ситуаций имеет положительную и отрицательную связи с гипертимной акцентуацией характера соответственно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронов В.П. Типы и основные компоненты профессионального мышления специалиста // Интеграция образования. 2014. Т. 18. №1(74). С. 77-81. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21760478_21921212.pdf (дата обращения: 09.01.2021).

2. Артемьев А.В. Системное и критическое мышление в профессиональной деятельности педагога-психолога // Научные труды Московского гуманитарного университета- 2018. №4. С. 8URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35665224_86866891.pdf (дата обращения: 09.01.2021).

3. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределённости как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3-26. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32324593 (дата обращения: 26. 12.2021).
4. Вакарина С. Ф. Психологические особенности профессионально обусловленных черт характера педагога: дис. … канд. психол. наук: 19.00.13. – Казань: Казан. гос. техн. ун-т им. А. Н. Туполева, 2002. 183 с. URL: https://dlib.rsl.ru/01002327147 (дата обращения: 10.02.2021).
5. Глушкова Н.И. Развитие профессиональных акцентуаций личности учителя общеобразовательной школы // Наука. Инновации. Технологии. 2006. №32. С. 102-108. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnyh-aktsentuatsiy-lichnosti-uchitelya-obscheobrazovatelnoy-shkoly/viewer (дата обращения: 26.12.2021).
6. Дергач А.А. Акмеология: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. СПб.: Питер, 2003 252 с.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: метод. пособие / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. М.: Академия, 2006. 240 с.
8. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию. М.: Смысл, 2000. 288 с.
9. Карпов А.В., Нестик Т.А. О будущем психологии //Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 3 (19). С. 373-398. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44061639_96159951.pdf (дата обращения: 08.02.2021).
10. Кашапов А.С. Критерии, стадии и уровни профессионального развития психолога-практика // Ярославский психологический вестник. 2006. Вып. 19. С. 58-62.
11. Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Монография. Ярославль, Индиго, 2018. 360 с.
12. Кашапов М.М. Функции экспликации в условиях профессионализации мышления // Вестник ярославского государственного университета им. п. г. демидова. серия гуманитарные науки – 2021. Т. 15. № 1 (55). С. 100-109. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44805898_11849496.pdf (дата обращения: 02.04.2021).
13. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. Монография / М. М. Кашапов. М.: Пер Сэ, 2006. - 688 с.
14. Кашапов М.М., Серафимович И.В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал, 2020, Т. 41, №3, С. 43–52. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_43028219_56346871.pdf (дата обращения: 09.01.2021).

15. Киселева А.А., Кузьмин М.Ю., Козлов В.В. Особенности совладающего поведения // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 4 (101). С. 641-655.
16. Колесниченко В. О. Роль акцентуации характера в самореализации креатива // Вестник Московского университета МВД России. 2008. №8. С. 52-58. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-aktsentuatsii-haraktera-v-samorealizatsii-kreativa/viewer (дата обращения: 25.01.2021).
17. Конева Е.В. Структура и детерминанты представления о профессии // Профессиональные представления. 2019. № 1 (11). С. 164-171.
18. Корнеева Я. А., Симонова Н. Н. Акцентуации характера как критерий психологических рисков в профессиональной деятельности строителей магистральных газопроводов в условиях Арктики // Гигиена и санитария. 2015. Т. 94. №1. С. 82-85. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktsentuatsii-haraktera-kak-kriteriy-psihologicheskih-riskov-v-professionalnoy-deyatelnosti-stroiteley-magistralnyh-gazoprovodov-v/viewer (дата обращения: 27.01.2021).
19. Крыжановская И.В. Влияние акцентуаций характера на выбор профессий сферы экологии и природных ресурсов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. Том 2. № 2. С. 1-10. URL: https://psyjournals.ru/files/27835/psyedu_ru_2010_2_Krijanovskaya.pdf (дата обращения: 25.01.2021).
20. Лавренко Н.Р. Субъективное отношение студентов психологического факультета с различными акцентуациями личности к образовательной среде: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2006. 269 с. URL: https://dlib.rsl.ru/01003309491 (дата обращения: 10.02.2021).
21. Ледовских И.А. Исследование феномена развития креативного мышления у студентов-психологов в процессе обучения в вузе по специальности // Пензенский психологический вестник. 2014. №2(3) С. 32-38. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-fenomena-razvitiya-kreativnogo-myshleniya-u-studentov-psihologov-v-protsesse-obucheniya-v-vuze/viewer (дата обращения: 10.01.2021).
22. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов Н/Д: Феникс, 2000. 544 с.
23. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.01. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2003. 382 с. URL: https://dlib.rsl.ru/01000335261 (дата обращения: 10.02.2021).
24. Никитина Н. Б. Выбор профессии и профессиональное становление психолога // В мире научных открытий. 2010. №2(22) С. 70-75. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-professionalizm-psihologa/viewer (дата обращения: 15.01.2021).
25. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. / Под ред. А. С. Запесоцкого. СПб.: ИГУП, 1999. - 592 с.

26. Поварёнков Ю.П. Уточненная классификация циклов профессионализации личности // Ярославский психологический вестник. 2020. № 3 (48). С. 102-107. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44423522_32124764.pdf (дата обращения: 08.02.2021).
27. Филиппова Ю.В. Мотивация учебной деятельности студентов в процессе обучения в вузе // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 1 (23). С. 67-70. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_18882883_76407906.pdf (дата обращения: 08.02.2021).
28. Чаликова О. С. Исследование профессионального мышления студентов-психологов // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24. № 2 (174). С. 90-97. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/60667/1/iurp-2018-174-11.pdf (дата обращения: 26.12.2021).

Слепко Ю.Н.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГИИ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

Аннотация. В статье обсуждается проблема междисциплинарного взаимодействия психологии и естественных наук в свете современных исследований предмета психологии. Утверждается, что использование в качестве предмета психологии конструкта внутренний мир человека усиливает дисциплинарные границы психологической науки. При этом организация продуктивного междисциплинарного взаимодействия между психологией и естественными науками возможна в рамках уровневого понимания предмета психологии.

Annotation. The article discusses the problem of interdisciplinary interaction between psychology and natural sciences in the light of modern research on the subject of psychology. It is argued that the use of the inner world of a person as the subject of psychology of the construct strengthens the disciplinary boundaries of psychological science. At the same time, the organization of a productive interdisciplinary interaction between psychology and the natural sciences is possible within the framework of the level understanding of the subject of psychology.

Ключевые слова: психология, естественные науки, внутренний мир человека, способности.

Keywords: psychology, natural sciences, human inner world, abilities.

Проблема междисциплинарного взаимодействия естественных и гуманитарных наук далеко не нова. Не нова она как в контексте истории науки, так и в контексте актуализации путей этого взаимодействия со стороны обеих

групп наук. При этом проблема взаимоотношений естественных и гуманитарных наук имеет длительную историю, затрагивает периоды и средневековой науки, и науки Нового и Новейшего времени. Специфика взаимоотношений этих групп наук в современном мире определяется тем, что «если раньше можно было формально разделять физическую и психическую реальность, придерживаясь «принципа параллелизма», то теперь эта возможность катастрофически исчезает. Игнорировать эти логические следствия теперь не может ни одна дисциплина, в том числе и психология, если она действительно строит непротиворечивую научную теорию сознания и психической реальности, а не что-то эфемерно мифологическое, полностью изолированное от других наук» [Петренко, Супрун, 2017, с. 90]. В необходимости организации междисциплинарного взаимодействия между науками естественными и гуманитарными вряд ли кто-либо и когда-либо серьезно сомневался.

Так или иначе, но объекты этих наук достаточно близки, особенно когда речь идет о исследованиях, связанных с жизнедеятельностью человека и общества. Необходимо так же отметить, что «общие принципы познания естественных и гуманитарных наук едины, и современная физика привлекает внимание философов, психологов прежде всего тем, что в ней наиболее остро поставлены вопросы о том, чем же является та самая реальность, в которой мы существуем?» [Петренко, Супрун, 2017, с. 91]. В рамках настоящей статьи мы не ставим задачу хоть в каком бы то мере критически оценивать возможности естественных и гуманитарных наук в познании общенаучной проблемы онтологии бытия. Однако отметим, что последнее утверждение может быть безусловно верным, когда речь идет о максимально близком естественнонаучному подходу понимании предмета психологии - психики как «свойства высокоорганизованной материи, возникающего на определенной стадии развития жизни и являющегося особой формой отражения» [Пономарев, 1967, с. 414]. Однако такая возможность должна быть поставлена под вопрос в условиях развития современной психологии и новой трактовки предмета психологии как внутреннего мира человека.

Последние тридцать лет российская психология находится в состоянии не только активной рефлексии опыта ее развития, но и пытается дать такое определение предмета, которое соответствовало бы и сложности психической жизни, и данным множества дисциплин, изучающих психику человека. Несмотря на периодически появляющиеся попытки вновь свести психику к свойству высокоорганизованной материи и отражению объективного мира, важнейшим результатом последних десятилетий является формулировка предмета психологии как «субъективного внутреннего мира человека, опосредующего взаимодействие человека с внешним миром» [Шадриков, 2019, с. 31].

Определение предмета как внутреннего мира человека характеризуется рядом методологических, теоретических, эмпирических, конкретно прикладных и пр. преимуществ (подробнее в [Мазилов, 2020; Шадриков, 2015]). В отмеченных и ряде других исследований дана подробная характеристика внутреннего мира человека - описан его генезис, структура, связь с внешним миром, показано место способностей в структуре внутреннего мира, охарактеризована роль деятельности в его развитии и пр. Между тем, нельзя сказать, что данная в указанных работах характеристика внутреннего мира является законченной. Сложность строения, динамичность функционирования и развития внутреннего мира требуют решения множества соответствующих проблем. В предложенном понимании предмета заложена актуальная необходимость интеграции множества данных самых разных предметных областей знания, занимающихся изучением внутреннего и внешнего мира человека. При этом интеграция (от лат. integratio - восстановление, восполнение) должна быть направлена на более глубокое, полное, целостное понимание внутреннего мира человека.

Говоря о интеграции предметных областей знания, ее ведущим средством мы рассматриваем организацию дисциплинарного взаимодействия как между разделами самой психологии (внутридисциплинарное взаимодействие), так и между психологией и дисциплинами, в объект которых входит изучение психики человека (междисциплинарное взаимодействие). Несмотря на отнесение психологии к гуманитарных наукам, не теряет популярности идея организации ее взаимодействия с науками естественными (биология, физиология, нейронауки, физика, математика и пр.). В настоящей статье мы акцентируем внимание на некоторых ограничениях, возникающих в процессе организации междисциплинарного взаимодействия психологии и естественных наук

Следуя распространенному сегодня пониманию вариантов междисциплинарного взаимодействия [Касавин, 2010], связь психологии и естественных наук может быть организована в одном или сразу нескольких направлениях: «Мультидисциплинарность как одностороннее дополнение одной дисциплины другой; собственно междисциплинарность как взаимодействие дисциплин; трансдисциплинарность как построение интегральных структур» [Касавин, 2010, с. 21]. Значимость для понимания предмета науки организации междисциплинарного взаимодействия определяется тем, что «м-исследования (междисциплинарные - *Ю.С.*) предполагают альтернативность эмпирической интерпретации, что приводит к резкому расширению сферы фактов по сравнению с д-исследованием (дисциплинарным - *Ю.С.*). Особому характеру м-эмпирии сопутствует и необходимость политеоретического описания, а также интерактивный перевод с языка одной дисциплины на другой» [Касавин, 2010, с. 13]. Даже из такого короткого определения ясно, что в ходе организации

взаимодействия психологии и естественных наук должны быть решены задачи соотнесения способов интерпретации эмпирических фактов (например, в рамках теории объяснения), установлены правила и пути теоретического описания, соотнесены языки научных дисциплин.

Описанные сложности с разной успешностью решаются в рамках, например, психофизиологии, нейропсихологии и нейрофизиологии, когнитивных наук и пр. Продуктивность такого взаимодействия определяется тем, как исследователи преодолевают границу между субъективным и объективным миром, то есть предметами психологии и естественных наук. Например, одним из способов мультидисциплинарного взаимодействия является использование в гуманитарном знании пространственно-временных параметров естественнонаучного знания, которые «обычно указывают не столько на специфическую предметную область, сколько на способы исследования, связанные с отдельными науками» [Касавин, 2009б, с. 763]. Несмотря на узкий, прикладной характер использования пространственно-временных параметров естественнонаучного знания, «теории пространства в гуманитарных науках касаются фундаментальных измерений человеческого мира и выражают их в специфических нестрогих параметрах, - таких как «верх» и «низ», «центр» и «окраина», «поверхность» и «глубина», «удаленность» и «близость», «опережение» и «отставание», - которые фиксируются уже на уровне обыденного сознания. Они служат экспликации того, в каких именно координатах и векторах описывается динамика и статика человеческого существования, конструируется его онтология [Касавин, 2009, с. 763]. Таким образом использование пространственно-временных параметров распространяется на решение задач интерпретации и объяснения эмпирических фактов (в том числе и методов их установления), формулировки теоретических описаний, формирования естественнонаучного языка гуманитарного знания. Не менее важно, что результаты подобного взаимодействия проникают не только в обыденное сознание, но и принимаются научным гуманитарным сообществом.

Не имея в рамках настоящего текста возможности оценить конкретные примеры использования «теории пространства в гуманитарных науках», обратим внимание на принципиальной сложности использования категорий пространство и время в понимании субъективного внутреннего мира как предмета психологии. При этом заметим, что в основе таких сложностей лежать принципиальные различия в понимании пространственно-временных характеристик мира в естественном и гуманитарном знании: «более правильным было бы утверждение, что до наблюдения объект не присутствует в нашем сознании, ведь физики настаивают на объективном существовании реальности именно за пределами сознания, а потому не следует смешивать реальность досознательную и ее репрезентацию в сознании. Реальность настоящего и ее репрезентация в объектной пространственно-временной форме – это все-таки не

одно и то же» [Петренко, Супрун, 2017, с. 94]. Так же необходимо учитывать, что «физики, моделируя реальность, забывают, что фактически они моделируют только ее модель, представленную в сознании» [Петренко, Супрун, 2017, с. 94]. То есть проблема использования пространственно-временных характеристик для познания предмета естественных и гуманитарных наук это и проблема субъекта познания - профессионального психолога, физика, биолога и пр.

Напомним, что предметом современной психологии является «психика как субъективный внутренний мир человека» [Шадриков, 2015, с. 31]. Понятия «субъективный» и «внутренний» подразумевают его противопоставление объективному внешнему миру, наиболее общие характеристики которого отражены в понятиях пространства и времени [Касавин, 2009а; Касавин, 2009б; Никулин, 2010]. Взаимоотношения этих миров построены таким образом, что «внешний мир представлен во внутреннем мире в виде различных языковых отображений (прежде всего, в чувственных ощущениях и восприятиях субъекта) и в виде ощущений и восприятий включен в него... В своем порождении внутренний мир тесно связан с внешним, но одновременно он и самостоятелен, и существует независимо от него: это внутренний мир человека, проживающего свою жизнь» [Шадриков, 2015, с. 67-68]. В данном случае необходимо подчеркнуть не столько встроенность внешнего мира во внутренний, сколько самостоятельность последнего, так как это определяет и специфику предмета психологии, и ее самостоятельность как предметной области гуманитарного знания.

В свою очередь самостоятельный предметный статус естественных наук, изучающих внешний, объективный мир (противоположный внутреннему, субъективному), определяется использованием языка пространственно-временных характеристик. Наиболее общей характеристикой пространства является понимание его как «объективной реальности, формы существования материи, характеризующейся протяженностью и объемом» [Пространство, 2010, с. 504]; времени - как «объективной формы существования бесконечно развивающейся материи. Вне времени и пространства движение материи невозможно» [Время, 2010, с. 96]. Ввиду этого может быть поставлен вопрос - насколько соответствующе специфике внутреннего мира человека будет использование понятий пространства и времени для объяснения особенностей его функционирования? Проще говоря, может ли психология в своем определении внутреннего мира не только использовать понятия пространства и времени, но и объяснять внутренний мир пространственно-временными характеристиками?

Выше мы уже упоминали, что «в гуманитарном знании пространственно-временные параметры обычно указывают не столько на специфическую предметную область, сколько на способы исследования, связанные с отдельными науками» [Касавин, 2009б, с. 763]. То есть речь идет лишь о методе,

о использовании пространственно-временных характеристик как вспомогательных средствах изучения внутреннего мира человека. Примеров последнего множество - от топографических моделей психики до построения уравнений множественной регрессии при анализе профессиональных портретов специалистов. Однако, если топографическое представление выполняет в большей степени вспомогательную функцию, то популярные в психологии методы регрессионного анализа, структурного моделирования формируют упрощенное причинно-следственное представление о способах воздействия на развитие необходимых качеств, «портретов» человека. Таким образом метод естественных наук, явно не соответствующий специфике внутреннего мира человека, начинает выполнять не вспомогательную функцию, а формирует соответствующее ему представление о структуре взаимосвязей элементов внутреннего мира, о его развитии и т.д. Кроме того в таком случае пространственно-временные параметры «фиксируются на уровне обыденного сознания. Они служат экспликации того, в каких именно координатах и векторах описывается динамика и статика человеческого существования, конструируется его онтология» [Касавин, 2009б, с. 763]. Таким образом формируются материалистические установки на понимание субъективного внутреннего мира не только в среде научного сообщества, но и среди широкой массы потребителей психологического знания.

В начале статьи мы обращали внимание, что организация взаимодействия между естественными и гуманитарными науками может реализовываться в виде мульти-, меж- или трансдисциплинарных отношений. В рассмотренных примерах мы видим, что в настоящее время отношения психологии и естественных наук могут быть реализованы на уровне мультидисциплинарных исследований: «Такие системы характеризуются использованием некоторой дисциплинарной онтологии и методов для работы в другой дисциплине или их группе. В рамках мультидисциплинарных систем сохраняется четкость м-границ, и такая четкость, предполагающая различие предметов, методов и результатов взаимодействующих дисциплин, даже является условием успеха» [Касавин, 2010, с. 21]. Однако, декларируя возможность таких отношений, мы видим, что в реальных исследованиях зачастую сохранение четкости м-границ не соблюдается. Признавая уникальность субъективного внутреннего мира человека, исследователи встраивают дисциплинарную онтологию и методы естественных наук в содержание психологического знания - в интерпретацию, объяснение и понимание данных мультидисциплинарных исследований. Таким образом происходит не обогащение одной системы знания (психологической) за счет другой (естественнонаучной), а поглощение первой второй.

Конечно, сказанное является крайне дискуссионным моментом. Однако, если это действительно верно, то рассмотрение междисциплинарного взаимодействия как ведущего средства интеграции в психологии на самом деле

таковым не является. Определение в качестве предмета психологии внутреннего мира человека требует в значительно большей степени организации внутридисциплинарного взаимодействия и более активного изучения именно внутреннего мира. Чтобы психологии быть готовой к взаимодействию с естественными науками, которое приводило бы к сохранению четкости м-границ, сохранению различия предметов, методов и результатов взаимодействующих дисциплин, ей необходима соответствующая специфике своего предмета методология (подробнее см. в [Мазилов, 2020; Мазилов, 2017]).

Однако и последнее не означает, что за более активной разработкой проблемы внутреннего мира человека не лежит разработка возможностей организации реального и продуктивного мультидисциплинарного взаимодействия естественных и гуманитарных наук. Формулировка в качестве предмета психологии конструкта внутреннего мира человека [Шадриков, Мазилов, 2015] предполагает представление о его уровневом строении, наиболее адекватно представленном сегодня в теории способностей В.Д. Шадрикова [Шадриков, 2019]. Способности человека представлены в теории в виде трех взаимодействующих друг с другом психологических образований - способностей индивида, способностей субъекта деятельности и способностей личности. Уровневое представление о предмете, о структуре способностей человека позволяет конструктивно подойти к управлению процессом их развития. Что еще более важно в рамках обсуждаемого в настоящей статье вопроса, в рамках уровневого представления о предмете возможно и конструктивное, и продуктивное мультидисциплинарное взаимодействие между психологией и естественными науками. Например, речь может идти о таком взаимодействии в изучении психологических, психофизиологических, физиологических особенностей функционирования и развития способностей индивида. При этом дисциплинарные границы психологии будут сохранены, так как способности субъекта деятельности и способности личности могут рассматриваться исключительно как предмет психологической науки.

Последнее не отменяет необходимости разработки собственной методологии психологической науки, которая должна способствовать решению ряда следующих задач.

Во-первых, внутренний мир человека должен изучаться соответствующими ему средствами психологической науки. Система знания о внутреннем мире должна быть устойчивой к сохранению четкости м-границ в ходе взаимодействия с другими науки, в том числе естественными.

Во-вторых, если в естественных науках существуют фундаментальные понятия, определяющие реальность, объективность внешнего мира, то и по отношению к внутреннему миру человека должны быть определены такие понятия. Уже сам термин внутренний мир человека позволяет, с одной стороны,

говорить о его реальности, с другой, не сводить содержание психической жизни к пространственно-временных характеристикам внешнего мира.

В-третьих, вряд ли возможно абсолютное разграничение понятий гуманитарных и естественных наук. В данном случае возможно продуктивное использование, например, понятия время, которое «выражает собой объективную длительность, порядок и направление событий, а также субъективное отношение к изменениям и жизненное ощущение» [Касавин, 2009а, с. 128]. Включение в характеристику понятия времени субъективного компонента позволяет характеризовать динамические и генетические аспекты внутреннего мира человека.

В-четвертых, специфичными внутреннему миру человека должны быть и способы объяснения множества получаемых в психологических исследованиях данных. В ряде исследований [Мазилов, 2020; Мазилов, Слепко, 2020] было показано, что в психологии необходима разработка собственной теории объяснения, соответствующей специфике ее предмета. Использование существующих в настоящее время теорий и моделей объяснения (Ж. Пиаже, R. Braun, К. Гемпель, Е.П. Никитин и др.) приводит к редукции психологического знания к знанию непсихологическому.

Конечно, перечисленными задачами не ограничивается спектр проблем и вопросов, актуальность которых возрастает ввиду использования в качестве предмета психологии понятия внутренний мир человека. В настоящем тесте автор не стремился показать, что психологии не требуется интеграция знания средствами междисциплинарного взаимодействия. Однако современный уровень развития психологической науки требует осуществления в первую очередь углубления в понимании своего предмета как мира внутренней жизни человека, укрепления таким образом своих дисциплинарных границ. Последнее особенно важно по той причине, что психология в сравнении с естественнонаучным знанием значительно более молодая научная дисциплина. Но, несмотря на это, никакая другая наука не способна занять нишу изучения субъективного внутреннего мира человека. Методы естественных наук, с одной стороны, слишком грубы для познания субъективных проявлений внутреннего мира, с другой, позволяют фиксировать лишь объективно наблюдаемые явления и процессы.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157, https://rscf.ru/project/18-18-00157/

Библиографический список

1. Время // Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 27-е изд., испр. Москва : Издательство «Оникс», Издательство «Мир и Образование», 2010. 736 с. С. 96.

2. Касавин И. Т. Время // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. Москва : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009а. 1248 с. С. 128-130.

3. Касавин И. Т. Междисциплинарные исследования в контексте рефлексии и габитуса // Междисциплинарность в науках и философии. Москва : ИФРАН, 2010. - 205 с. С. 15-35.

4. Касавин И. Т. Пространство // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. Москва : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009б. 1248 с. С. 762-763.

5. Мазилов В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.

6. Мазилов В. А. Методология психологической науки : История и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

7. Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. Объяснение в психологическом исследовании. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 157 с.

8. Никулин Д. В. Пространство // Новая философская энциклопедия. В. 4 тт. Т. 3. Москва : Мысль, 2010. 692 с. С. 370-372.

9. Петренко В. Ф., Супрун А. П. Познание реальности или ее конструирование? // Вестник РФФИ. 2017. №4 (96). С. 90-106.

10. Пономарев Я. Психика // Философская энциклопедия. В 5 тт. Т. 4. Москва : Советская энциклопедия, 1967. 592 с. С. 414-417.

11. Пространство // Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 27-е изд., испр. Москва : Издательство «Оникс», Издательство «Мир и Образование», 2010. 736 с. С. 504.

12. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 274 с.

13. Шадриков В. Д., Мазилов В. А. Общая психология : учебник для академического бакалавриата. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.

Солдатова Г.В.

ПОНЯТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕФИЦИТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация

Коммуникативная компетентность личности рассматривается как системное образование, в качестве ядра которого выступают коммуникативные умения. На основе классификации сторон общения Е.П. Ильина выделены четыре группы коммуникативных умений: перцептивные, информативные, интерактивные и эмоциональные. Коммуникативные дефициты отражают низкий уровень развития коммуникативных умений. Состав потенциальных коммуникативных дефицитов определяется путём конкретизации содержательного аспекта коммуникативных умений и может различаться в

разных видах деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные дефициты, общение, коммуникативные умения

Annotation

The communicative competence of the individual is considered as a system education, the core of which is the communicative skills. Based on the classification of the sides of communication by E. P. Ilyin, four groups of communicative skills are distinguished: perceptual, informative, interactive and emotional. Communication deficits reflect a low level of development of communication skills. The composition of potential communication deficits is determined by specifying the content aspect of communication skills and may differ in different types of activities.

Keywords: communication competence, communication deficits, communication, communication skills

Понятие коммуникативной компетентности – одно из наиболее часто встречающихся в научной и методической литературе. Однако оно недостаточно чётко определено в понятийном отношении. В связи с этим, разные авторы относят к ней крайне широкий ассортимент различных психологических феноменов, зачастую – недостаточно корректно. В целом, подразумевается, что коммуникативной компетентность представляет собой набор неких характеристик, определяющих эффективность человека в общении с другими людьми.

Напротив, понятие коммуникативного дефицита появилось относительно недавно и, в связи с этим, является крайне слабо разработанным в методологическом и эмпирическом отношении. Очевидно, что оно имеет отношение к неким коммуникативным трудностям, которые существенно снижают эффективность общения.

Данные понятия тесно связаны между собой (чем выше уровень коммуникативной компетентности – тем меньше коммуникативных дефицитов и наоборот). «Родовым» по отношению к ним является понятие общения, смысл которого также характеризуется значительной многоплановостью и рассматривается различными специалистами совершенно по-разному.

Основываясь на анализе научной литературы, в качестве наиболее ёмкого и одновременно полного было выбрано определение общения как «специфического вида коммуникации, связанного с психическим контактом между реальными субъектами и приводящего к их взаимовлиянию, взаимопереживаниям и взаимопониманию» [Ильин, 2013, С. 7]. Автор специально подчеркивает, что далеко не всякая коммуникация является общением (например, им не является массовая коммуникация). Для общения «характерен не просто обмен или получение информации (ее можно получить и из газеты, телепередачи), а установление психического контакта между

общающимися» [там же].

Таким образом, в строго научном смысле более корректным является понятие «компетентность в сфере общения». Однако понятие коммуникативной компетентности является уже давно устоявшимся и достаточно общепринятым. В связи с этим, в данном случае имеет смысл рассматривать коммуникативную компетентность не в «широком» (в отношении всех известных видов коммуникации), а в «узком» (как компетентность в сфере межличностного общения) смысле.

В настоящее время коммуникативная компетентность личности рассматривается в качестве одной из ключевых, т.к. она обеспечивает все стороны жизни и деятельности человека и необходима для его успешной самореализации [Кузьмина, 2006]. Она представляет собой своего рода «мета-компетентность личности» [Жуков, 2003, С. 3], которой должен обладать любой современный человек, особенно – специалист, работающий с людьми.

В отношении проблемы определения компонентов (составляющих) коммуникативной компетентности также не существует полной ясности.

В научной литературе можно встретить множество моделей коммуникативной компетентности, у каждой из которых можно найти свои достоинства и недостатки. Очень многие авторы в состав коммуникативной компетентности вводят и различные коммуникативные свойства личности, в то время как сам смысл термина «компетентность» однозначно апеллирует к таким понятиям, как знания, умения, навыки, мастерство, опыт.

В связи с этим, вполне обоснованно понимание коммуникативной компетентности как сплава общих и ситуационных знаний, умений и диспозиций (установок, позиций, отношений), связанных с общением с другими людьми [Жуков, 2003].

Таким образом, коммуникативная компетентность личности представляет собой сплав:

1) коммуникативных знаний – осведомленности индивида в сфере коммуникации и разных её аспектов: нормативных (как общаться «правильно» с актуальной этической точки зрения) и технологических (какие приёмы наиболее эффективны) составляющих общения, закономерностей развития межличностных отношений (как они возникают, развиваются и разрушаются), социального значения различных психических характеристик людей (как нужно общаться с разными людьми, исходя из определённых их особенностей);

2) коммуникативных умений, которые отражают практический аспект коммуникации или способность осуществлять эффективное общение по обозначенным выше векторам (на основе либо теоретических знаний, либо определённой социальной интуиции);

3) коммуникативных установок – субъективных мнений и убеждений индивида в отношении как людей в целом, так и различных их категорий и

отдельных лиц, а также связанных с ними «принципов и правил» отношений с ними (эти установки могут иметь различную степень осознанности).

Совокупность коммуникативных знаний и установок образует своего рода «коммуникативное мировоззрение личности». Оно проявляется в отношении человека к различным аспектам общения (личная этика и этикет) и готовности к соблюдению общепринятых норм и правил поведения в обществе.

Очевидно, что в научном понимании коммуникативная компетентность представляет собой весьма «громоздкую конструкцию», трудную для практического применения. В связи с этим, крайне желательно найти ее «сердцевину» (наиболее важный элемент). На наш взгляд, из перечисленных выше аспектов наиболее заслуживающими внимания являются именно коммуникативные умения, т.к. именно они непосредственно проявляются в поведении человека.

Неповторимое сочетание наиболее типичных и характерных для человека навыков общения создаёт уникальный и неповторимый «коммуникативный портрет личности». Очевидно, что содержание коммуникативной компетентности каждого человека характеризуется определенным индивидуальным своеобразием [Тармаева, 2010].

У каждого отдельно взятого человека различные блоки коммуникативной компетентности могут быть развитыми в разной степени. Например, человек может хорошо знать «правила и принципы» общения, но не уметь (или не желать) применять их на практике. Можно вообразить даже ситуации некоторого их антогонизма. Например, человек может иметь негативные установки по отношению к другим людям (бессознательные), но великолепно знать «теорию» коммуникации и применять ее в случаях «острой необходимости» (в целях наиболее эффективной манипуляции).

Также следует учитывать, что компоненты коммуникативной компетентности не являются изолированными элементами, разложенными по уровням «как по полочкам». Многие из них крайне трудно разделить даже в теоретическом плане [Жуков, 2003].

По мере развития науки и практики от общей коммуникативной компетентности личности стали «отделяться» ее специфические разновидности – например, коммуникативно-управленческая компетентность [Сеитова, 2012], конфликтологическая компетентность [Мелетичев, 2016] и т.п.

Однако при этом центральное понятие остается не до конца проработанным. Это связано с тем, что существуют большие сложности с определением «стандартов» (норм) общения.

В отношении различных составляющих коммуникативной компетентности ситуация – ещё более сложна. В отношении «коммуникативно-мировоззренческого» блока в рамках современной культуры «золотым стандартом» считается гуманистическое мировоззрение (хотя далеко – не все

разделяют эту точку зрения и даже гуманисты на практике могут действовать совсем по-разному) . В остальном – определенности существенно меньше.

Область человеческой коммуникации, в силу своей сложности, многозначности и многоаспектности – крайне неопределенная сфера научного знания. В ней отсутствуют четкие, однозначно понимаемые и постоянно действующие «законы общения». Как следствие этого, возникают серьёзные сложности практического характера, связанные с невозможностью выделения универсальных принципов и правил общения (кроме этических принципов, которые существенно варьируются не только в разных культурах, но и даже в конкретных специфических ситуациях).

В связи с этим, большая часть встречающихся в разных публикациях практических рекомендаций по «эффективному общению» имеет достаточно умозрительный (основанный на частном мнении и личном опыте) характер.

Но достижения современной науки (в частности, социальной психологии) требуют соблюдения принципа научной «доказательности» тех или иных рекомендаций, которые должны опираться на серьёзные научные исследования экспериментального (в крайнем случае – эмпирического) характера.

Еще одним практическим следствием выше описанных сложностей является большие трудности в плане диагностики коммуникативной компетентности. Задача создания чётких, научно достоверных средств её оценки как «в целом», так и разных её аспектов является крайне сложной. Большинство имеющихся на данный момент методик имеют лишь условную ценность, давая весьма «ориентировочные» данные.

Из этой проблемы органично «вытекает» другая – невозможность в должной мере объективно оценить эффективность (особенно – «отсроченную») различных предлагаемых технологий формирования/развития/коррекции и т.п. коммуникативной компетентности и её составляющих.

В таком случае единственным «ориентиром» для оценки коммуникативной компетентности могут выступить только определенные этические нормы – в частности, профессиональные (например, педагогические). Они тоже характеризуются определённой условностью и переодически «пересматриваются».

Отдельного обсуждения заслуживает проблема определения критериев коммуникативной компетентности личности. В научной литературе предлагается разный в количественном и качественном отношении их перечень. Во многих случаях они представляют собой показатели, лишь косвенно характеризующие собственно саму коммуникативную компетентность. Зачастую предлагается оценивать: коммуникативные свойства личности, потребность в общении, удовлетворенность своей коммуникативной компетентностью и т.п. [Курашева, 2006; Оськина, 2010; Пахарев, 2004; Тармаева, 2010 и др.].

Однако основным объективным критерием различных психических

феноменов является лишь поведение человека. В связи с этим, наиболее целесообразно оценивать коммуникативную компетентность субъекта через призму его коммуникативных умений [Ильин Е.П., 2013].

На данном этапе развития науки момент выделяются четыре стороны общения, которые характеризуют, как люди:

- воспринимают друг друга (перцептивная сторона общения);
- получают и передают информацию (информативная сторона общения);
- организуют взаимодействие друг с другом (интерактивная сторона общения);
- обмениваются эмоциями и регулируют их (эмоциональная сторона общения) [Ильин, 2013].

На основе этой систематизации сторон общения можно предпринять попытку выделить критериев коммуникативной компетентности личности (по компоненту умений), выражающихся в способности индивида к определенным действиям в процессе общения с другими людьми (таблица – 1).

Таблица 1. Критерии коммуникативной компетентности личности

Коммуникативные умения	Способность к эффективному(ой) (по параметру достижения оптимального результата):
1. Перцептивные	*восприятию всех субъектов общения*
гностические	пониманию психологических особенностей разных людей, причин их поступков
прогностические	прогнозированию реакций различных людей
самопрезентативные	формированию собственного имиджа
рефлексивные	оцениванию своих коммуникативных особенностей
2. Информативные	*обмену информацией с другими людьми*
получения информации	от остальных субъектов общения
передачи информации	партнёрам по общению
3. Интерактивные	*организации взаимодействия с людьми*
организации общения	обеспечение эффективного процесса (технологии общения)
организации взаимоотношений	«выстраивание» оптимальных отношений с окружающими

управленческие	поведением, деятельностью, общением людей
конфликтологические	управлению конфликтами
психотерапевтические	психологическому воздействия на психическое состояние и установки людей
4. Эмоциональные	*проявлению адекватной ситуации эмоциональности*
экспрессивные	самовыражению личности
саморегулятивные	управлению собственными эмоциями

Предложенный перечень коммуникативных компетенций является далеко не полным и может конкретизироваться и дополняться.

На наш взгляд, коммуникативные дефициты – это низко развитые коммуникативные умения человека. Определить состав потенциальных коммуникативных дефицитов (поскольку реальные дефициты могут быть выявлены только в результате эмпирических исследований) можно, конкретизировав содержание коммуникативных умений и навыков. Примерный перечень коммуникативных навыков, низкий уровень сформированности которых свидетельствует о наличии тех или иных коммуникативных дефицитов представлен в таблице 2. Он может использоваться в качестве основы для создания других перечней.

Таблица 2. Коммуникативные дефициты личности

Коммуникативные умения	**Дефициты (трудности с навыками):**
1. Социально-перцептивные:	**Восприятия себя и других в ситуации общения**
гностические	– наблюдательности – анализа причин поступков людей и их сообществ
прогностические	– прогнозирования поступков – своих и других людей – предвидения последствий своих поступков
самопрезентативные	– формирования адекватного ситуации имиджа, управления его развитием

рефлексивные	– адекватной оценки своей коммуникативной компетентности – оценки своих действий «со стороны» – оценки своих ошибочных действий в общении
2. Информативные:	**Получения и передачи информации**
получения информации	– владения технологией ведения беседы и диалога – слушания, владения разными его приёмами (пассивного, активного, эмпатического)
передачи информации	– предоставление собеседнику максимально полной и достоверной информации – предоставления собеседнику адекватной обратной связи
3. Интерактивные:	**Организации взаимодействия с другими людьми и общения между ними**
организации общения	– вступления в контакт с человеком и группами – формирования положительного настроя на партнера – формирования собственной аттрактивности (привлекательности) в глазах окружающих – управления развитием процесса общения – соблюдение этики и этикета общения
организации взаимоотношений	– построения эффективных деловых и личных отношений с разными людьми – индивидуальный подход («подстройка» под конкретного человека и ситуацию) – поддержания диалогического, партнёрского общения
управленческие	– налаживания положительных контактов между другими людьми – обучение этичному взаимодействию друг с другом – организации совместной деятельности индивидов – создание и сохранение коллективов

конфликтологическая компетентность	– диагностики, «распознавания» конфликта – прогнозирования конфликта (действий различных людей, направлений его развития) – профилактики конфликта – урегулирования конфликта – блокирования собственной конфликтности – самозащиты (умения отстоять свои позиции)
психотерапевтические	– применения техник убеждения (логической аргументации) – оказания ситуативной психологической помощи – завоевания и поддержание собственного авторитета
4. Эмоциональные:	**Проявления адекватной эмоциональности**
экспрессивные	– эмоциональной и личностной выразительности – формирования индивидуального стиля общения
саморегуляции	– управления своими негативными переживаниями – поддержания положительного эмоционального фона у себя и окружающих – профилактики профессионального выгорания

Очевидно, что в разных видах деятельности (например, педагогической, психологической, управленческой и т.д.) состав коммуникативных навыков может существенно различаться.

Таким образом, коммуникативная компетентность личности является достаточно сложным в научном и практическом отношении феноменом, центральным элементом которой являются коммуникативные умения (или навыки).

Библиографический список.

1.Жуков, Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дисс. ... докт. психол. наук / Ю.М. Жуков. – М.: ИП РАН, 2003. – 38 с.

2.Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.. СПб.: Питер, 2013. – 576 с.

3.Кузьмина, Е.М. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.М. Кузьмина. – Нижний Новгород: ВГПИПУ, 2006. – 23 с.

4.Курашева, С.В. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / С.В. Курашева. – Кемерово: КГУ, 2006. – 24 с.

5.Мелетичев, В.В. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография / В.В. Мелетичев, С.М. Шингаев. – СПб.: СПб АППО, 2014. – 100 с.

6.Оськина, С.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / С.А. Оськина. – Саранск: МГПИ, 2010. – 24 с.

7.Парпура, О.А. Развитие ценностного отношения руководителей школ к совершенствованию собственной коммуникативной компетентности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О.А. Парпура. – Барнаул: БГПУ, 2008. – 21 с.

8.Пахарев, В.М. Развитие коммуникативной компетентности субъектов профессионального образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В.М. Пахарев. – М.: ИРПО, 2004. – 21 с.

9.Сеитова, Р.С. Формирование коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Р.С. Сеитова. – Челябинск: РБИУ, 2012. – 31 с.

10.Тармаева, Е.В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.В. Тармаева. – Улан-Удэ: БГУ, 2010. – 24 с.

Степанов О.Г.

РАСШИРЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ПЕРВОМ ГОДУ ЖИЗНИ РЕБЕНКА И РОЛЬ ПРОЦЕССОВ КАСАНИЯ В РАЗВИТИИ ЕГО ЛИЧНОСТНОГО КОНСТРУКТА

Аннотация:

В статье делается попытка осмысления и соединения положений перинатальной психологии и педиатрии и телесно-ориентированной психотерапии в период развития базовых внеутробных отношений ребенка с матерью. Придается особое значение его процессам касания, как основе для развития двигательных навыков и их связи с эмоциональной сферой, как необходимого условия построения гармоничного личностного конструкта ребенка.

Ключевые слова: перинатальная психология, процессы касания, эмоциональные реакции, внеутробные отношения, двигательные навыки.

Summary: The article makes an attempt to comprehend and combine the provisions of perinatal psychology and pediatrics and body-oriented psychotherapy

during the development of the child's basic extrauterine relations with the mother. Special importance is attached to its touching processes as a basis for the development of motor skills and their connection to the emotional sphere, as a prerequisite for building a harmonious personality design of the child.

Keywords: perinatal psychology, touching processes, emotional reactions, extrauterine relationships, motor skills.

В этой статье будет описание периода, который связан с расширением двигательной сферы жизни ребенка в течение первых месяцев жизни. Основное внимание мы остановим на касании – как ключевом элементе этого периода жизни. И в отношении касания хочется подчеркнуть главную принципиальную трансформацию, которая сравнима с большим открытием для каждого ребенка в жизни.

Дело в том в первые дни, недели жизни касание тоже играло важную роль, но в пассивном залоге, когда «что-то (кто-то) касалось ребенка», а он выдавал реакцию на это касание. В последующем, происходит трансформация и подключение активного залога, когда ребенок касается чего-то (кого-то) с каждым кругом все более осознанно. Можно считать это главным достижением, отражающим императив и проявления жизненной энергии ребенка. Сначала он касается груди матери, руки, предмета, хватает его, переворачивается, отталкиваясь от «земли», садится, ползает, ползет к кому-то (чему-то), садится, встает и наконец идет, касаясь «земли» только стопами.

Давайте проследим развитие пяти основных навыков двигательной сферы, которые ребёнок приобретает на первом году жизни. Условимся, что касание является запускающим фактором развития образа-факта действия. Подчеркнём очень важный момент, состоящий в переключении касания с пассивного, когда ребёнка касается внешний мир (температура, звуки, свет и зрительное восприятие, предметы), а также мать – грудь, молоко, руки, объятия, которые очень важны для создания эффекта «возвращения домой» и сопровождения ребёнка. И другое близкое окружение людей, находящихся в контакте с малышом. Мы видим в этом случае реакцию ребёнка на касание – эмоциональную, двигательную, звуковую и др.

Но вот со 2-го месяца управление телом у ребёнка развивается и происходит переключение на активное касание (движение), которое осуществляется самим младенцем. И, по-видимому, в процессе развития двигательных навыков, сопровождаемых эмоциями, важно обоюдное участие ребёнка и матери (близкого ухаживающего лица). Хочется напомнить вам, что в процессе взаимодействия этих сторон по большому счёту мера участия и затрат энергии не играет особой роли. Поэтому можно думать, что это, как и при любом обмене, происходит на уровне 50% на 50% («танго танцуют двое»).

Важно, чтобы был обмен. Тогда процесс взаимодействия в результате такого касания будет успешным. Какие это пять навыков? Вот они:

1. Касание ребёнком рукой других предметов, игрушки, захват (хватание). Затем удержание ручкой предмета (пальца) с последующим использованием предмета (тащит в рот).
2. Переворачивание ребёнка со спины на живот и обратно, на бочок и т.д.
3. Научение навыку сидеть (принять вертикальное сидячее положение).
4. Навык ползания и перемещение в пространстве с помощью этого навыка.
5. Навык стоять и затем ходить в вертикальном положении, переходя на вертикальное расположение основной оси тела.

Да, все эти навыки направлены на обучение и осознание ребёнком «того, что он делает», а также увеличение его степеней свободы. Последовательно разберём развитие этих навыков, пытаясь понять мотивацию и императив ребёнка к их появлению и развитию, а также предположим то, как эмоционально реагирует малыш на весь процесс приобретения новых возможностей.

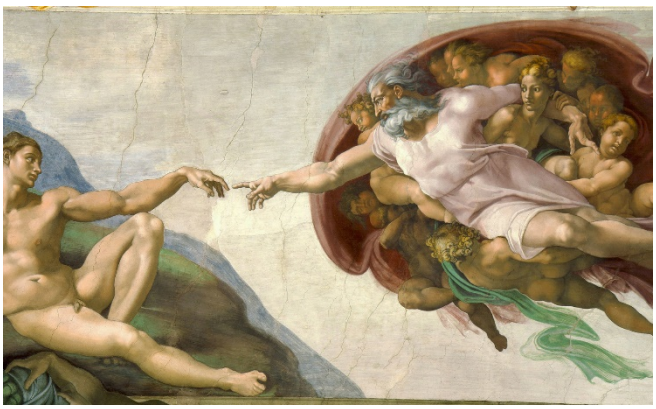
Со второго месяца младенец начинает «управлять» своим телом. Мышцы ножек и ручек становятся более расслабленными, а движения – более упорядоченными. Если вы будете разговаривать с ребёнком медленно – он будет так же медленно двигать руками и ногами, но стоит вам убыстриться – ребёнок тоже задвигается более энергично. Можно предположить, что это ещё одно свидетельство важности резонансных процессов в процессах взаимодействия.

В 2 месяца ребёнок начинает пытаться держать голову, а потом уже держит и поворачивает её, чтобы посмотреть на происходящее. И уже тогда появляются первые мелкие небольшие толчки и продвижения ручек в сторону подвешенной игрушки. Необходимо очень внимательно следить за ребёнком. Очень важно заметить эти робкие зачатки движений для того, чтобы сделать такого же рода движения руками (игрушкой) в сторону ребёнка. Надо укреплять задатки его интереса к жизни. Но в то же время не надо выполнять всю работу за малыша. Нужно, чтобы ваши движения были соразмерны его движениям. Но и «замечены» (отмечены) им. Что поможет укрепить ручки и убыстрить процесс их использования? Простейший массаж ладонной поверхности кистей в стиле «сорока-ворона кашу варила, деток кормила…».

Это закрепит понятное эмоциональное сопровождение, проявившееся ещё при ладонно-ротовом рефлексе Бабкина, который, кстати, ещё и не угас. Недаром опытные неврологи и логопеды советуют начинать такого рода «массаж-игру» ещё до месячного возраста, а уж с месяца-то и подавно! Вот важная доля вашего участия: заметить его микродвижения ручками, ответить своими движениями и поглаживанием-массажем ладошек малыша.

И в три месяца рефлекторные действия малыша заменяются постепенно более осознанными действиями. Теперь ребёнок сосредотачивается на предмете, а потом протягивает ручку, чтобы дотронуться до него (активное касание). Это так же, как он начинает понимать, что для того, чтобы утолить голод, надо найти сосок, приложиться к нему губами и сосать. В общем, создаётся положительное эмоциональное подкрепление – эмоции радости, чувство, что «я могу!». Если это находит достаточный отклик у матери (близкого лица), то навык закрепляется достаточно быстро. Появившееся «свободное время» большей активности ребёнка и периода бодрствования позволяет ему уделять больше времени играм с собственными ручками. И вот он уже сжимает и разжимает пальчики, хватает одной ручкой другую, тянется к предметам, захватывает игрушку, вложенную ему в руку, трясёт ею, тянет её в рот (пригодится навык сосать палец, «найденный» им ещё в первые недели для развлечения).

Что испытывает ребёнок в такие моменты? Радость и даже восторг от новых возникающих возможностей. Почему так? Потому что это очень важно для него. И в четыре месяца этот навык развивается во всей полноте: ладошки его почти всегда раскрыты; он активно тянет ручки к игрушкам, захватывает их, изучает, щупает, берёт и отталкивает, бьёт по подвеске. То есть он использует разные типы активного касания, используя ручки и развивая таким образом зрительную, двигательную и эмоциональную деятельность. В интегральном виде стимулируются зачатки социального «касания» к миру.



Картина Микеланджело «Сотворение Адама» – самая известная композиция росписи Сикстинской капеллы (см. рис.). Всё внимание картины сконцентрировано на жесте двух рук – Бога-отца и Адама, тянущихся друг к другу (хотя они, кстати, не касаются, но понятно, что коснутся!). И вот активное прикосновение божьей руки даёт искру – императив, который пробуждает и наполняет жизненной энергией тело Адама, передавая ему некую эстафету касания. Фактически перед нами предстаёт не само сотворение человека, а момент, в который тот получает искру, страстное жизненное искание, жажду познания. Активно касаясь чего-то, Адам сам становится в известном смысле богом, преобразуя Вселенную своим прикосновением. Поэтому трансформация, которая происходит с ребёнком, когда он активно начинает использовать ручку, сравнима с одним из самых важных открытий его жизни!

Необходимо отметить ещё один аспект использования ручек, который увеличивает способность ребёнка к другим навыкам: переворачиванию и

ползанию. Ребёнок начинает опираться на ручки, немного приподнимает тело. Но, несомненно, развитие использования ручек для касания и захвата, хватания предметов сравнимо в его развитии с важными открытиями, отмеченными антропологами, когда прародители человека взяли в руку камень, палку и начали использовать их в качестве орудия (труда, защиты и т.д.). Этот навык есть и у многих других животных. И также несомненна его важность для развития свободы и более активного участия ребёнка во взаимообмене с миром.

Навык переворачивания тела со спины на живот и бочок является одним из ключевых навыков на первом году жизни малыша, потому что он является основой для появления навыков сидеть, ползать и ходить. Суть в том, что, переворачиваясь со спины на живот, ребёнок начинает поворачивать позвоночник вокруг своей оси за счёт околопозвоночных мышц. Скручивающие движения позвоночника – основа основ для развития определяющей оси человека для сидения, ползания и, главное, для прямохождения. И для появления навыков сохранения равновесия. Само по себе прямохождение на двух конечностях присуще, кроме человека, немногим животным (и то не как основное).

Так вот, о переворачивании. Во многих источниках описывается, что ребёнок начинает повороты головой, у него укрепляются мышцы шеи. Но угол обзора у него очень ограничен на спине – только центральный сектор. По мере растущего интереса к окружающему миру и укрепления мышц шеи и спины он поворачивается всё более и более и в конце концов переворачивается на живот, значительно увеличивая угол обзора при этом. То есть основным императивом для такого действия является развитие интереса у ребёнка.

Это очень рациональный подход, который предусматривает вначале развитие корковых структур, а затем и двигательной сферы. Не будем спорить с этим положением, но можно предложить дополнительную альтернативную версию. У новорождённого ребёнка всё тело покрыто С-афферентными чувствительными рецепторными зонами, активность которых с возрастом угасает. Особая роль (ещё в утробе) отводилась высокой чувствительности спины, которая сохраняется даже во взрослом периоде. Если думать о том, что увеличивающаяся активность ручек позволяет изменять положение тела, то движения, вызывающие отрыв тела от поверхности и его повороты, будут освобождать чувствительные зоны задней поверхности туловища, которые явно «страдают» в преимущественном положении лежа на спине. Напоминаю, что в утробе ребёнок всё время двигается, смещает положение тела, переворачивается (пока возможно). Думается, что освобождение (открытие) этих рецепторных зон у ребёнка будет увеличивать его эмоционально-чувственную сферу и тем самым расширять ощущенческие возможности у малыша.

Что он может испытывать при этом? Сначала – даже немного боль и повышенную чувствительность вследствие того, что эти области как бы

«затекли» и «вдруг освободились», а потом радость и восторг, которые при повторных попытках такого рода закрепляются. Возникает то самое «я могу!», которое является мощным стимулом для повторения и дальнейшего развития этого движения – навыка. То есть можно подчеркнуть немаловажную роль эмоционального звена в развитии этого навыка. Тем более что эмоции у него более высокодифференцированны, чем мозговые процессы коры полушарий. Наверное, именно эмоции «прокладывают дорогу» корковым процессам и воспитывают интерес ребёнка к переменам.

Время развития навыка переворачивания достаточно индивидуально, но чаще в 4–4,5 месяца ребёнок активно переворачивается на живот, на бочок, подставляя другие рецепторные и чувствительные зоны «под солнышко» окружающего мира, подкрепляя таким образом развитие важного, достаточно интегрального качества – ***интереса к жизни***. Но, конечно, влияние корковых структур замыкает круг и цикличность этого процесса обучения и обмена. Можно заключить, что, потенцируя активные касания – встречи – разрывы своих различных сфер к окружающему миру, ребёнок обеспечивает для себя формирование гармоничной личности.

Думается, что высказанные предположения об императиве к переворачиванию имеют право на осмысление. Сейчас очень распространённой является практика выкладывания на живот в ранний период жизни младенца вплоть до того, что положение на животе становится его основным положением в кроватке.

Если думать о том, что в положении ребёнка на животе угол обзора и интерес малыша заранее подкреплены такой практикой – выкладывания на живот, то следовало ожидать, что развитие навыка переворачивания ему не так нужно и может запаздывать с реализацией в сравнении с теми детьми, которые в основном лежали на спине. Однако особых возрастных различий по приобретению навыка переворачивания в этих двух группах не выявлено. Поэтому скорее всего ведущим моментом является использование ручек для опоры, смена чувствительных зон для лучшего восприятия мира и соответствующее (радостное) эмоциональное подкрепление. И не забудьте о скручивающих движениях позвоночника – оно ведёт к укреплению его оси, а значит, развитию большей степени свободы движений и чувств для ребёнка.

Рекомендации педиатров связаны в основном с наличием интереса у ребёнка, а мы с вами уже определились, что процессы приобретения моторных навыков и укрепление интереса и эмоций ребёнка происходят одновременно. Где же та грань, которую нужно ощутить матери, чтобы дать именно то участие и ту помощь, которая поможет в становлении у ребёнка навыка переворачивания, но не будет подавлять его инициативу и императив? Здесь помогут навыки матери, обретённые ею в раннем возрасте ребёнка. Имеется в виду ***методика сопровождения движений,*** подробно описанная в книге «Быть

с ребёнком. Практикум по общению» (Издательство «Класс», 2016). Эта методика, имеющая корни в восточных методах работы с телом и человеком (тай-цзи), как раз даёт вам то ощущение, какое вам нужно.

Согласитесь, что, когда вы общаетесь со взрослым, вы можете спросить его прямо и выслушать ответ. То же самое и с ребёнком старшего возраста. Эта методика – инструмент для того, чтобы «услышать», что «говорит» вам ребёнок, и, более того, что-то «сказать» ему и быть «услышанным».

Несмотря на кажущуюся незначительность и даже необязательность такого вашего участия, надо признать, что оно очень важно. ***Оно даёт обоюдность взаимодействия и эффект сопровождения вами ребёнка***. Это усиливает формирование надёжной привязанности к нему и потенцирует его гармоничное развитие.

Ребёнок начинает сидеть

Основное положение, которое господствовало ранее в педиатрии, – что у большинства детей желание подняться и увидеть что-то новое проявляется в возрасте от шести месяцев. Начиная сидеть, ребёнок видит больше интересного вокруг. Вопрос, который возникает при этом: если эмоциональная жизнь опережает жизнь разума, то каким образом и какие эмоции сопровождают этот посыл к интересу у ребёнка? Вспомним о радости, которую он уже несколько раз испытывал, – «я могу!» Есть известная канадская пословица: «Зачем медведь лезет на гору?

– Чтобы увидеть то, что он может увидеть!»

В каком-то смысле она хорошо поясняет возникновение этого, поначалу бессознательного, императива к новым ощущениям и интересу и у ребёнка.

Ребёнок может тянуть шею вперёд к груди, лёжа на спине, как будто хочет сесть. Родители часто хотят помочь ему и присаживают, чего делать не следует. Сначала у ребёнка должны окрепнуть мышцы спины, а это длительный процесс. Он учится переворачиваться, вертеться со спины на живот и обратно, тем самым тренируя свои мышцы спины и околопозвоночные мышцы. И вот эти скручивания позвоночника дают ребёнку ощущение того, что его позвоночник – это гибкая, но достаточно твёрдая основа – ось его тела. Это именно ощущение тела, ощущение составляющих его мышц.

Думается, что корнем своим это ощущение уходит в утробный период – в последние месяцы, когда ребёнок испытывает тесноту и неудобство в матке и «вынужден» заворачиваться в позу эмбриона. Когда позвоночник распрямляется, а потом ещё начинает скручиваться, создавая упругую ось, – это получение новой, очень важной степени свободы для ребёнка, для человека. Оно сравнимо с ощущением маленького согбенного человечка, вырастающего в громадного «Человека».

Многие из вас читали и слушали в детстве поэму С. Михалкова «Дядя Стёпа» (1935). Интерес к этой сказке основан на желании детей стать большими,

сильными, добрыми великанами – такими, как дядя Стёпа. Главная эмоция при этом – удовлетворительный восторг. Думается, что ощущения в теле, возникающие у ребёнка из-за движений позвоночника в разных осях, приблизительно такие же. А каким популярным среди детей был и остаётся Гулливер!

Потом из положения «лёжа на боку», опираясь на руку, малыш будет стараться поднять корпус, может произойти и так, что сначала ребёнок научится ползать, а уж из положения «на четвереньках» начнёт сидеть. Хочу подчеркнуть эту важную эмоционально-телесную составляющую, сопровождающую процессы осознания и формирования интереса у ребёнка к новому, к впечатлениям, к жизни. Недаром уже более старший ребёнок на уровне 2–3 лет при задаваемом ему взрослыми вопросе «Ты большой или маленький?» поднимает вверх обе ручки и кричит: «Я – большой!»

Но нужно помнить, что не надо торопить малыша и усаживать его раньше времени. Этот процесс может растянуться от 6 до 9 месяцев. Это считается нормой.

Ребёнок опирается на руки, учится стоять на коленях, подтягивать тело, держась за опору, стоять, а потом ходить. Все эти действия связаны с умением держать равновесие, а это достигается не сразу. Равновесие – это состояние-ощущение, которое исходит от содружественного усилия мышц спины, позвоночника, скелетной мускулатуры. Это интегральное ощущение. Оно для ребёнка внове и вырабатывается постепенно.

Не следует рано присаживать ребёнка, даже на ваших коленях: не имея ещё ощущения равновесия и развитых мышц, ребёнок будет чувствовать себя дискомфортно. Нужно, чтобы мышцы действительно стали выполнять функцию каркаса. На самом деле чисто логически будет лучше, если малыш сначала научится ползать, а уж потом сидеть. Сопровождение взрослых (матери) заключается в том, что вы ставите ребёнка на четвереньки и учите передвигаться, поддерживая его и чуть подталкивая.

Итог: ребёнок начинает сидеть, уменьшая степень касания – зависимости от «земли» и приобретая новую степень двигательной и эмоциональной свободы и большую широту образа окружающего мира.

Малыш начинает ползать!

Ползание – это естественный рефлекс, который присутствует у детей с самого рождения, но со временем угасает. Но это не означает, что он «не помнит» этого рефлекса и у него совсем утрачены нейронные связи, ощущения в теле и вообще «телесная память». Поэтому не надо пытаться специально учить его ползать. Достаточно создать для него потенцирующие условия и в основном наблюдать за поведением малыша, лишь слегка направляя его действия и тем самым обеспечивая ему нужное, хорошее сопровождение. Создание потенцирующих условий может заключаться в следующем:

- почаще класть его на пол, на большую горизонтальную поверхность (допустим, кровать), но под активным наблюдением;
- окружить интересными ему игрушками и вещами;
- нужно хвалить его и подбадривать интонационно;
- можно заинтересовать его яркой игрушкой или звонкой погремушкой;
- ***можно ползти вместе с ним, показывая ему пример***.

Переворачивание – вот навык, который служит предтечей для ползания. Получение новой свободы, освобождение сенситивности различных зон тела при переворачивании являются стимулом для появления новых движений. Скоро он сможет, отталкиваясь ручкой или ножкой, развернуться в другую сторону, передвинуться вперёд или назад. Только когда он хорошо усвоит эти навыки – он научится ползать в нужном ему направлении.

Обычно первые попытки ползти отмечаются у детей уже с 5-месячного возраста. Но встречаются дети, которые освоили этот навык, едва достигнув 4 месяцев. Нужно отметить, что эти дети проявили выраженную двигательную активность ещё в утробе, совершая движения верхними и нижними конечностями, движения «велосипедиста» и т.д. Активные и настойчивые малыши к 7 месяцам умеют ползком преодолевать довольно большие расстояния!

Но в общем необходимо отметить, что время развития этого навыка достаточно индивидуально. Можно только добавить, что более эмоциональные дети, дети, которые в утробе на ранних сроках выбрали стратегию «сражаться», а не «убегать», быстрее осваивают этот навык. Получается, что ползание как навык связано не деструктивными эмоциями страха (убегания) или гнева, злости, а скорее наоборот – позитивного императива, познавательной радости. Умение ползать влияет на развитие полушарий головного мозга, увеличивая количество прочных взаимосвязей и уравнивая их возможности.

Дети, научившиеся рано ползать, в дальнейшем проявляли творческие задатки и тягу как к точным наукам, так и к гуманитарным. Вообще опытные неврологи считают, что период ползания более важен для развития нервной системы ребёнка, нежели первые шаги.

Топ! Топ! Топает малыш…

Итак, мы приблизились к описанию одного из самых дифференцированных навыков для ребёнка – ходьбы. Он венчает умения младенца к году. Это очень важный навык для его будущей жизни, и от того, как он освоит навык ходьбы, зависит и его характер, и поведенческий стиль, и степени свободы. Вспомните залихватскую песню, которая с первой строчки говорит об этой важности: «Я милого узнаю по походке…». И действительно, походка – это сугубо индивидуальная привычка человека. Как почерк, как отпечатки пальцев, в конце концов! Если анализировать походку человека, то можно очень многое узнать о нём. О его стиле жизни, характере и темпераменте. В какой-то степени походка

служит индикатором степени свободы человека. Человек, идущий свободно и расслабленно, с хорошей осанкой и «лёгкий на ногу», оставляет впечатление и ощущение внутренней свободы.

А. Лоуэн – известный телесно-ориентированный психотерапевт выделял несколько степеней свободы человека. И первую степень свободы он называл «грацией животного». Обратите внимание на передвижения кошки, собаки, лошади в спокойном состоянии. Как они грациозны! Как хорошо скоординированы движения всех мышц! Лоуэн считал освобождение и расслабление тела человека, отсутствие и ликвидацию мышечных зажимов и блоков важной задачей, осуществление которой приведёт к свободе тела – души – личности.

От того, как основы навыка ходьбы будут у него заложены ещё в грудном периоде, зависит дальнейшее развитие малыша. Это может оставить отпечаток на всю жизнь.

Но начнём с главного. Бóльшая часть людей ходит таким образом: они наклоняют ось тела вперёд, под действием силы тяжести начинают «падать», и, чтобы не упасть, они выставляют вперёд ту или иную ногу, опираясь на неё и избегая таким способом падения. Затем, используя эту опору, он переносит вес в вертикальное положение и дальше вновь начинает «падать», и... всё повторяется снова и снова, зацикливаясь и образуя сам процесс ходьбы. Так ходит большинство людей и во взрослом возрасте. И всё бы хорошо с этим навыком, если бы не одно «но». В тот момент, когда человек, падая, опирается на выставленную вперёд ногу и остаётся на двух ногах, степень свободы его тела резко снижается. Так, он не может в это время резко сменить направление движения, повернуться и т.д. Он блокирует любое движение в этот момент. В это время снижается выживательный потенциал организма – животные при передвижении постоянно находятся в основной оси, а это позволяет постоянно и манёвренно менять направление движения в любой момент.

Откуда берётся именно такой способ хождения? Перенесёмся в период, когда возраст ребёнка – 8–9 месяцев. Ребёнок сначала держится за кроватку или стену, начинает вставать, постепенно привыкая к вертикальному положению оси позвоночника. Затем, когда мышцы спины у него достаточно окрепнут, он станет увереннее и начнёт постепенно отпускать руки – научится стоять без поддержки. И вот он уже достаточно подолгу стоит на одном месте, начинает поворачивать голову в сторону яркой игрушки или, скорее, матери (близкого человека). Здесь тоже очень важно не торопить ребёнка, не принуждать его к хождению. Не надо вызывать его интерес, если вы чувствуете, что он стоит ещё неуверенно. Мышцы его слабы, и он быстро устаёт. Иначе это приведёт к тому, что он будет пытаться дойти до вас, как бы всё время падая и избегая падения, чтобы сделать несколько шагов до опоры или/и до вас и в конце концов «падая» к вам в руки (или опираясь на опору). Так часто делают взрослые –

потенцируют ребёнка на несколько шагов, чтобы он «добежал» и опёрся на вас. Но это формирует «походку-падение» и не даёт полной свободы при передвижении. Начните с малого. Пусть он делает 1–2 шага, но остаётся при этом в вертикальной оси, приседает, допустим, берёт интересующий его предмет и опять встаёт. Можно давать ему поддержку, держа его за ручку, но при этом тоже не торопитесь. Не тащите его. Пусть он сам делает свои первые шаги! Не позволяйте ему закреплять навык постоянного выбегания – избегания падения. Тогда он постепенно научится толкаться задней ногой и тем самым переносить свой вес. При этом будет формироваться совсем другая походка.

Пол Линден, известный американский педагог и психолог, в своём руководстве «Reach Out!» приводит уроки для детей-школьников, позволяющие лучше использовать своё тело, расслаблять его и координировать. Один из уроков он посвящает правильным навыкам ходьбы, так как для большинства детей это необходимо. Он напоминает о важности отталкивания задней ногой в момент переноса веса тела: «Такое впечатление, что вы ходите по улице после небольшого дождя. Повсюду много маленьких лужиц. При ходьбе вам приходится постоянно чуть толкаться задней ногой, чтобы «перепрыгнуть» эту «лужицу». Это упрощённо и утрированно показывает тот навык, которого лучше добиться при ходьбе ребёнка. К слову сказать, стопа ребёнка должна быть достаточно укреплена: лучше, если на нём будет обувь с задником и супинатором. Это сразу будет формировать правильное участие стопы. Хочется ещё раз подчеркнуть – не торопите ребёнка: он и сам пойдёт, когда будет увереннее. Гораздо хуже, если он пойдёт неуверенно, упадёт и в дальнейшем будет испытывать страх перед возможным падением. Это иногда задерживает развитие навыка ходьбы.

Резюме

Главные итоги, отражённые в этой статье, заключаются в следующем:

– расширение двигательной сферы, количества моторных навыков увеличивает степени свободы малыша, и именно вместе с этим (или вслед за этим) происходит развитие новых нейронных связей в коре головного мозга и появление новых интересов и личностных характеристик ребёнка. То есть грубо говоря – сначала моторные навыки, а затем (вместе с тем) интересы и императивы ребёнка. И прокладкой, мостиком к этим процессам служат эмоциональные реакции младенца. Это ступеньки процессов осознания ребёнком собственных движений и поведения;

- несомненно, что главными, ключевыми стимулами и триггерами для развития этих моторных навыков являются ***касание рукой*** груди – матери – другого предмета, захватывание и удержание их, а также касание – ***отталкивание ручкой от «земли» и скручивание тела*** (мышц позвоночника), ведущее к его переворачиванию – развитию навыка сидения – формирования оси позвоночника – навыка стояния и ходьбы;

- необходимо выделить ***процессы касания***. Именно они ведут к формированию образа-действия. Касания закрепляются изначально в телесных ощущениях и движениях мышц, а затем и корковых структурах головного мозга и таким образом влияют на развитие личности. Важность касания как пускового фактора отмечена ещё Л. Витгенштейном в его «Логико-философском трактате». Надо ещё подчеркнуть главную принципиальную трансформацию для ребёнка, когда ***касание из пассивного («тебя касается что-то») становится активным («я касаюсь чего-то»)***. А это изменяет направление развития процессов осознания реальности, то есть реакция ребёнка на «что-то» (касание) меняется на реакцию, которую производит сам ребёнок, вызывая «что-то». А это совсем другой уровень нейронных связей и мозговых процессов.

Библиографический список

1. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. / Д. В. Винникотт. Пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2007.- 78 с.

2. Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. / Пер. с англ. Екатеринбург: Издательство «ЛИТУР», 2004. – 400с.

3. Винникотт Д.В. Игра и реальность - М., Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. - 240 с. (Серия «Современный психоанализ: теория и практика»)

4. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: Изд-во иностранной литературы. 1958. С. 97.

5. Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. II. М.: «Гнозис». 1994. С. 137.

6. Мазурин А.В., Воронцов И.М. «Пропедевтика детских болезней» - СПб: ИКФ «Фолиант», 1999. – 928 с.; ил.

7. Степанов О. Быть с ребенком. Практикум по общению. М.: Независимая фирма «Класс», 2016. – 160 с. - (7Я. Родители/дети)

8. Степанов О. Общение с новорожденным как с миром. М.: Независимая фирма «Класс», 2015. – 152 с. – (Библиотека психологии и психотерапии)

9. Шабалов Н.П. Неонатология: Учебное пособие: в 2 т./Н.П. Шабалов. – Т.I. – 5-е изд., испр. И доп. – М.: МЕДпресс-информ, 2017. – 608с.

10. Степанов О.Г., Панова Н.В. Круги жизни. V круг. Касание к груди, развитие внеутробных отношений//Человеческий фактор: Социальный психолог. 2020.№1(39). С. 449-458.

11. Степанов О.Г., Винокуров В.В. Перинатальная психология и наследие Людвига Витгенштейна. Мистическое: «восьмая ступень» - «рождение», «точка касания» и «трансцендентная функция»//Методология современной психологии.2019. №9. С. 281-292.

12. Степанов О.Г. Связь врожденных рефлексов, эмоций и расширения двигательных навыков в первые месяцы жизни ребенка//Методология современной психологии.2020. №12. С. 195-202.

Шевеленкова Т.Д.

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ АЛЬТЕРНАТИВА

Ориентация клинической психологии на позитивистский образ науки, связана с определением статуса клинической психологии как прикладной, практико-ориентированной дисциплины, призванной обслуживать медицинскую практику, что требует «уподобления» ее отологических и гносеологических оснований, а также методов исследования тем, что используются в медицинской практике. Дальнейшее развитие клинической психологии должно неизбежно привести к рефлексии ее собственных методологических оснований, осмыслению ее собственной «психологической природы». Развитие экзистенциальной школы мысли, в том числе в клинической психологии, совершило переворот, который подпадает под различение между классическим и противопоставленными ему неклассическим и постклассическим идеалами рациональности.

Ключевые слова: клиническая психология, экзистенциальная школа мысли, постнеклассическая рациональность.

The orientation of clinical psychology towards a positivist image of science is associated with the definition of the status of clinical psychology as an applied, practice-oriented discipline designed to serve medical practice, which requires “ assimilation” of its ontological and epistemological foundations, as well as research methods, with those used in medical practice. The development of the existential school of thought, including in clinical psychology, has made a revolution that falls under the distinction between the classical and opposed non-classical and post-classical ideals of rationality.

Key words: clinical psychology, existential school of thought, post-nonclassical rationality.

Клиническая психология, как и основные ветви психологической науки, ориентируется, прежде всего, на позитивистский образ науки, сложившийся в

рамках классической рациональности. То, что было названо «позитивистским перенапряжением», свойственном психологии [Юревич, 2001], тем более свойственно психологии клинической.

Характерными чертами клинической психологии до сих пор остаются: представление о четком субъект-объектном разделении и формирующийся на его основе концепт объективности знания, которая, в свою очередь, обеспечивается полным, как онтологическим, так и гносеологическим исключением субъекта из научной картины мира [Тхостов, 2002]. Данные черты клинической психологии, сохраняющиеся уже на протяжении многих десятилетий, могут быть объяснены, на наш взгляд, прежде всего определением статуса клинической психологии как прикладной, практико-ориентированной дисциплины, призванной обслуживать медицинскую практику. Такое определение статуса клинической психологии требует «уподобления» ее отологических и гносеологических оснований, а также методов исследования тем, что используются в медицинской практике (приведем пример, в частности, использования понятия «функциональная проба» в патопсихологии – Б.В. Зейгарник), превалирует естественнонаучная и медицинская системы интерпретаций, в рамках которой заболевание превращается в четко фиксируемый и распознаваемый по конкретным признакам объект рационального познания, в природное явление, «подчиненное определенным закономерностям, как специфическая форма существования, в которой выражаются естественные биологические процессы и которую следует наблюдать, описывать, изучать наряду с другими формами жизни» [Филатов, 2002, С. 12]. Здоровое функционирование также подчинено законам природы, что позволяет выработать социальную практику обращения с ним.

На наш взгляд, дальнейшее развитие клинической психологии должно неизбежно привести к рефлексии ее собственных методологических оснований, осмыслению ее собственной «психологической природы», к движению от классической к неклассической, а далее – к постнеклассической рациональности.

Что же должно отличать неклассическую и, тем более, постнеклассическую клиническую психологию от ориентирующейся на классическую рациональность? Согласно В.С. Степину, первым критерием различения классической, неклассической и постнеклассической рациональности является тип системной организации осваиваемых объектов. Он отмечает, что для освоения объектов, организованных как простые системы, достаточно классической рациональности. Неклассический тип рациональности обеспечивает освоение сложных саморегулирующихся систем, постнеклассический – сложных, саморазвивающихся систем. Вторым критерием выступает различие в обобщенной схеме метода деятельности. Она фиксирует особенности средств и операций (действий) с изучаемым объектом.

Каждый новый тип системных объектов предполагает соответствующую ему схему метода познавательной деятельности. В качестве третьего критерия различия типов рациональности можно выделить особенности ценностно-целевых структур субъекта деятельности. С одной стороны, они должны соответствовать типу системного объекта, знание о котором должна выработать наука соответствующей исторической эпохи, а с другой – соответствовать принятым в культуре этой эпохи доминирующим ценностям. [Степин, 2009. С.249 – 295].

Учитывая сказанное выше предполагается, что переориентация клинической психологии на постнеклассическую рациональность позволит и, в определенной степени, уже позволяет постичь человека в его целостности, перестать редуцировать его до уровня механического объекта или биологического существования. При таком подходе предметом становится не болезнь, а «человеческое в человеке» – его ценностно-смысловая сфера, способность к самотрансценденции и самодетерминации и т.д., хотя и соотнесенное с бытием-в-мире в условиях здоровья и болезни.

В клинической психологии переход на позиции исследования переживания и бытия-в-мире в условиях здоровья и болезни был осуществлен тремя относительно независимыми, но в дальнейшем слившимися направлениями современной западной философии: феноменологией, психоанализом и экзистенциализмом, тремя направления заложившими альтернативу в психиатрии и клинической психологии XX века. Если психоанализ вошел в плоть и кровь современной клинической психологии, то о феноменологии и экзистенциализме можно говорить в начале XXI века как о перспективах, которые должны быть еще реализованы в клинико-психологических исследованиях, хотя в психиатрии и психотерапии — это давно сложившиеся и устоявшиеся подходы.

Экзистенциальная психология представляет собой своеобразный итог развития европейской мысли последних двух столетий, вобравший в себя достижения таких направлений, как философский иррационализм (Шопенгауэр, Кьеркегор), «философия жизни» (Ницше, Дильтей), интуитивизм (Бергсон), кантианство (Наторп, Виндельбанд), феноменология (Гуссерль), экзистенциализм (Хайдеггер, Ясперс, Камю, Марсель), философская антропология (Шелер, Гелен), герменевтика (Рикёр), психоанализ (Фрейд, Юнг, Адлер, Хорни, Фромм), гуманистическая психология (Маслоу, Олпорт, Роджерс, Келли, Бюлер и др.). Экзистенциальная психология стала полигоном для практического применения и проверки большинства идей перечисленных школ мысли в том числе и в области клинических исследований.

Развитие экзистенциальной школы мысли совершило переворот, который подпадает под различение, проведенное М.К. Мамардашвили, Э.В. Соловьевым и В.С. Швыревым между классической и современной философией (или же

классическим и противопоставленными ему неклассическим и постклассическим идеалами рациональности) [Мамардашвили, Соловьев, Швырев, 1972, с. 28-94]. Они отмечали, что современная философия и наука вводит противоположность бытия и сознания в саму модель сознания, формулируя парадоксальное утверждение: «в основе своей сознание есть независимая от сознания реальность»; выделяет «сознание-субъект» и «сознание-бытие» [Мамардашвили, Соловьев, Швырев, 1972, с. 70-71], отмечая, что «Сознание-субъект испытывает потребность, чтобы все исходящие от него действия были осознанно преднамеренными и переживались бы индивидом как его собственные решения, вину за совершение которых (авторство) он не делит ни с внешними обстоятельствами, ни с наличными требованиями социальных институтов, ни с бессознательно-импульсивными влечениями. Сознание-бытие (экзистенция) испытывает потребность в том, чтобы оно было признано личностью онтологически, в значении именно бытия, самобытия, устойчивой целостности ее внутрисубъективного мира» [Мамардашвили, Соловьев, Швырев, 1972, с. 70-71]. Основная задача современной философии – понять, реконструировать переживание, онтологически признать мир внутренних достоверностей сознания, для нее характерно стремление «трактовать экзистенцию не просто как бытие (внутреннюю границу, неподатливость), но и как тайный проект индивидуального существования, предопределение человека к известной жизненной миссии» [Мамардашвили, Соловьев, Швырев, 1972, с. 75].

Именно экзистенциальная школа мысли, как и большинство направлений современной философии выдвинула идею прояснения сознания, «заброшенного» в наличный социальный мир, утверждая, что «внутренние достоверности («истины») выступают просто как базисные образования этого сознания, обеспечивающее его прочность, интегрировать, его способность противостоять внешней манипуляции, социально организованному принуждению к иллюзии» [Мамардашвили, Соловьев, Швырев, 1972, с. 63].

Современная философия, в том числе и в лице экзистенциализма рассматривает рефлексию как род внутреннего действия, благодаря которому само сознание открывает себе в качестве особого бытия. Рефлексия открывает человеку его самого, как объект, претерпевающий воздействие внешнего мира, «помещенный в лабораторный тигель жизненных испытаний» [Мамардашвили, Соловьев, Швырев, 1972, с. 72].

Современная философия, в том числе и в лице экзистенциальной школы мысли, исключает возможность для познающего субъекта идентифицировать себя с абсолютной точкой зрения, что характерно для классической рациональности. В этом смысле не существует «абсолютного наблюдателя»: «Бог умер». У познающего субъекта есть только одна привилегия: «с наибольшей полнотой испытывать, претерпевать то, что испытывают,

претерпевают все другие» [Мамардашвили, Соловьев, Швырев, 1972, с. 64]. Это философия, озабоченная, прежде всего, сохранением внутренней цельности сознания любой ценой. В то же время, мышление современного философа и ученого принципиально диалогично, это мышление «соприсутствующего» человека, принципиально не стремящегося к созданию дидактически замкнутых и завершенных теорий [Мамардашвили, Соловьев, Швырев, 1972, с.74].

Один из крупнейших представителей экзистенциальной психологии Р. Мэй отмечает: «Экзистенциализм означает сосредоточение на существовании личности; это акцент на человеческом бытии в том виде, в котором оно проявляется, становится» [Мэй, 2001а, с. 13]. Слово "существование" ("existence") пришло от корня ex-sistere, означавшего буквально "выделяться, появляться". Традиционно в западной культуре "существование" противопоставляют "сущности", последняя подчеркивает принципы, истину, логические законы и т.д., которые предполагаются расположенными над любым данным существованием. Р. Мэй считал, что, пытаясь разделить реальность на отдельные части и сформулировать абстрактные законы каждой из этих частей, западная наука все более и более становилась "сущностной" по своему характеру.

Безусловно с точки зрения рациональности, доминирующей в классической науке вряд ли можно говорить о достаточной научной ценности экзистенциальной альтернативы в клинической психологии, во-первых, потому, что следование данной альтернативе в научных исследованиях ориентировано на познание субъективного мира, обладающего интернациональными характеристиками (а не объективного мира фактов), и, во-вторых, учитывая то, что знание, получаемое в рамках экзистенциально ориентированных исследованиях, носит принципиально иной, идеографический характер и существенно зависит от точки зрения познающего субъекта.

В то же время, Р. Мэй утверждает, что все-таки за несколько десятилетий, прошедших после второй мировой войны, статус экзистенциального подхода поднялся от "приемного ребенка" западной культуры до доминантной позиции в центре западного искусства, литературы, теологии и философии. Это было сделано параллельно с новым направлением развития в науке, особенно в физике Бора и Гейзенберга» [Мэй, 2001а, с. 13].

Мы считаем, что одним из направлений реализации идей неклассической (и даже постнеклассической) клинической психологии может быть направление, базирующее на принципах, которые были сформулированы Р. Мэем. Во-первых, наука должна быть релевантной различным характеристикам того, что мы пытаемся понять, в данном случае – человеческое бытие, тем отличительным качествам и характеристикам, которые и составляют человеческое бытие именно как человеческое, составляют самость именно как самость, характеристикам,

без которых бытие не будет тем, каковым оно на самом деле является, а именно, человеческим бытием» [Мэй, 2001а, с. 32].

Второй руководящий принцип находится в оппозиции к предположению, господствующему в традиционной науке, что мы объясняем более комплексные вещи через более простые: простое может быть понято и объяснено только в терминах более общего. Этот момент чрезвычайно важен для психологии и обсуждается более подробно вместе с темой самосознания [Мэй, 2001а, с. 32].

Третий фундаментальный принцип состоит в том, что основной единицей изучения в психотерапии – это не "проблема", с которой пришел пациент (например, истерия или фобия). «Наша единица изучения скорее – существование-двух-личностей-в-мире, в мире, представленным в данный момент комнатой терапевта. Это позволяет быть уверенным в том, что пациент принес с собой все свои проблемы, "болезни", свою историю и все остальное, потому что все это составляет неотделимую его часть; но важно ясно понимать, что только один факт реален в данный момент, что он создает в кабинете консультанта некий мир, и в контексте этого мира может возникнуть понимание его бытия-в-собственном-мире. Этот мир и его понимание есть именно то, в чем соединяются две личности, пациента и терапевта» [Мэй, 2001а, с. 32-33]. Этот принцип, сформулированный для психотерапии, на наш взгляд, верен и для построения новой методологии исследований в клинической психологии.

Г. Элленбергер отмечал [Элленбергер, 2001, с. 207-228], что основной акцент в психиатрической феноменологии делается на исследовании субъективных состояний сознания пациента и в такого рода исследованиях применяются три основных метода. Эти три метода можно рассматривать как применимые для построения экзистенциально-феноменологических описаний и в клинической психологии.

(1) Описательная феноменология - описания, которые дает пациент дает сам о своих субъективных переживаниях и была первым применением феноменологии в психиатрических исследованиях. Карл Ясперс определил ее как описание субъективных переживаний душевнобольных пациентов, в котором делается попытка как можно ближе прочувствовать (einfühlen) эти переживания. Ясперс и его последователи много времени уделили интервью с пациентами, когда у больных спрашивали об их внутреннем мире. Затем результаты сравнили с отчетами этих или других пациентов после их выздоровления. Минковский продолжил развитие феноменологического исследования, предложив исследовать структуры состояний сознания, используя методы структурного анализа и категориального анализа. Так описательная феноменология Ясперса стала первым шагом на пути к более точному исследованию» [Элленбергер, 2001, с. 207].

(2) Генетико-структурный метод постулирует фундаментальное единство в индивидуальном состоянии сознания и пытается найти общий знаменатель, то

есть генетический фактор, с помощью которого можно постичь и воссоздать остальные факторы. «Феноменологическое наблюдение не только предоставляет богатые данные, но и может привести к пониманию связей и взаимоотношений между этими данными. Может даже случиться, что в совокупном содержании сознания общая структура, или гештальт, спонтанно обнаруживает себя наблюдателю, который потом может попытаться описать и определить ее. Таким образом, наблюдатель делает то, что Минковский назвал структурным анализом, а фон Гебсаттель – конструктивно-генетическим взглядом (konstruktive-genetische Betrachtung)» [Элленбергер, 2001, с. 209-210].

(3) Категориальный анализ берет систему феноменологических координат, наиболее важными из которых являются время (или темпоральность), пространство (или пространственность), причинность и материальность. Исследователь анализирует, как пациент переживает каждое из них, с целью установления тщательной и детальной реконструкции внутреннего универсума переживаний пациента. «Это означает, что феноменолог пытается реконструировать внутренний мир пациентов с помощью анализа их способа переживания времени, пространства, причинности, материальности и других категорий (в философском смысле этого слова)» [Элленбергер, 2001, с. 210-211].

В клинической психологии эти три метода практически не были реализованы, поскольку развитие эмпирических исследований базирующейся на экзистенциально-феноменологической альтернативе (особенно в клинической психологии), казались весьма туманной перспективой, лишенной точности, строгой научности, реализуемой, скорее в психотерапии, но не в реальной исследовательской практике. Можно сформулировать парадокс, который существует в сознании и определяет мировоззрение подавляющего большинства ученых, работающих как в отечественной, так и зарубежной клинической психологии: «Понимать –означает невозможность исследовать, а исследовать – означает невозможность понимать».

Обозначим несколько психологических категорий, которые уже выкристаллизовались в психологии, в том числе и в клинической психологии. Важнейшей психологической категорией, «открывающей дверь» в стихию переживаний является понятие «жизненный мир личности». В зарубежной, и отечественной философии, психологии и психопатологии существует достаточно развитая традиция теоретического исследования жизненного мира. Введение данного понятия в тезаурус современной психологии означает, согласно Ф.Е Василюку, изменение ее онтологических оснований, переход от «онтологии изолированного индивида» к «онтологии жизненного мира» [Василюк, 1984, с. 33]. Онтология изолированного индивида, как отмечает Ф.Е. Василюк, базируется на «познавательном образе», который «составляет основание всей классической психологии, является источником ее фундаментальных онтологических постулатов («непосредственности»,

«сообразности», тождества сознания и психики, самотождественности индивида) и методологических принципов» [Василюк, 1984, с. 34]. Данный познавательный образ базируется на гносеологической схеме ««субъект — объект», онтологизированной в классической психологии. При этом «и субъект, и объект мыслятся изначально существующими и определенными до и вне какой бы то ни было практической связи между ними, как самостоятельные натуральные сущности» [Василюк, 1984, с. 34].

В.В. Миронов, обсуждая лекцию одного из крупнейших представителей современной философской герменевтики Ю. Хабермаса, посвященную исследованию жизненного мира в философии (а также проблеме «восхождения от «жизненного мира» к «картине мира»), отмечает: «возвращение к проблеме жизненного мира, к проблемам повседневного сознания разрушает «монолитное представление об объективном мире», которое, казалось, уже раз и навсегда было решено в классической науке, прежде всего, конечно, в физике. Возникли совершенно иные потребности и необходимость его понимания с позиций социокультурных и гуманитарных исследований» [Миронов, 2011, с.38]. Хабермас замечает, что «исследуя жизненный мир (повседневный опыт), мы лишь конструируем принцип объективности, объективного подхода, формулируя его как «беспристрастное описание действительности», как некое освобождение от субъективности переживаний, носящих личностный характер» [Миронов, 2011, с. 39-40]. Он утверждает, что «в отличие от естественных наук, которые освобождаются от «субъективности» за счет опредмечивания мира, гуманитарные науки… могут это осуществить «лишь путем герменевтического удостоверения и углубляющей реконструкции опыта и практики обращения жизненного мира» [Миронов, 2011, с. 40]. Герменевтическая традиция в философии и психологии, рассматривает реконструкцию жизненных миров как одну из центральных задач. Каким бы ни был метод феноменологического анализа, его целью всегда является реконструкция внутреннего мира переживаний субъекта. «У каждого человека свой способ переживания темпоральности, пространственности, причинности и материальности, но каждое из этих направлений необходимо понять в его связи с другими направлениями и с внутреннем миром в целом. … Реконструкция внутреннего мира пациента для феноменолога может быть целью сама по себе…» [Хабермас, 2011, с. 227]. Особые феноменологические миры были описаны в психопатологии [Бинсвангер, 2001а; Бинсвангер, 2001б; Бинсвангер, 2001г; Бинсвангер, 1999а; Бинсвангер, 1999в; Бинсвангер, 1999г; Гебсаттель, 2001; Минковский, 2001; Страус, 2001; Элленбергер, 2001]. Один из основных вопросов, от ответа на который зависит развертывание эмпирического исследования, – это вопрос о том, что мы имеем ввиду, употребляя понятие «жизненный мир», как он нам дан? Ю. Хабермас отмечает: «Жизненный мир не имеет ни значения возвышенного космоса или порядка вещей, ни

последовательности времен мира, вытекающих из истории спасения. Жизненный мир не предстает перед нами как теория, а, напротив, мы находим себя в нем дотеоретически… Он нас захватывает и в том смысле, что мы как конечные существа обращаемся с тем, с чем мы сталкиваемся в мире. Гуссерль говорит о «горизонте» жизненного мира и о его «приземленной» функции. Жизненным миром является соответственно не переходимый, а интуитивно сопровождающий (нас) горизонт опыта. Он – непредметный фон наших присутствующих переживаний, за который нельзя зайти; нашего персонального, вытекающего из исторической ситуации, телесно воплощенного и коммуникативно обобществленного повседневного существования. Мы осознаем себя перформативно, как переживающие субъекты, включенные в органические жизненные процессы, а также как субъекты обобществленные, т.е. включенные в социальные отношения и практики, а также как субъекты действующие, вмешивающиеся в мир» [Хабермас, 2011, с. 76-77]. О жизненном мире можно сказать то же самое, что Ф.Е. Василюк говорит о переживании: он есть порождение «внутренней работы сознания» [Василюк, 1984]. В этом смысле человек «строит», «конструирует» свой мир. Крайне важно отметить, что понятие жизненного мира «противостоит фальсифицируемому знанию, которое доминирует в науках… В его основе лежит, как говорит Хабермас, «интуитивная достоверность», которая характерна для нас и в обыденной жизни» [Хабермас, 2011, с. 111]. Наиболее четкое и развернутое определение понятия «жизненный мир» было дано Р. Мэем: «Мир – это структура значимых отношений, в которых существует человек и в создании которых он принимает участие. Таким образом, мир состоит из прошлых событий, которые влияют на мое существование, и всего многообразия воздействующих на меня детерминистических сил. Но это я делаю их такими, так или иначе относясь к ним, сознавая их, пронося с собой, создавая и формируя, встраивая их в каждую минуту своих отношений. Сознавать чей-либо мир означает в то же самое время, и создавать его» [Мэй, 2001а, с. 166].

Упрощение часто встречающееся в психологических исследованиях - противопоставление «психологического» (субъективного) и физического (объективного) мира - преодолевается подходом, который Бинсвангер назвал Daseinsanalyse (экзистенциальный анализ), целью которого является «реконструкция внутреннего мира переживаний психиатрических пациентов, осуществляемая с помощью понятийной схемы, в основе которой лежат исследования структуры человеческого существования, проведенные Хайдеггером» [Бинсвангер, 1999, с. 231-232]. Как отмечают экзистенциальные аналитики, жизненный мир никогда не бывает чем-то статичным, чем-то таким, что просто «дано» человеку, к чему он «приспосабливается» или с чем борется, он – «динамическое образование», которое человек, пока он наделен сознанием, формирует, строит и конструирует. Он принципиально «открыт» не только в

смысле вторжения в этот мир случайностей, но и в смысле того, что он всегда есть «проект», созданный человеческими возможностями и ориентированный в будущее. Основная проблема построения жизненного мира и способа его познания – проблема того, чему жизненный мир «изоморфен».

Существование человека, его бытие-в-мире характеризуется экзистенциально-аналитической школой мысли как жизнь в различно структурированных мирах. В данной работе мы исходим из понимания мира так, как оно представлено экзистенциальном анализе и, в частности в Daseinsanalyse Л. Бинсвангера, выделяющего три формы мира, три одновременных аспекта, которые характеризуют существование субъекта как бытие-в-мире. (1) Umwelt – это то, что мы в просторечии называем миром, то есть предметным миром вокруг нас, природным миром, буквально означающий «мир вокруг», физический мир, общий для всех живых организмов. Человек существует здесь, представлен здесь в своем физическом существовании. Это мир естественных законов природы, жизни и смерти. Это биологический мир, который обычно называют окружающей средой. У животных и человека Umwelt составляют биологические потребности, мотивы, инстинкты. Можно предположить, что это тот мир, в котором животное или человек продолжали бы существовать, если бы они не сознавали себя. Это мир природных законов и природных циклов сна и бодрствования, рождения и смерти, желания и покоя, мир конечности и биологического детерминизма, «мир заброшенных», к которому каждый из нас как-то должен приспособиться. Экзистенциальные аналитики вовсе не отрицают реальность природного мира: «Природный закон так же ценен, как и все остальное» (С. Кьеркегор). Однако нельзя считать Umwelt единственной формой существования; чрезмерным упрощением и большим заблуждением является также перенос категорий, соответствующих Umwelt, на другие области, а также попытка вместить затем в это прокрустово ложе все человеческое существование. В этом отношении экзистенциальные аналитики большие эмпирики, то есть с большим уважением относятся к феномену человека, чем механицисты или позитивисты. [Мэй, 2001а, с. 167-168].

(2) Mitwelt (буквально – «с миром») – (мир совместного существования), социальный мир. Это мир культуры, в которую человек включен, в отличие от животных, мир взаимоотношений с людьми, мир существ одного вида, мир наших соплеменников. Данный мир имеет структуру значений, созданную взаимоотношениями людей друг с другом: так, значение группы для человека отчасти зависит от того, как он себя в ней поставил. Даже если я приспосабливаюсь к самому себе, то я использую себя как объект.

(3) Eigenwelt — это «собственный мир», это форма отношений с собственным «я», мир самости. Это внутренний мир человека в противовес его существованию среди других людей. Eigenwelt предполагает самоосознание,

самоотношение, он есть только у человека, и является не просто субъективным, внутренним переживанием, он - базис, на котором мы можем видеть реальный мир в его истинной перспективе, это основа наших отношений. Правильное высказывание о другом в этом мире – это высказывание о том, например, что этот человек значит для меня.

Эти три формы мира всегда взаимосвязаны, всегда обусловливают друг друга. Например, в каждый момент времени человек существует в Umwelt, биологическом мире. Но то, как он относится к своей потребности во сне или любому другому инстинкту, то есть, как в своем самосознании он видит тот или иной аспект Umwelt, – вот решающий вопрос, определяющий значение этой формы для человека и его реакцию. Человек одновременно живет в Umwelt, Mitwelt и Eigenwelt. Это три разных мира, но при этом это три одновременно существующих формы бытия-в-мире. Из данного описания трех форм мира можно вывести несколько следствий. Во-первых, реальность бытия-в-мире теряется, если одна из этих форм значительно преобладает над другими. Во-вторых, Mitwelt не включает в себя автоматически ни Umwelt, ни Eigenwelt. Но когда мы обращаемся к самому Eigenwelt, то оказываемся на неисследованной границе психологической и психотерапевтической теории. В-третьих, необходимо отметить, что вряд ли хоть одна школа уже достигла того уровня, на котором можно работать с Eigenwelt. Сложнее всего понять именно Eigenwelt. Возможно, что в ближайшие десятилетия в наибольшей степени прояснится именно область Eigenwelt [Мэй, 2001а, с. 168-169].

Новые тенденции в методологии научных исследований в психологии, а также разработка методов эмпирического исследования должны коснуться, прежде всего, теоретико-методологических основ исследования позитивного функционирования личности (positive psychological functioning), которые закладывались, начиная с середины 20-го века в экзистенциальной и гуманистически ориентированной психологии в рамках разработки концепции «личностного способа существования», - существования человека как уникальной целостности, обладающей неповторимым жизненным опытом, внутренним миром, единственной в своем роде реакцией на обстоятельства своей жизни [Шевеленкова, 1993, с. 24]. Данная система представлений соотносится с современным развитием в русле клинической психологии психологии здоровья. Центральное представление гуманистической психологии - о личностном способе существования человека фиксируется в категориальной «сетке», включающей в себя: а) онтологические категории, в которых характеризуется способ (возможный способ) существования человека как личности и определяющие принципы подхода к его рассмотрению; б) категории, выражающие представления о целях существования человека как личности; в) категории, в которых задаются условия и средства достижения целей и осуществления ценностей собственно человеческого, личностного способа

существования [[Шевеленкова, 1993, с. 22]. К онтологическим категориям, в которых рассматривается личностный способ существования человека (как личность существует), относятся такие как: «целостность», «уникальность», «открытая система», «проект», «актуальное и потенциальное» и пр. Категории, характеризующие цели и ценности личностного способа существования – это такие категории как «самоактуализация», «смысл», «аутентичное (подлинное) существование» и т.п. Категории, характеризующие условия достижения личностного способа существования – это «развитие».

Можно бесконечно спорить о теоретических подходах и их методологических основах, характеризуя то, что мы имеем ввиду, определяя понятие «образ мира», «картина мира» или «жизненный мир». Наши теоретические построения есть в определенном смысле модель, конструкция той реальности, которую мы хотим исследовать (безотносительно к тому, создаем ли мы или нет вместе с моделью и реальность), это карта, по которой мы в реальном исследовании должны пройти по «территории предмета эмпирического исследования». Однако для того, чтобы пройти по территории предмета исследования, необходимо иметь исследовательский инструмент, соответствующий избранной нами карте.

Литература

1.*Бинсвангер Л (а)* Психическая болезнь как феномен жизни-истории и как психическое расстройство. Случай Ильзы //Экзистенциальная психология. Экзистенция. /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 333-360.

2.*Бинсвангер Л.(б)* Случай Эллен Вест. Антропологически-клиническое исследование //Экзистенциальная психология. Экзистенция. /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 361-511.

3.*Бинсвангер Л.* Бытие-в-мире. – «КСП+», СПб, 1999.

4.Бинсвангер Л. *(а)* История болезни Лолы Фосс. // Бинсвангер Л. Бытие-в-мире: избранные статьи. М.: Рефл-Бук, Ваклер. 1999. С. 230-292.

5.*Бинсвангер Л. (б)* Сновидение и существование. // Бинсвангер Л. Бытие-в-мире: избранные статьи. М.: Рефл-Бук, Ваклер. 1999. С. 195-216.

6.*Бинсвангер Л.(в)* Шизофрения: введение. // Бинсвангер Л. Бытие-в-мире: избранные статьи. М.: Рефл-Бук, Ваклер. 1999. С. 217-229.

7.*Бинсвангер Л.(г)* Экстравагантность (Verstiegenheit). // Бинсвангер Л. Бытие-в-мире: избранные статьи. М.: Рефл-Бук, Ваклер. 1999. С. 293- 299.

8.Бинсвангер Л. Феноменология и психопатология. // *«Логос»,* № 3, 1992.- С. 125-135.

9.*Василюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Издательство Московского университета, 1984.

10.*Власова О.* Феноменологическая психиатрия и экзистенциальный анализ: История, мыслители, проблемы. М., Издательский дом «Территория будущего», 2010 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»).

11.*Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., Прогресс, 1988.

12.*Гебсаттель фон В.Е.* Мир компульсивного //Экзистенциальная психология. Экзистенция. /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 287-308.

13.*Мамардашвили М.К., Соловьев Э.В., Швырев В.С.* Классика и современность: две эпохи в развитии буржуазной философии // Философия в современном мире. Философия и наука. – М., Наука, 1972. С. 28-94.

14.*Минковский Ю.* Случай шизофренической депрессии //Экзистенциальная психология. Экзистенция. /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2001. С. 237-250.

15.*Миронов В.В.* О философии, «жизненном мире» и метафизике (размышления о лекции Юргена Хабермаса) //Хабермас Ю. От картин 122 мира к жизненному миру / Habermas J, Von den Weltbildern zur Lebenswelt. – М.: Идея-Пресс, 2011. - С. 4-48.

16.*Мэй Р. (а)* Вклад экзистенциальной психотерапии //Экзистенциальная психология. Экзистенция. /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 141-200.

17.*Мэй Р.* (б) Происхождение экзистенциальной психологии // Экзистенциальная психология. Экзистенция. /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 9- 41.

18.*Степин В.С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Издательский дом «Міръ», 2009. С.249 – 295.

19.*Страус Э.В.* Эстезиология и галлюцинации //Экзистенциальная психология. Экзистенция. /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 251-287.

20.*Тхостов А.Ш.* Психология телесности. М., Смысл, 2002

21.Филатов Р. Феномен болезни в различных системах знания: конфликт интерпретаций // *Московский психотерапевтический журнал*, 2002, № 2, с. 5-31.

22.*Шевеленкова Т.Д.* Исследование личностного способа существования человека в современном мире (опыт гуманистического направления в зарубежной психологии) // Психология личности в условиях социальных изменений. М., Институт психологии РАН, 1993. - С. 21- 37.

23.*Хабермас Ю.* От картин мира к жизненному миру /Habermas J, Von den Weltbildern zur Lebenswelt. – М.: Идея-Пресс, 2011. – С. 72-117.

24.*Элленбергер Г.* Клиническое введение в психиатрическую феноменологию и экзистенциальный анализ // Экзистенциальная психология. Экзистенция. /Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 201-236.

25.Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // *Вопросы психологии,* 2001, № 5, с. 3-18.

РЕЦЕНЗИЯ
на монографию В.Д. Шадрикова «Понимание: концептуальные модели». М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2021

Задача рецензента вряд ли заключается в сканировании, в кратком пересказе содержания рецензируемой монографии. Тем более в задачу рецензента не входит критический анализ книги. Каждое знакомство с новой книгой ориентировано на поиск ответа на вопросы: есть ли идея и в чём её новизна. При рецензировании необходимо, прежде всего, четко обозначить какую цель поставил перед собой автор и насколько успешно он её достиг.

Главная цель, по мнению автора, состояла в том, чтобы выяснить, что есть «понимание» [Шадриков, 2021]. Реализуя основную цель настоящей монографии, В.Д. Шадриков рассматривает проблему взаимосвязей мысли, мышления и понимания (с. 85). На этой основе автором было построен всесторонний анализ вопросов понимания в образовании (с. 204). Основной вектор изложения материала направлен на решение острой проблемы, связанной с повышением качества современного образования. Эффективность деятельности педагога в существенной мере обусловлена уровнем понимания обучаемым изучаемого учебного предмета.

В.Д. Шадриков, подчеркивая актуальность монографии, утверждает, что понимание является сущностью образования. Без понимания учение превращается в зубрежку, теряет личностный смысл, деформирует личность ученика. Осознавая важность понимания в образовательном процессе, автор с удивлением обнаруживает, что пониманию не нашлось места в учебниках по психологии для педагогических учебных заведений. Понимание укрылось в процессе усвоения учебного материала (с. 108).

В монографии системно определяется сущность процесса понимания. Понимание рассматривается в культурно-историческом процессе и на этой основе формулируются следующие концепции: базовая концепция понимания, концепция понимания в науке и обобщенная концепция понимания, сформулированная на уровне мира внутренней жизни человека и включения в него новых мыслей, отражающих внешний мир и представление о самом себе.

Автор предлагает и одновременно четко обосновывает собственный подход к решению этой актуальной проблемы. Аргументация построена путем восхождения от практики к теории, представленной в обобщенной модели понимания в психологии. Проведенный автором анализ развития и трансформации взглядов на процесс понимания с античных времён и до настоящего времени показывает, что понимание пронизывает всю нашу жизнь, наши отношения с окружающими, нашу профессиональную деятельность, обучение на всех уровнях образования. В.Д. Шадриков вполне обоснованно утверждает, что «человек разумный» – это, прежде всего, «человек понимающий».

Автором сделана успешная попытка раскрыть сущность понимания и показать, чем определяется процесс понимания учебного предмета, и что лежит в основе непонимания учеником учебного материала. С этой точки зрения содержание книги может быть полезным для студентов педагогических учебных заведений, учителей и родителей. Проведя феноменологический анализ и представив определение, что же такое «понимание», автор обращается к фундаментальной проблеме – пониманию в образовании. И здесь понимание рассматривается в двух аспектах: понимание учеником учебного предмета и понимание учителем ученика как субъекта учебной деятельности (с. 10).

Автор обосновал свою позицию не в качестве транслятора информации, а проблемно ориентированного исследователя. Он задает проблемные вопросы, и сам же пытается найти на них ответы. Например, он ставит ключевой вопрос всей книги о понимании и отвечает: «Выясняется, почему ученик и учитель сталкиваются с процессами непонимания, что лежит в основе непонимания учеником учебного материала» (с. 12). Ответы его имеют четко выраженное концептуальное содержание, что дает читателю импульсы для дальнейших собственных размышлений.

В ходе изучения учебной дисциплины важно понимать диалектику процесса познания. Так, в подтверждение своего понимания, для доказательства собственного мнения учёный собирает факты, получает их в эксперименте и объясняет их в свете своих предположений. Таких интерпретаций может быть много. Одна из них берётся за истину. Но со временем это интерпретация может быть отвергнута, заменена другой. Поэтому понимание природы предшествующего периода познания может быть признано частично истинным или отвергнуто (с. 53). Учёный выдвигает гипотезы, вероятностные предположения о возможных зависимостях, о причинах тех или иных явлений. А затем пробует доказать сделанные предположения.

По-другому обстоит дело с объяснением в науке. Здесь объяснение выступает этапом познания, получения знаний. И сущность объяснения здесь заключается в раскрытии сущности изучаемого объекта, в установлении законов, которым подчиняется изучаемый объект. Функция объяснения

заключается в понимании закономерностей, в которые включён наблюдаемый в эксперименте факт, и в его интерпретации. Отсюда и проистекает концептуальная модель понимания в науке. Она включает в себя:

установление проблемных областей в предмете изучения, на основе анализа имеющихся знаний, объяснительных схем и практики;

формирование вероятностного предположения о том, как их можно разрешить (снятие противоречий);

проведение эмпирического или экспериментального исследования, направленного на получение фактов (данных), позволяющих оценить гипотезу (вероятностное предположение);

объяснить полученные факты. Это объяснение может идти в двух направлениях:

учёный объясняет полученные данные в рамках теории, которая имеется, дополняя и развивая её;

на основе полученных данных (новых знаний) дается оригинальное объяснение, раскрывающее новый аспект предмета познания, порождающее новую теорию, закон, закономерность.

Оба направления объяснения реализуются в рамках предмета психологии, при этом они могут открывать новое направление в других науках (в других предметных областях).

Важной чертой данной концептуальной модели понимания является то, что учёный дает объяснение полученному фактом, прежде всего, себе, исходя из имеющихся у него знаний. В этом плане объяснение всегда субъективно, и это определяет серьезные трудности для понимания законов открытых другими. Они должны пройти путь, который проделал учёный, и убедиться, что он нигде не ошибся.

Особое внимание автор уделяет сложности выдвижения гипотез и объяснения полученных фактов, что является творческим процессом, неподдающимся регламентации. В реализации этих функций в научном исследовании важную роль играет свобода ученого (с. 70-71). Таким образом, сущность базовой концепции понимания заключается в установлении личностного смысла или влияния на результат деятельности (функциональной значимости) тех или других предметов (их свойств) (с. 52).

В.Д. Шадриков подчеркивает, что базовая концептуальная модель понимания предполагает установление функционального значения получаемых знаний на основе единства потребностей и знаний о предметах окружающей среды, выраженного в мыслях и слове. В базовой модели процесс познания связан с активирующей и направляющей функцией мотивации и личностным смыслом получаемых знаний.

В концептуальной модели понимания в научном познании:

ведущим является представление о сущности изучаемого предмета, сформированное в виде гипотезы;

понимание в определённой мере предшествует познанию и подтверждается в ходе проверки гипотезы. При этом формулированию гипотезы предшествует изучение области (объекта) познания и вовлечение в процесс формирования гипотезы всего содержания психики;

мотивация активизирует процесс познания, но непосредственно не направляет поиск результата. Деятельность учёного направляет цель, сформулированная в виде гипотезы;

личная ценность результата определяется общественной значимостью открытия;

использование полученного знания часто вначале бывает проблематичным;

передача полученного знания часто встречается с большими трудностями из-за сложностей его понимания другими. Понимание в этом случае требует специальной подготовки.

Сущность концептуальной модели понимания, по мнению В.Д. Шадрикова, в научном познании состоит в том, что понимание факта предшествует его доказыванию, понимание опережает доказательство. Но в доказательстве заключается сущность понимания (с. 72-73).

Автор предлагает творческий подход к рассмотрению проблемы взаимосвязей мысли, мышления и понимания. «Исходя из сказанного, *определим мышление как качественно специфический психологический процесс, суть которого заключается в порождении мыслей и в работе с мыслями, используя систему интеллектуальных операций, направленную на разрешение задачи, посредством раскрытия объективных свойств, связей и отношений»* (курсив В.Ш. с. 89).

Отвечая на другой вопрос: Как добиться понимания?, автор выделяет последовательные этапы, через которые проходит понимание учеником изучаемого явления (с. 116). Ответы автора имеют четко выраженное концептуально стройное содержание, что дает читателю импульсы и, что самое ценное!, теоретическую опору для дальнейших собственных размышлений. Важным выводом, сделанным В.Д. Шадриковым, является то, что *непонимание также закономерно*, как и понимание. Непонимание связано с недостатками объяснения (с. 114).

Одним из новообразований в школьном обучении является *осознание* (рефлексия) *процессов понимания* во всём многообразии его форм. И здесь осознание значения отдельных школьных предметов и возрастных изменений, в связи со школьным обучением, является крайне важным. Это одно из фундаментальных направлений психологического анализа образовательного процесса (с. 115).

Как добиться понимания? Отвечая на собственный вопрос В.Д. Шадриков выделяет три этапа: на первом, учитель просит ученика выделить те качества и поступки, которые характеризуют героев; на втором – он предлагает дать характеристику героям на основе выделенных качеств. На третьем этапе можно задать ученикам вопросы, что же хотел сказать автор читателям. Отдельно может присутствовать и четвёртый этап – ученикам можно предложить дать свою интерпретацию изучаемого произведения (с. 116).

Такой подход, во-первых, показывает, что процесс понимания должен быть *педагогически организованным*. В чем это выражается? Прежде всего, важно поставить цель перед учеником, которая будет направлять его активность (с. 120). Во-вторых, предлагая ученикам дать свою интерпретацию произведения, педагог получает хороший материал для сопоставления понимания и интерпретации. Упражнение в интерпретации развивает свободу мышления (креативность). Произведение часто раскрывается с неожиданной стороны. Упражнение в интерпретации является действенным средством воспитания. Сравнивая интерпретации, учитель формирует у учеников понятие, что истина может быть не одна. В-третьих, обращение к пониманию «Сказки…» показывает развитие русского языка. Многие слова нуждаются в пояснении, одновременно они описывают быт наших предков. Тоже происходит и сейчас в связи с появлением новых знаний, техники и технологий. В-четвёртых, проникая в понимание сказки и выясняя, что хотел нам сказать поэт, ученики одновременно больше узнают о самом поэте. Из сказанного вытекает, что понимание и интерпретация выступают как два взаимосвязанных процесса, каждый из которых должен занимать свое место в педагогическом процессе (с. 121).

Остро полемичным является исследовательский подход автора к одной из тайн педагогического мастерства, которая заключается в том, чтобы изучаемый материал стал личностно значимым, нарушил равновесие во внутреннем мире, внёс в него определённую неопределённость, он должен запустить природный механизм понимания, направленный на снятия неопределённости (с. 129). При изложении нового материала учитель должен руководствоваться общей моделью учебной деятельности [Шадриков, 1974; 1977; 1978; 1979; 1981; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020]. Обеспечить четкую постановку цели учебной деятельности на конкретном уроке, добиться, чтобы ученик её понял и принял как личностно значимую; сформировать информационную основу деятельности и обеспечить ее понимание в достижении цели учебной деятельности; объяснить решения, которые должен принять ученик в ходе выполнения учебной деятельности; сформировать решающие правила и критерии правильности действий ученика; добиться понимания общего представления о правильности деятельности и на этой основе формировать общее представление об учебной деятельности. На основе систематической

работы по формированию представлений о психологической системе деятельности и будет формироваться «умение учиться» (и «умение учить») (с. 138-139).

В реализации каждой части урока учитель опирается на свой педагогический опыт, который подсказывает трудные места для понимания и в упреждающем порядке позволяет построить методику изучения, учитывающую типичные трудности понимания. В постоянном накоплении такого опыта и заключается ключ к высокой профессиональной квалификации (задайте учителю вопрос, какие трудные для понимания места он выделяет в конкретной дисциплине (на конкретном уроке), и Вы сможете судить о его квалификации) (с. 139).

Та или иная постановка цели-задания учебной деятельности влечет за собой глубокие последствия. Если мы проведем наблюдения за уроками, то увидим, что цель урока формируется всегда, так требуют дидактика и педагогический стандарт. Но в большинстве случаев это цель для учителя, а не для ученика. Такая ситуация характерна для педагогики «субъект-объектных» отношений. Ученик в такой системе является объектом обучения и воспитания. И хотя педагогика «субъект-субъектных» отношений завоевывает все больше сторонников, главное препятствие заключается в неразработанности проблемы постановки задания в форме, превращающей ученика в субъекта учебной деятельности (с. 142).

Реализация теоретических положений требует методических проработок, отвечающих на следующие вопросы: Каков должен быть уровень развития конкретных житейских понятий для усвоения конкретных теоретических понятий? Через какие житейские понятия лучше всего вводить теоретические понятия? В системе каких теоретических понятий должно проходить освоение конкретных понятий? В большинстве случаев ответ на эти вопросы учитель находится самостоятельно (если находит) (с. 144).

Одна из главных задач в понимании заключается в обеспечении ответа на вопросы ученика: что он ожидает от изучения данного предмета, данной темы. При этом В.Д. Шадриков подчеркивает, что в понимании главную роль играет *направляющая* функция мотивации (с. 146). Поэтому одна из главных задач в понимании заключается в обеспечении ответа на вопросы ученика: что он ожидает от изучения данного предмета, данной темы (с. 146).

В учебном тексте происходит двойное отчуждение содержания от понимания: с одной стороны, когда открывший знания пробует передать его словами другим людям, с другой – когда авторы учебного текста (а за ними и учитель на уроке) проводит содержательное обобщение различных источников. Ученик сталкивается с текстом, который прошел двойное отчуждение. И это является одной из причин непонимания (с. 149).

Таким образом, концептуальная модель понимания содержания школьного образования определяется следующими факторами:

1. Ребёнок ко времени поступления в школу имеет свою модель мира и свою систему языка, интерпретирующую эту модель.

2. В процессе понимания содержания школьного образования сталкиваются и взаимодействуют две глобальные линии развития понимания: *потеря личностного смысла* и переход его в значение (что связано с социальной сущностью жизни человека, с научной интерпретацией культурно-исторического развития человечества) и *индивидуальная, субъективная картина мира*, свойственная растущему ребёнку. Ученик осваивает новые знания на основе своей модели мира.

Вышесказанное, по мнению автора, показывает огромную сложность задачи, стоящей перед учеником, связанной с пониманием содержания образования. Без понимания учение превращается в зубрежку со всеми вытекающими негативными последствиями (с. 150).

В качестве показателей понимания выступают показатели осознания учеником основных параметров деятельности, отнесённых, прежде всего, к осознанию: *цели учебной деятельности, способа деятельности, результату деятельности.* Данные параметры деятельности должны формироваться у ученика для рефлексии правильности своих действий. Эти же параметры должны входить в состав компетенций педагога. *Понимание учителем учебной деятельности ученика осуществляется по данным параметрам.* Совпадение параметров правильной деятельности ученика и учителя является условием их взаимопонимания и условием совместной деятельности (с. 184).

Очень современны и актуальны рассуждения автора о том, что учителю принадлежит особая роль в образовании. Его главная функция заключается не в передаче (трансляции) учебного материала, *а в объяснении того, что подлежит пониманию*, прежде всего, учебных действий обучаемого. Учитель «не говорящая голова», которую можно заменить книгой или электронными средствами подачи образовательного контента, а субъект образовательного процесса, *объясняющий* изучаемый материал ученику (желательно в диалоге) (с. 184-185).

Понимание должно относиться ко всем компонентам учебной деятельности: информационной основе – почему именно эти признаки необходимо учитывать в деятельности; компонентам принятия решения – почему именно эти решения позволяют достичь цели; исполнительным компонентам – почему эти действия являются эффективными. Каждый учитель должен стремиться понять, что порождает непонимание в каждом конкретном случае. Понимание в деятельности и через деятельность является условным вопросом в педагогике (с. 201-202).

В более широком смысле понимание обусловлено связью с содержанием внутреннего мира школьника. При этом необходимо иметь в виду, что этот мир индивидуален и постоянно, как и индивидуальная мысль, живёт и развивается. Обращение к внутреннему миру ребёнка является основой для индивидуализации образовательного процесса (с. 202).

В целом, книга написана живым языком в дискуссионно-диалогическом стиле. Высокий уровень теоретического обобщения гармонично сочетается с последовательным изложением материала, что предоставляет возможность проследить, как развивалась мысль автора, поскольку в реальности мысль никогда не развивается линейно.

Кульминацией монографии является раздел «Заключение: итоги и перспективы». Данный раздел выполняет функцию импульса для дальнейших творческих размышлений над актуальными проблемами современной психологии.

Важно подчеркнуть, что данная книга обладает определенной воздейственной силой: возникающий при чтении резонансный отклик порождает внутреннее диалогическое, критическое мышление: разговаривая сам с собой, читатель открывает что-то новое.

В заключении хочу отметить, что книга Владимира Дмитриевича имеет междисциплинарное значение, ибо глубина проведенного автором психологического анализа феномена понимания позволяет устанавливать ассоциативные связи с конфликтологией, поскольку основная причина возникновения конфликтов в межличностном общении связана с непониманием (недопониманием, непродуктивным пониманием) оппонентами друг друга; с психологическим консультированием, в котором эффективность взаимодействия консультанта и клиента непосредственным образом обусловлена степенью взаимопонимания, достигнутого в консультативном процессе.

Литература

1. Шадриков В.Д. Психология производственного обучения. Принципы и управление. Ярославль, 1974. 140 с.
2. Шадриков В. Д. Индивидуализация содержания образования [Текст] / В. Д. Шадриков. - М. : Изд. Центр «Вентана-Граф», 1977. 69 с.
3. Шадриков В.Д. Системогенез профессиональной деятельности // Психологические проблемы рационализации деятельности Ярославль, 1978. С. 92-104.
4. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности. Ярославль, 1979. 91 с.
5. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения. Ярославль, 1981. 72 с.
6. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с. (Достижения в психологии).

7. Шадриков, В.Д. Мысль и познание. М.: Логос, 2014. 240 с.
8. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека на примере освоения гончарного круга // Мир психологии. 2015. № 3. С. 141—148.
9. Шадриков, В.Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить: монография. М.: Университетская книга, 2016. 219 с.
10. Шадриков В.Д. Неокогнитивная психология. М.: Университетская книга, 2017. 368 с.
11. Шадриков В.Д. Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня. М.: Российский новый университет. № 10, 2018. С. 2 – 11.
12. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.
13. Шадриков В.Д. Мысль и понимание. Понимание мысли: монография. М.: Университетская книга, 2019. 168 с.
14. Шадриков В.Д. Объяснение и понимание // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : сборник материалов Всероссийской научной конференции. ЯрГУ, 8–10 октября 2020 г. / отв. ред. А. В. Карпов. – Ярославль : ЯрГУ; Филигрань, 2020. С. 457-461.
15. Шадриков В.Д. Понимание: концептуальные модели. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 209 с.

Рецензент:
доктор психологических наук,
профессор, заведующий кафедрой педагогики
и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
университет им. П.Г. Демидова» М.М. Кашапов

АВТОРЫ СТАТЕЙ

Акулова Т.Н. (Саратов, Россия) - кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Балашовский институт (филиал), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

Андреев В.С. (Санкт-Петербург, Россия) – психолог-коуч, Институт Психологии творчества

Бабинцева Л. Н. (Иркутск, Россия) - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Институт развития образования Иркутской области

Берберян А.С. (Ереван, Армения) - доктор психологических наук, профессор, Российско-Армянский (Славянский) университет, действительный член МАПН

Богданова В.Л. (Санкт-Петербург, Россия) – психолог, аналитический коуч, Институт Психологии творчества

Власов Н.А. (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, медицинский психолог психиатрической клинической больницы им. П.Б. Ганнушкина, член-корреспондент МАПН.

Власова Г.И. (Москва, Россия) - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий

Дьяченко Е.Н. (Новосибирск, Россия), педагог-психолог МКУ «Барышевский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей»

Зайцева И. Б. (Москва, Россия) - психолог, общество с ограниченной ответственностью “Центр аттестации сил обеспечения транспортной безопасности “ (ООО “ЦАСО ТБ”)

Зобков В.А. (г. Владимир, Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Зорина Н.Н. (Москва, Россия) - психолог, Институт творчества

Евтихов М. М. (Москва, Россия), психолог, преподаватель Четвёртого пути Г.И. Гурджиева

Иванова М. Г. (Москва, Россия) - кандидат философских наук, психолог Фонда содействия развитию образования и культуры России.

Канавина С.С. (Иркутск, Россия), общественная организация Иркутской области «Противодействие социально-негативным явлениям» (председатель), Центр судебных экспертиз «Альфа» (психолог-эксперт)

Капырин М.В. (Дубна, Россия), психолог, ведущий тренингов личностного роста, Генеральный директор ООО Системы 21 (Издательство «Сны Драконов»)

Карпов А.А. (Ярославль, Россия) - доктор психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Карпов А.В. (Ярославль, Россия) - доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, действительный член МАПН, член-корреспондент РАО

Кашапов М. М. (Ярославль, Россия) – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, действительный член МАПН

Киселева А.А. (Иркутск, Россия) - методист кафедры педагогики и психологии ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»

Клейберг Ю.А. (Тверь, Россия) - академик РАЕН, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, Тверской государственный университет, профессор, Международная Ассоциация девиантологов, президент, действительный член МАПН

Козлов В.В. (Ярославль, Россия) – президент Международной Академии Психологических Наук, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г.Демидова, действительный член МАПН.

Корнеенков С.С. (Владивосток, Россия) **-** кандидат психологических наук,, доцент, Дальневосточный федеральный университет

Корнилова О.А. (Самара, Россия) - доцент, доктор психологических наук, профессор, Самарский филиал Московского городского педагогического университета

Кузьмин М.Ю. (Иркутск, Россия) - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»

Литке С.Г. (Челябинск, Россия) – доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Мазилов В.А (Ярославль, Россия) - доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, действительный член МАПН.

Маралов В.Г. (Череповецк, Россия), доктор психологических наук, профессор, Череповецкий государственный университет

Матвеева Е.В., (Воронеж, Россия), студент 1 курса магистратуры факультета философии и психологии Воронежского государственного университета (направление подготовки 37.04.01 Психология

Ме́динцев В.А. (Киев, Украина), канд. психол. наук, н.с. лаборатории методологии и теории психологии Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины

Мясникова Е.В. (Ярославль, Россия**)** - бакалавр факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова

Наркевич А.В. (Москва, Россия) - аспирант кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова

Нижегородцева Н.В., (Ярославль Россия) – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Пискарев П.М. (Цюрих, Швейцария) - доктор психологических наук, профессор, ректор Института Творчества , действительный член МАПН.

Поварёнков Ю.П. (Ярославль Россия) – доктор психологических наук профессор Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, действительный член МАПН.

Серафимович И. В. (Ярославль, Россия**)** - кандидат психологических наук, доцент, проректор, Институт развития образования Ярославской области

Ситаров В. А. (Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет

Скотникова И. Г., (Москва, Россия), доктор психологических наук. Ведущий научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения науки «Институт психологии Российской Академии Наук».

Слепко Ю.Н. (Ярославль, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Солдатова Г.В. (Санкт-Петербург, Россия) - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (СПб АППО)

Спиридонова Е.С. (Ярославль, Россия) магистрант 2 курса, профиль «Психология карьерного сопровождения личности» Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Стародубцева Г.А. (Иркутск, Россия) - кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»

Степанов О.Г. (Челябинск, Россия) – действительный член МАПН, доктор медицинских наук, профессор кафедры факультетской педиатрии имени Н.С. Тюриной Южно-Уральского государственного медицинского университета

Шаброва С.В. (Челябинск, Россия) - бакалавр кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Шадрин Н.С. (Павлодар, Казахстан) - доктор психологических наук, профессор ВШП Павлодарского педагогического университета

Шевеленкова Т.Д. (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии Института психологии им. Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, психологический факультет