Российская академия наук
Институт психологии

ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ответственные редакторы:

А. Л. Журавлев,
Е. А. Сергиенко

Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2016

УДК 159.9
ББК 88
П 76

Все права защищены.
Любое использование материалов данной книги полностью
или частично без разрешения правообладателя запрещается

Редакционная коллегия:
Г. А. Виленская (уч. секр.) *А. Л. Журавлев* (отв. ред.)
В. В. Знаков, Е. И. Лебедева, Е. А. Никитина, Е. А. Сергиенко (отв. ред.)

П 76 Принцип развития в современной психологии / Под. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 479 с. (Методология, теория и история психологии)

ISBN 978-5-9270-0326-2

УДК 159.9
ББК 88

Данная книга посвящена методологической, теоретической и эмпирической разработке принципа развития, который получает свое существенное расширение и дополнение почти 40 лет спустя после выхода книги «Принцип развития в психологии» (М., 1978 г.) через его сочетание с принципами системности, неопределенности, непрерывности, дифференциации – интеграции, субъектности, антиципации. Принцип развития остается не только старейшим в методологии науки, но и стержневым, пронизывающим всю психологию, все социогуманитарные науки, глубоко внедренным и в естественнонаучное знание. Мультипарадигмальность, междисциплинарность и трансдисциплинарность современной науки диктуют переход к обобщающим моделям развития и к поиску ее категориального строя, отражающего взаимодействие не только внутри разных областей психологии, но и с другими науками – биологией, социологией, философией, историей, лингвистикой и др.

Авторами настоящего коллективного труда являются ведущие отечественные психологи, реализующие принцип развития в своих исследованиях. В их работах представлены современные решения многих проблемных вопросов психологии развития с позиций современной методологии науки, верифицированные в исследованиях в рамках разных психологических школ.

Книга адресована широкому научному кругу специалистов социогуманитарной области. Надеемся, что она будет способствовать поддержанию научного интереса, дискуссии и продолжению исследований.

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2016

ISBN 978-5-9270-0326-2

Содержание

Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. Генезис принципа развития в современной психологии (вместо предисловия) 5

Раздел 1
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПА РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Гусельцева М. С. Принцип развития в психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности 31

Знаков В. В. Современное развитие психологии субъекта: субъектно-аналитический подход 52

Сергиенко Е. А. Современные идеи развития в психологии 84

Марцинковская Т. Д. Принцип развития в дискурсе персонологической и возрастной психологии 116

Щукина М. А. Роль генетического принципа в психологическом изучении саморазвития личности 135

Волкова Е. В. Методологические проблемы разработки дифференционно-интеграционной теории развития 151

Поддьяков А. Н. Развитие способностей создания трудностей . . 169

Раздел 2
РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Корнилова Т. В. Отношение человека к неопределенности и интеллект в становлении его личностных структур и регуляции выборов. 193

Смирнов С. Д. Прогностическая активность как способ существования и развития образа мира. 215

Харламенкова Н. Е. Компенсация как один из механизмов психического развития личности 235
Скрипкина Т. П. Система доверительных отношений в психологии развития и саморазвития субъекта и субъектности 254
Головей Л. А., Дерманова И. Б., Манукян В. Р. К анализу психологических показателей и факторов становления личности взрослого 279
Изотова Е. И. Инволюционный и эволюционный подходы к эмоциональному развитию в детском возрасте: дихотомия интерпретаций эмоциональных феноменов в онтогенезе 301

Раздел 3
ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Виленская Г. А. Гетерохрония на ранних этапах развития контроля поведения 319
Куфтяк Е. В. Лонгитюдное исследование психологических защит и совладающего поведения у сиблингов 339
Лебедева Е. И. Развитие модели психического в детском возрасте 360
Никитина Е. А. Восприятие константных и вариативных характеристик лица 376
Солондаев В. К., Конева Е. В. Внутрисистемные взаимосвязи и закономерности психического развития детей и подростков (на материале сельской выборки) 394
Дробышева Т. В. Развитие экономического сознания личности: условия, факторы, механизмы. 416
Нартова-Бочавер С. К., Терюшкова Ю. Ю. Образ будущего у людей с разным прошлым (лонгитюдное исследование проживания кризиса юности) 439
Аннотации статей на русском языке 458
Аннотации статей на английском языке. 468
Сведения об авторах 477

Генезис принципа развития в современной психологии (вместо предисловия)*

А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко

Настоящий коллективный труд «Принцип развития в современной психологии» посвящен анализу методологических, теоретических и эмпирических аспектов разработки и актуализации данного принципа на современном этапе. Принцип развития в психологии – это фундаментальный, ядерный и, как указывает Л. И. Анцыферова, старейший принцип ее методологии. В 1978 г. под ее редакцией был опубликован коллективный труд «Принцип развития в психологии». С момента выхода данной работы прошло 38 лет. Спустя почти четыре десятилетия Институт психологии РАН специально обратился к научной рефлексии и систематизации исследований данной проблемы, представляя картину разработки принципа развития на современном этапе научного психологического знания.

Прежде всего хотелось бы кратко напомнить, какие методологические вопросы обсуждались и решались 38 лет тому назад. В своей прекрасной обобщающей статье «Методологические проблемы психологии развития» Л. И. Анцыферова провела глубокий анализ обсуждаемых проблем и предлагаемых решений. Книга состояла из статей 15 авторов, но каких! Только после стольких лет становится ясной истинная ценность этих ученых и их работ. Это – Л. И. Анцыферова, В. Г. Асеев, Я. А. Пономарев, А. В. Брушлинский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, В. В. Давыдов, К. Э. Фабри, Н. С. Лейтес, И. И. Чеснокова, Т. И. Артемьева, Н. А. Логинова, П. Тульвисте, Г.-Д. Шмидт, Г. Томэ. Большинство работ данного издания часто цитируются и сегодня. В чем секрет такой большой популярности этой книги, ее востребованности и в современной психологии? Не только в известности и научном авторитете авторов, но и в представленном в ней глубо-

* Работа выполнена по заданию ФАНО РФ № 0159-2016-0006.

ком содержательном анализе и разработке принципа развития. Напомним, какие проблемы рассматривались в данном издании, а затем сравним их с современными решениями.

Проблема взаимообогащения методологических принципов

Л. И. Анцыферова пишет: «Взаимное обогащение на новом методологическом уровне принципа развития и системного подхода особенно необходимо в области психологии, имеющей дело с психической организацией жизнедеятельности человека, – с системным объектом высочайшей степени сложности и пластичности, находящимся в постоянном становлении и преобразовании» (Анцыферова, 1978, с. 5) Далее она отмечает, что в психологии развития все более используются различные «системные» понятия: иерархия, уровни, саморегуляция, структура, организация, интеграция, а само развитие начинает пониматься как системно-целостный процесс. Кроме того, сближение *категорий развития и системности* обусловлено общим характером необратимых изменений, который выделен для системных объектов. Анализ фаз, стадий, уровней развития был представлен в целом ряде статей: изучение пространственно-временной структуры жизненного пути человека – у Н. А. Логиновой и Г. Томэ, исследование интеллектуальной деятельности – у Я. А. Пономарева, анализ становления самосознания – у И. И. Чесноковой, аналитико-критическое обсуждение концепции личности Э. Эриксона – в работе Л. И. Анцыферовой, исследование онтогенеза животных – у К. Э. Фабри.

Два типа диахронической структуры процесса развития: прогресс и регресс

Л. И. Анцыферова указывает, что «психическое развитие есть всегда единство прогрессивных и регрессивных преобразований, но соотношение этих разнонаправленных процессов на разных этапах жизненного пути индивида существенно меняется» (там же, с. 6). Прогрессивное развитие как линия перехода от менее совершенного к более совершенному предполагает и регрессивные тенденции: актуализация психического развития ограничивает возможности ее становления в иных направлениях. Центральным вопросом прогресса развития становится необходимость изучения закономерностей перехода от низшего уровня к высшему. Обобщая исследования ранних стадий онтогенеза, А. В. Запорожец предполагает, кроме описания стадиального развития, учитывать и функциональное развитие внутри стадий, что ведет к количественному накоплению и качественному образованию новых элементов, составляющих потенциал развития. Подобные идеи развиты в работе В. Г. Асеева, который раскрывает положение о накоплении в процессе деятельности потенциальной сферы или функционального запаса, содержащего новые элементы. Эти идеи раскрывают механизмы развития, переход на качественно новые его стадии, утверждают единство и преемственность его процессов. На большом материале в работе К. Э. Фабри показано формирование поведения на основе зарождения элементов более высокого уровня внутри предшествующих стадий. Преемственность развития от живого созерцания к абстрактному мышлению продемонстрирована в статье В. В. Давыдова и А. К. Марковой.

Идея превращения последовательности этапов психического развития в иерархию уровней психической организации

Принцип иерархии занимал ведущее место в генетической психологии Ж. Пиаже. Х. Вернер подчеркивал дифференциацию и уровневую интеграцию как законы становления иерархической организации психического развития. Однако в решениях, предложенных данными авторами, не содержится представления о качественных преобразованиях при переходе от более простого к сложному, и прослеживается идея финальности развития (абстрактно-логическое мышление у Ж. Пиаже и мышление взрослого человека у Х. Вернера). В противовес этим финалистическим представлениям, в статьях А. В. Запорожца, А. В. Брушлинского, Я. А. Пономарева развивается представление об отсутствии конечного состояния в прогрессивном развитии: «С позиций концепции неограниченного развития принцип развития оказывается шире генетического принципа, понимаемого как раскрытие генеза некоторой сложившейся системы, развитие которой совершается лишь в пределах одного и того же класса сложности» (там же, с. 11).

Движущие силы психического развития

Как подчеркивает Л. И. Анцыферова, важнейшим для раскрытия диалектики движущих сил психического развития человека является разведение сензитивных и критических периодов, представленное впервые в работе Н. С. Лейтеса. Именно в контексте единства борьбы противоположностей и гармонии может быть рассмотрено соотношение критических и сензитивных периодов. Кризисы развития традиционно трактуются как периоды снижения темпов, деструктивных проявлений, нарастания противоречий, нарастания

внутреннего дискомфорта. Однако внутри данных процессов происходит взаимодействие двух тенденций – противоречия между новыми элементами и разными функциональными связями и гармонии между ними. Координация между элементами и их взаимодополнение создают новые возможности для развития.

Детерминация психического развития

Вопрос о движущих силах психического развития – составная часть сложной проблемы *детерминации* развития психики. Так, в работах В. Г. Асеева и А. В. Брушлинского раскрывается структурно-уровневая концепция детерминации психического развития. Это два уровня факторов: 1) предрасполагающие, создающие диспозиции, подготавливающие и 2) осуществляющие и реализующие. И те, и другие – основные, побочные, дискретные и постоянно действующие – создают постоянно напряженное поле (Асеев, 1978). Диалектика внутренних и внешних противоречиво действующих сил анализировалась А. В. Брушлинским при исследовании процесса творчества. Развитие творческого процесса – это преломление внешнего через внутреннее, бесконечное богатство и новизна внешнего порождает качественно новое внутри уже сложившегося (Брушлинский, 1978). Детерминация развития тесно связана с конкретными социальными условиями: «Процесс жизни человека все теснее сплетается с историческим процессом, диахроническое членение которого накладывает свою структуру на возрастное и стадиальное членение жизненного пути индивида» (Анцыферова, 1978, с. 18). Эта диалектика детерминации жизненного пути выражена в статье Н. А. Логиновой: личность является современницей эпохи и сверстницей поколений. Однако социально-историческая детерминация не означает непосредственную связь между изменением общественных отношений и преобразованиями психики. Развитие общества порождает новые виды деятельности, в свою очередь порождающие новые, необходимые виды мышления, памяти, восприятия (Тульвисте, 1978).

Эти основные вопросы, представленные при разработке принципа развития в психологии в научном труде 1978 г., рассмотрены нами с целью сравнительного анализа их решения почти 40 лет спустя в нашей коллективной работе.

Проблема взаимообогащения методологических принципов

Если в книге 1978 г. показано взаимопроникновение и взаимовлияние принципа развития и системности, то на современном этапе

данные идеи уже реализованы во многих подходах: системном, системно-деятельностном, историко-культурном, культурно-аналитическом, системно-субъектном и др. Можно утверждать, что в том или ином виде принципы развития и системности стали общими психологическими принципами, тесно взаимосвязанными и обогащающимися сочетанием с другими принципами, таким образом составляя единое пространство современной методологии. Обоснование такого обогащения представлено в работах современных авторов.

В статье *М. С. Гусельцевой* принцип развития рассматривается в контексте происходящей эволюции методологии науки и изменений социокультурной среды. Она пишет: «Расширения принципа развития в современной психологии описываются в категориях разнообразия и вариативности, неопределенности и непредсказуемости, гетерогенности (разнородности) и гетерохронности (неравномерности), континуальности и контекстуальности, а также сложности, антиципации, компликологии и т. п. (Асмолов, 2015; Корнилова, 2015; Поддьяков, 2014; Сергиенко, 2012; и др.)» (см. с. ??). Методологические изменения автор видит в общенаучном плане анализа, выделяя «генеалогические линии: классика → не(о)классика → постне(о)классика; междисциплинарность → мультидисциплинарность → трансдисциплинарность; в общекультурном плане анализа – модернизм → постмодернизм → метамодернизм; традиционализм → индустриализм → постиндустриализм». Автор раскрывает содержание и истоки методологических изменений по всем выделенным генеалогическим линиям. Говоря о принципе развития как стержневом в науке, она анализирует следующий этап методологических сдвигов – метамодернизм, проявляющийся в общекультурных и исследовательских стилях, пришедший на смену постмодернизму. Определяя это понятие на основе анализа современных работ, автор описывает его с помощью метафоры маятника, говоря о раскачивании между полюсами, возникшими при кризисе постмодернизма. Это, с одной стороны, «движение к упрощению (архаизация, регресс, падение культуры), с другой – к усложнению (сверхмодернизация, прогресс, производство культуры)». Отсюда и стратегии развития отличаются одновременной направленностью к сложности и ее отвержению, к критике предшествующего этапа и к рефлексивному усилению его отдельных свойств. «Метамодернизм конгениален транзитивному состоянию общества: он не несет определенных ценностей, идеологий и методологий, а служит открытым развивающим пространством для индивидуальных усилий и повышения когнитивной сложности» (там же).

Статья М. С. Гусельцевой представляет принцип развития в современной методологии науки через призму *культурно-аналитического подхода*. Важно подчеркнуть, что в плане разработки взаимодополнения принципа развития в ее работе обосновано не только его расширение, но и выделение как стержневого в современной методологии науки.

Разработке и обоснованию *принципа неопределенности* в психологии посвящены статьи *Т. В. Корниловой* и *С. Д. Смирнова*. Во-первых, в них показано, что принцип неопределенности является наряду с принципом развития необходимым методологическим основанием для современного этапа психологии, поскольку он означает принципиальную открытость и возможность саморазвития человека, иное, чем раньше, понимание проблемы детерминации психического развития. Принцип неопределенности раскрывается и изучается в работе Т. В. Корниловой в рамках концепции многоуровневой множественной гетерархической регуляции решений и выборов человека, что соответствует пониманию открытости регулятивных профилей и необходимости самоопределения личности в становлении личностного выбора. С. Д. Смирнов демонстрирует взаимосвязь неопределенности (разной степени выраженности: толерантность и интолерантность к неопределенности) с образом мира. Автор также обсуждает гипотезу об изменении толерантности к неопределенности в онтогенезе по мере развития образа мира и выдвижения гипотез, выступающих в качестве активных механизмов преодоления неопределенности. Данная гипотеза ставит вопрос о субъектной активности человека, о предвидении и антиципации его взаимодействий с миром. Таким образом, обоснование и разработка принципа неопределенности с необходимостью дополняет и расширяет принцип развития принципами субъектности и антиципации (см. также: Сергиенко, 2012, 2014).

Расширение принципа субъектности в психологии (Субъектный подход в психологии, 2009) имеет не только гуманистический смысл и большое теоретическое значение. Данный принцип положен в основу модернизации образования, делающего акцент на саморазвитии и самообразовании человека (см.: Гусельцева, 2015, Асмолов, 2007).

Именно разработке проблемы субъекта и обоснованию *субъектно-аналитического подхода* посвящена работа *В. В. Знакова*. Новый этап современного развития психологии субъекта связан с увеличением сложности проблемы понимания: с различением трех реальностей мира человека – эмпирической, социокультурной и экзистенциальной – и с обоснованием причины различий и особенностей

их понимания. При этом автор вносит существенный вклад в расширение понятия субъекта путем анализа его внутреннего мира, членя его на реальности не как на отдельные элементы, а как на составляющие интегративную картину мира. Именно это аналитическое членение позволяет продвинуться к выделению психологических механизмов понимания мира субъектом. Аналитическая составляющая в данном подходе возвращает нас к методу анализа через синтез в научной школе С. Л. Рубинштейна, где анализ и синтез выступают не как последовательные, а как одновременно существующие тенденции: «Анализ здесь, как ни парадоксально, выступает в смысле синтеза, или собственно аналитики» (Гусельцева, 2009, с. 20). Кроме того, аналитичность является проявлением человеческого ума и играет значительную роль в рефлексии и переживаниях – ментальных механизмах понимания себя и мира. При этом переживание не всегда поддается рефлексии, но также включается в отношение субъекта к бытию, в процессы отражения и порождения, интегрирующиеся в феномене смысловой детерминации ситуаций человеческого бытия. «Включение переживания в структуру смысловой детерминации обусловлено тем, что возникновение психического состояния субъекта связано с бытием и отражением бытия самого субъекта, а также с отражением его отношения к бытию. Презентация этого отражения в сознании человека осуществляется не в виде образов, а в виде переживаний» (Прохоров, 2006, с. 46). Таким образом, в данной работе представлена сложная, полимодальная картина понимания субъектом мира, расширяющая наши представления и о субъектности, и о необходимости анализа психического развития через принцип субъектности.

Принцип субъектности, раскрывающий и дополняющий принцип развития, расширяется принципом солидарности (согласования своей деятельности с целями и мотивами деятельности других). Реализация принципа субъектности также, по мнению М. С. Гусельцевой, требует критического отношения к внешним воздействиям (принцип сопротивления) (см. с. ??). Сопротивление противодействию в образовании разрабатывается А. Н. Поддьяковым (Поддьяков, 2007 и др.). Принцип сохранения собственной индивидуальности был сформулирован еще в работах В. Штерна как механизм интрацепции, который устанавливает возможность или невозможность для индивида отвечать тем или иным требованиям. Представляется, что введение принципа солидарности и сопротивления лишь раскрывает содержание более общего принципа субъектности.

Принцип субъектности выводит нас к вопросу о саморазвитии. Именно проблеме саморазвития и ее специфике посвящена работа

М. А. Щукиной. Она отмечает, что принципы развития и саморазвития в научном познании объединяются в системном взаимодействии. При этом *принцип саморазвития* (самодвижения) в большей мере означает спонтанность процессов развития, на которую воздействуют (но не детерминируют ее) биологические и социальные факторы. Автор проводит *дифференциацию развития и саморазвития* по нескольким основаниям: сущностному, функциональному и историческому, подчеркивая, что саморазвитие является лишь видом развития, сохраняя с ним общие черты. М. А. Щукина пишет: «В отличие от развития, понятие саморазвития характеризует более высокую меру самодетерминации, более выраженную произвольность (планомерность, управляемую направленность, последовательность), бóльшую активированность рефлексивных процессов (самопознания, самооценки, самопроектирования и пр.) в ходе качественных изменений личности на жизненном пути» (см. с. ??). Цель психологии развития – изучить закономерности изменений, происходящих в психической организации человека, цель же саморазвития – стать субъектом своего развития, произвольно и осознанно развиваясь в выбранном направлении (см.: Феномен и категория зрелости в психологии, 2007). *В функциональном отношении* развитие характеризуется спонтанными изменениями, не подчиненными индивиду, тогда как в саморазвитии человек выступает созидателем своего Я. Человек всегда субъект своего развития, но он в разной степени актуализирует свою субъектность: при саморазвитии в большей, а при развитии в меньшей степени преобразуя себя. Саморазвитие становится качественным этапом в развитии человека. Обсуждая движущие силы развития и саморазвития, М. А. Щукина подтверждает, что противоречие становится основной движущей силой развития, но при саморазвитии это не противоречие между внутренними потребностями и внешними условиями их осуществления, а противоречие в пространстве внутриличностных отношений между противоположно эмоционально окрашенными образами Я – «Я-настоящим» и «Я-будущим», желаемым и нежелаемым.

Рассмотрение вопроса о детерминации психического развития и саморазвития также позволяет автору дифференцировать понятия. Раскрывая систему детерминант психического развития и саморазвития, автор выделяет общее и отличное. Хронологические детерминанты – опыт жизни, установки, планы, цели, мотивы и т. п. – являются общими для двух процессов детерминации, а процесс выбора в жизненных ситуациях и управление событиями жизни характерны для детерминации саморазвития. Социокультурная детерминация также является общим фактором, определяющим

как развитие, так и саморазвитие, однако образ жизни составляет Я-детерминацию и характерен для саморазвития. Энергетические детерминанты (психофизиологические ресурсы, социальные требования, установки) относятся ко всему развитию в целом, включая саморазвитие. Для саморазвития специфичными становятся жизненная мотивация, программа, мировоззрение личности, определяющие данный процесс.

Представления о движущих силах саморазвития М. А. Щукиной согласуются со взглядами Т. Д. Марцинковской: «Если движущие силы развития связаны с внешней детерминацией, то энергия саморазвития (как синергетических, так и деструктивных его компонентов) заключена в самом индивиде, в его отношении к среде, в конструировании своей среды» (см. с. ??).

Отвечая на вопрос о ресурсах саморазвития, М. А. Щукина обращается к работе В. Г. Асеева, опубликованной в книге 1978 г. «Принцип развития в психологии», где он раскрывает необходимость функционального резерва для инициации развития. Саморазвитие предполагает наличие функционального резерва, необходимого для работы над собой.

Принцип развития в психологии раскрывается *Е. В. Волковой* при анализе *дифференциации – интеграции* как общего закона, дополняющего и раскрывающего сущность самого развития. Она считает, что данный закон описывает прогрессивные линии развития (а развитие есть такое изменение состояний, которое происходит при условии сохранения его основы), опираясь на работу В. И. Свидерского, показавшего, что у конкретной целостной системы одна природа, одно интегративное качество.

Как отмечалось выше, Л. И. Анцыферова считала прогресс и регресс двумя неотъемлемыми сторонами развития. Проблема их соотношения рассматривалась также в русле этой традиции Е. А. Сергиенко (Сергиенко, 2012, 2014). В работе М. А. Холодной изучалось интеллектуальное развитие на этапе позднего онтогенеза (60–80 лет), были выделены регрессивная линия развития (замедление и обеднение сенсомоторики, ослабление способности к концентрации внимания, ухудшение оперативной и кратковременной памяти, существенное снижение способности к пространственным преобразованиям, нарушение гибкости мышления) и прогрессивная (рост эффективности интеллектуальной деятельности, основанной на использовании социального опыта и словарного запаса, готовность выделять существенные признаки при сравнении объектов или понятий, сохранность смысловой памяти и стратегий категоризации) (Холодная, 2007, с. 53–54). Это свидетельствует в пользу

общих представлений Л. И. Анцыферовой о диахроническом единстве прогресса и регресса в развитии.

Анализ, проведенный *Е. В. Волковой*, показал, что процессы дифференциации и интеграции «регулируют отношения между стадиями развития, формируя в недрах предшествующих стадий предпосылки следующих стадий, развитие которых осуществляется в определенной последовательности: от менее совершенных к более совершенным, от хаоса к порядку» (см. с. ??). Однако такое понимание закона дифференциации – интеграции критикуется в работе *Т. Д. Марцинковской*. Она на основе исследований процесса идентификации у подростков, проводимых в ее лаборатории, подчеркивает, что «процесс дифференциации личностной идентичности идет параллельно с процессом интеграции личностной и социокультурной идентичности, т. е. периоды дифференциации и интеграции идут одновременно, а не сменяются один другим» (см. с. ??).

Данное противоречие, по всей видимости, свидетельствует о разном понимании взаимодействий дифференциации и интеграции. В процессах развития эти два процесса неразделимы, но представлены в разной степени на разных стадиях развития. Сохранение интеграции систем развития необходимо для сохранения их целостности, тогда как процесс дифференциации позволяет происходить изменениям, необходимым для следующего уровня интеграции. Представляется, что данные, приведенные указанными авторами, свидетельствуют именно о таком соотношении. Обсуждая закон дифференциации – интеграции Х. Вернера, А. Н. Поддьяков отмечает, что гармонизация процессов интеграции и дифференциации выступает предпосылкой зрелости тех или иных структур (Поддьяков, 2007).

Таким образом, по сравнению с разработкой принципа развития в книге 1978 г., где были показаны взаимосвязь и взаимодополнение его принципом системности, в настоящем коллективном труде ясно выступает значительное расширение и дополнение принципа развития принципами непрерывности, дифференциации и уровневой интеграции, неопределенности, субъектности, антиципации. Следует отметить, что расширение содержания принципа развития обосновано здесь не только на теоретико-методологическом уровне, а верифицировано и экспериментально, что с точки зрения научной обоснованности и доказательности имеет большое значение.

Движущие силы психического развития

Как было показано, проблема движущих сил развития обсуждалась в книге 1978 г., где основной движущей силой психического развития были признаны противоречия. При этом гармонично развитая личность является одной из существенных движущих сил развития человека, так как противоположные (в том числе противоречивые) тенденции, мотивы и т. п. составляют единую систему личностной организации, взаимодополняя друг друга и взаимодействуя друг с другом. Подобное решение предлагается и Т. Д. Марцинковской, и М. А. Щукиной при рассмотрении движущих сил развития и саморазвития.

Раскрывая движущие силы развития, *А. Н. Поддьяков* указывает на *амбивалентные тенденции* социального взаимодействия, где не только имеются поддержка обучения и развития, но и происходит «противодействие» им (Поддьяков, 2014). Он выделяет три типа трудностей: деструктивные трудности, нацеленные на нанесение ущерба; конструктивные трудности, нацеленные на помощь в развитии другого субъекта (например, обучающие трудности в разных областях); диагностирующие трудности, предназначенные для исследования возможностей другого субъекта (тесты, контрольные задания, неформальные испытания и т. д.). При этом именно в силу сложности и многосвязности влияний эффект от создания трудностей (как и вообще эффект от использования любого сложного орудия в сложных условиях) не может быть полностью просчитан, что создает при однозначности намерений затруднений в деятельности неожиданные импульсы и побуждения к развитию и саморазвитию. Кроме того, А. Н. Поддьяковым используются положения К. Бенсона, который ввел представление о типах культурных орудий с разнонаправленной ценностью – служения добру или злу. В этом случае противодействия созданию трудностей выступают целью саморазвития, ее движущей силой. Развивается представление о движущих силах психического развития не только внешних и внутренних, но и делается акцент на самосозидании человеком самого себя через решение задач собственного развития в противоречивом и меняющемся мире.

Детерминация психического развития

В статье *Т. Д. Марцинковской* отмечается: «За последние десятилетия принцип детерминизма претерпел огромные изменения, пройдя путь от биологической детерминации с ее стремлением к самосохранению и адаптации к психологической детерминации, при которой ведущую роль играет интенция к самореализации. Сегодня принципиально изменился сам подход к пониманию детерминации, которая уже не может рассматриваться как жесткие причинно-следст-

венные отношения, но только как варианты самоактуализации в заданных изменяющихся условиях культуры, т. е. психологический детерминизм сочетается/дополняется культурной детерминацией» (см. с. ??). В приведенной выше цитате из статьи Л. И. Анцыферовой (Анцыферова, 1978, с. 18) подчеркивается значение исторических изменений для возрастного и стадиального членения жизненного пути, при этом историческая детерминация не предполагает прямое воздействие, оно преломляется через действие предрасполагающих, создающих диспозиции, подготавливающих и осуществляющих психологических механизмов. Даже в пору выраженного социального детерминизма в социогуманитарных науках, включая психологию, детерминация психического развития рассматривалась в духе рубинштейновской школы – как воздействие внешних факторов через внутренние условия (развитие личности). Более того, рассматривая культурную детерминацию, следует отметить, что она сама ограничивает самоактуализацию человека, определяя культурно-специфические «рамки» такого развития. Современное развитие культурной психологии дает значительный толчок для понимания механизмов культурной детерминации в развитии как типичного, так и уникального в жизни людей.

Без сомнения, современная разработка проблем детерминации психического развития вписана в более сложную модель *мультидисциплинарных и межпарадигмальных* решений. С этой точки зрения, никак нельзя отвергать генетические, генетико-молекулярные и нейрональные механизмы психического развития, которые вносят существенный вклад даже в сугубо психологические представления. Приведем пример. Так, именно в нейронауках были обоснованы два типа эмпатии – когнитивная и эмоциональная, имеющие различные механизмы мозгового обеспечения. Два этих типа эмпатии характеризуются различными нейрональными связями между миндалевидным телом и префронтальными областями мозга (отсутствие связей между префронтальной корой и амигдалой сопряжено с дефицитом эмоциональной эмпатии). Социопаты, психопаты и аутисты с достаточно развитым интеллектом способны к когнитивной эмпатии, но не способны к эмоциональному сопереживанию. Подобное деление дает возможность для более детального анализа эмпатии, столь необходимой способности в социальных взаимодействиях и достижении социальной компетенции.

В статье *Е. А. Сергиенко* рассматриваются исторические тенденции изменений соотношения детерминант психического развития в течение XX и начала XXI вв. В континууме «биологическое–социальное» в разные исторические периоды степень соотношения

основных детерминант изменялась. На настоящем этапе развития больший упор делается на внутренние нейрональные механизмы различных психических феноменов (эмпатии, социопатии, модели психического, альтруизма и т. п.). Однако все больше работ в психологии развития направлено на обоснование и переход к универсальным моделям, цель которых – отойти от конкретных категорий и феноменов психического развития и перейти к общим моделям, что требует как системно-эволюционного анализа, так и перехода к более интегративным конструктам, полипарадигмальности. Кроме того, в работе анализируются такие общие тенденции, модели (системно-динамический подход, единая модель А. Самероффа, системно-субъектный подход), в которых заложен принцип полидетерминации психического развития, объединяющей взаимодействия биологических и социальных детерминант, содержание которых все более дифференцируется и дополняется культурными, экологическими, нейрональными, генетико-молекулярными и другими факторами психического развития, участвующими в становлении психической организации и реорганизации и становящимися реальной действующей силой человека как субъекта развития и саморазвития.

Как справедливо указывает Т. Д. Марцинковская, «принцип развития активно фундирует пересмотр старого подхода к построению категориального строя» (см. с. ??). Она обосновывает необходимость смены матричного принципа организации категорий, который уже не отражает динамики их изменений, на сетевой. Именно *сетевой принцип* организации научных категорий характерен для постнеклассического этапа развития науки (Гусельцева, 2009). По мнению Т. Д. Марцинковской, сетевой принцип организации категорий позволяет проследить их взаимосвязи, законы и тенденции в развитии категорий, возможность встраивания новых. В переходе к сетевому принципу категоризации в психологии автор видит саморазвитие и самодвижении научного знания т. е. реализацию принципа развития в самой методологии.

Т. Д. Марцинковская приводит метафорическое описание общей современной картины психологической науки как аналог «сети» и «невода». Если сетевой принцип применим к изучению отдельных проблем, образующих систему знаний, то «невод» образует единую многомерную систему концепций и подходов (вертикальных и горизонтальных отношений), собирая их воедино, не давая растекаться в разные стороны. Данные метафоры чрезвычайно важны для развития научного знания, однако здесь возникает вопрос о выборе «материала»: теорий и подходов, равнозначности и составе ячеек в сети и неводе. Этот вопрос сопряжен с субъектностью само-

го научного знания, с ответственностью и профессионализмом самого исследователя, от которого зависят и выдвижение гипотезы, и ее экспериментальная проверка, и интерпретация, и дальнейшее место в выбранной «сети» категорий и в «неводе» теорий. Возможно, именно такое положение отвечает *метамодернизму*, предполагающему поиск творца.

Мультидисциплинарность и трансдисциплинарность, характерные для современной психологии развития, приводят к заключению о *мультидетерминации* психического развития. «При этом пересекаются разные линии и детерминанты развития – эволюционная и инволюционная, биологическая и социокультурная, определяющие и границы вариативности, и, частично, дальнейшее направление развития» (Марцинковская, 2012).

Раскрывая понятие мультидетерминации с позиций историко-генетического подхода, Т. Д. Марцинковская считает, что «исторические, культурные, социальные условия являются важнейшей детерминантой, определяющей и границы вариативности, и, частично, ее направление» (там же). Она выделяет два важнейших динамических уровня в развитии человека. Первый направлен на эмоциональное благополучие и поддержание психического здоровья, активизирует синергетический потенциал человека, связанный с общими закономерностями психической жизни. Второй опосредован культурными и индивидуальными трансляторами, направленными на самореализацию, саморазвитие (смысл и уникальность собственной жизни, ценность для окружающих). Это задает индивидуальные траектории развития, которые позволяют соотнести персонологический и возрастной дискурсы в развитии психики.

Близкую точку зрения высказывает *Т. П. Скрипкина,* рассматривая *доверие к себе и миру* как интегративный конструкт, который на пересечении личностного и возрастного развития становится условием субъектности человека. В феномене доверия происходит пересечение внешней (картина мира) и внутренней детерминации. Доверие становится внутриличностным образованием со своей возрастной спецификой, узлом пересечения мира и человека. Сложившийся у человека уровень доверия к себе и миру служит одним из показателей зрелости личности (Феномен и категория зрелости…, 2007) и выступает внутренним механизмом самореализации. Субъектные особенности проявляются человеком при самоосуществлении, отражая баланс доверия к себе и миру. Автор выделяет несколько вариантов возможного самоосуществления: эгоцентричный (псевдосубъектность), конгруэнтный, адаптивный и деструктивный, отражающих меру соответствия доверия к себе и доверия к миру. Он

обосновывает свои представления не только теоретически, но и приводя значительную эмпирическую аргументацию.

Важно отметить, что доверие выступает как *условие* становления субъектности и как внутренний *механизм* зрелости человека.

Проблеме зрелости посвящена работа *Л. А. Головей, И. Б. Дермановой и В. Р. Манукян.* Психологическая зрелость выступает как показатель развития личности человека. Это множественный феномен, включающий ее интра- и интерпсихологические свойства. На основании анализа литературных источников и собственных исследований авторы показывают гетерохронность становления зрелости личности, описывают симптомокомплекс ее свойств в разные периоды взрослости, выявляют роль возрастных кризисов, стратегий совладающего поведения, жизненной ситуации и индивидуальных особенностей в становлении психологической зрелости личности. Теоретико-эмпирический анализ, представленный в данной работе, показывает, что развитие психологической зрелости продолжается на всем протяжении периода взрослости, обладая своей спецификой на разных этапах взросления. При этом важно подчеркнуть гетерохронность и гетерогенность становления психологической зрелости. Авторы убедительно показывают, что определенные констелляции психологической зрелости отвечают задачам развития личности на данном этапе взрослости, а их становление становится ресурсом развития психологической зрелости следующего этапа взрослости. Таким образом, демонстрируется преемственность и непрерывность развития психологической зрелости. Показателем развития зрелости выступает преодоление кризисов развития и выработка стратегий совладающего поведения с ними (см. также Совладающее поведение…, 2008; Стресс, выгорание и совладание…, 2011). Авторы на примере изучения зрелости личности, во-первых, демонстрируют интегративность данного феномена, что отвечает современному поиску универсальных категорий в психологии. Во-вторых, в теоретическом обосновании данной категории ясно просматривается полипарадигмальность в подходе к ее изучению (совмещение парадигм эпигенетического, аналитического, комплексного подходов). В-третьих, на примере психологической зрелости раскрывается принцип непрерывности психического развития.

Аналогично в статье *Н. Е. Харламенковой* на примере изучения *компенсации* как психологического механизма развития личности проводится анализ на основе казалось бы несовместимых теорий А. Адлера, К. Юнга, Л. С. Выготского, Ж. Пиаже и др. исследователей. Обоснование общности представлений, которые выделяет автор, свидетельствует о необходимости не только современной поли-

парадигмальности и сетевого принципа анализа, но и тщательного их обоснования. Автор показывает специфику механизма компенсации при разных вариантах: стабилизации, поступательном и регрессивном развитии личности. Для компенсации возникших дефицитов в собственной самореализации важны *осознание* собственных ресурсов, *адекватная оценка* их использования для компенсации, *умение принять* (интегрировать) новые достижения и соотнести их с имеющимся у человека опытом, что обеспечивает стабилизацию развития (но не его стагнацию). Для поступательного развития механизм компенсации приводит к *расширению собственных возможностей* и к *замещению невозможности* успешности в одном направлении успешностью в другом, что и способствует личностному росту. Однако компенсация может привести и к регрессу: нарастанию тревожности, неуверенности, зависимости. В таком случае важным аспектом успешности компенсации становится собственно готовность человека компенсировать потери, сходство и различие компенсирующей и компенсируемой деятельности. Разработка проблемы компенсации в психологии развития вносит существенный вклад в современную разработку сетевого принципа категоризации, в представление о внутренних механизмах психического развития человека.

Демонстрацией социально-психологической детерминации защитного поведения в психическом развитии служит статья *Е. В. Куфтяк.* В ее обобщающей *модели совладающего поведения*, ведущего к приспособлению ребенка, представлены взаимодействующие составляющие данного процесса. Эту модель можно сравнить с попыткой уточнения и разработки экологической системной теории Ю. Бронфенбреннером. Автор экспериментально показывает, что субъективно переживаемая связь с сиблингом выступает фактором, детерминирующим становление механизмов психологической защиты и совладающего поведения. Стратегии совладания становятся более согласованными с опытом преодоления трудностей, растет системное единство защитного поведения (взаимосвязь психологических защит и копинг-стратегий).

В статье *Е. И. Изотовой* экспериментально аргументируется положение о том, что процесс усложнения и обогащения эмоциональной сферы изначально предполагает внутренние противоречия, столкновения и пересечения (дихотомию) двух очевидно выраженных тенденций эмоционального развития – инволюционной и эволюционной. Тенденции развития эмоций – это переход от лабильности, высокой экспрессивности и непроизвольности эмоциональных выражений (инволюционной направляющей) к эволюционной произвольной регуляции переживания и его выражения, что обнаружено при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному. Такой вектор эмоционального развития обусловлен повышением уровня осведомленности о причинах эмоций и чувств, способах их выражения; расширением объектов эмпатии и общего модальностного ряда переживаний; увеличением активности механизмов произвольной регуляции выражения эмоциональных состояний; расширением инструментальной базы кодирования и декодирования эмоций.

Работа *Г. А. Виленской* обобщает цикл исследований, направленный на изучение *становления контроля поведения* в онтогенезе. Поиск общих моделей психического развития, создание новых категорий на пересечении разных, ранее разрозненных областей (психологии регуляции, когнитивной психологии, возрастной психологии, социальной психологии, общей психологии) демонстрирует транспарадигмальность и мультипарадигмальность современной психологии. Такими категориями в наших исследованиях выступают категории контроля поведения и модели психического, выполняющие регулятивную и когнитивную функции субъекта, который становится интегративной единицей изучения в психологии (см. подробнее: Сергиенко, 2011, 2013). Обоснование постулируемой тесной взаимосвязи данных функций в их развитии и было целью работы Г. А. Виленской и Е. И. Лебедевой.

Исследования *Г. А. Виленской* показали гетерохронность в развитии разных составляющих контроля поведения в младенческом, дошкольном и младшем школьном возрасте. Развитие эмоциональной регуляции у детей 6–7 лет может быть обусловлено уровнем функционирования модели психического в младшем дошкольном возрасте. В свою очередь, развитие модели психического связано с более ранним уровнем когнитивного контроля и контроля действий. Гетерохрония, как внутрисистемная, так и межсистемная, способствует развитию как контроля поведения, так и модели психического, позволяя рассматривать эти субъектные функции как взаимные ресурсы развития. В исследовании *Е. И. Лебедевой* модели психического в дошкольном и младшем школьном возрасте показана неравномерность развития собственных неверных мнений и понимания неверных мнений Другого. Выявлены факторы, предсказывающие развитие модели психического в дошкольном возрасте: уровень вербального интеллекта, понимание визуальной перспективы, понимание желаний и источника знаний людей.

Преемственность и гетерогенность как закономерности психического развития раскрыты на примере анализа восприятия лица

в фило- и онтогенезе в работе *Е. А. Никитиной*. Развитие способности к распознаванию константной и вариативной информации лица, по-видимому, происходит относительно независимо друг от друга и представлено у разных видов животных неравномерно.

Принцип системности и гетерохронности реализован в работе *В. К. Солондаева* и *Е. В. Коневой,* изучавших развитие когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер детей, проживающих в сельской местности. Показана чувствительность системы психического развития к показателям качества жизни в различные возрастные периоды. Методы математического моделирования позволили продемонстрировать системность и гетерогенность психического развития. Предложенная модель помогла выявить периоды максимальной и минимальной подверженности отклонениям в психическом развитии. Наиболее чувствительными к нарушениям в функционировании различных сфер психики оказались следующие периоды: раннее детство (0–3 года) и старший дошкольный возраст (5–7 лет). В младшем подростковом возрасте также отмечается высокая сензитивность к неблагоприятным изменениям. Наибольшая стабильность отмечается в возрасте 14–15 лет.

Проблема развития *экономического сознания* раскрывается в работе *Т. В. Дробышевой*. Теоретические основания работы также можно отнести к полипарадигмальным, соединяющим системный, эволюционный, субъектный, когнитивный подходы, включая социальный конструктивизм. Автор также использует категорию субъекта как интегративную характеристику внутренней детерминации развития экономического сознания. Ее исследования показали, что уже в дошкольном возрасте проявляется дифференциация представлений о социальном мире бедных и богатых, об их социальных статусах, личностных качествах, эмоциональных состояниях, системах взаимоотношений, о разном отношении общества к данным людям. Дети не просто транслируют ранее усвоенные представления, они конструируют собственное знание о мире экономики, его явлениях и объектах, проявляя тем самым свои субъектные качества. При этом дифференцированность экономических представлений в обыденном сознании 5–6-летних детей связана не только с внешними факторами, в роли которых выступили объективный экономический статус семьи, сфера занятости отца, образовательный статус матери и т. п. (а также соответствующий образ жизни и условия проживания), но и с внутренними факторами, т. е. с самооценками детей по экономическому критерию, с их удовлетворенностью уровнем материального благосостояния и т. п. Указывая на внешнюю и внутреннюю детерминации в становлении экономического сознания, автор анализирует совокупность социально-экологических факторов (семья, условия проживания и т. д.) и совокупность экономических представлений на разных возрастных этапах развития детей, включает данный анализ в определенные социально-исторические особенности общественного развития. Все это свидетельствует о необходимости универсальной модели развития, которая основана на соединении разных теоретических оснований и поиска их взаимосвязей, на применении сетевого принципа для изучения закономерной системной эволюции экономического сознания.

В экспериментальном лонгитюдном исследовании *С. К. Нартовой-Бочавер* и *Ю. Ю. Терюшковой* проведен анализ *образа будущего* у людей с разным прошлым. Сравнивались группы старшеклассников с различным опытом развития: страдающие детским церебральным параличом, сироты и условно благополучные юноши и девушки в 15–16, 17 и 18 лет. Образ будущего становится негативным у старшеклассников с ДЦП, противоречиво-нереалистичным – у сирот, позитивно-реалистичным – у респондентов из группы условной нормы. Быстрее всех образ будущего меняется у старшеклассников с ДЦП, имеет замедленную динамику у сирот и наиболее резко меняется к выходу из кризиса в группе условно благополучных старшеклассников. Эти результаты свидетельствуют о роли опыта развития, с одной стороны, и внутренней картине себя в мире с учетом данного опыта, что изменяет представления о будущем. Образ будущего отражает особенности жизненного контекста и наиболее вероятную траекторию развития. Следовательно, детерминация развития приобретает субъектное преломление, определяя возможные пути саморазвития.

Сравнивая решение проблемы детерминации и движущих сил психического развития человека, изложенное в книге «Принцип развития в психологии» 1978 г., с решением, предлагаемым в настоящем коллективном труде «Принцип развития в современной психологии», следует отметить достаточно серьезное продвижение в научных представлениях о данном принципе. Так, в общем положении о противоречиях исследованы: типы таких противоречий (внутрисистемных и межсистемных), противодействие трудностям, компенсация в развитии, переход к саморазвитию, проблемы зрелости как показатель разрешения противоречий. Общее положение было сформулировано в работах В. Г. Асеева и А. В. Брушлинского о структурно-уровневой концепции детерминации психического развития. Это общее положение реализовано в настоящей книге при раскрытии непрерывности, гетерохронности, гетерогенности психического развития, введением наряду с принципом иерархии

систем принципа гетерархии, что снимает противоречие в сосуществовании систем разного исторического и эволюционного уровней. Детерминация психического развития в настоящее время представляется как мультидетерминированный процесс, который означает множество пересечений биологических, генетических, социальных, исторических и культурных направляющих, где в центре общей системы находится человек как саморазвивающаяся система.

В одной из последних статей Г. Готтлиб (Gottlieb, 2007) обосновывает *метамодель* развития, названную *вероятностным эпигенезом* (ВЭ) (Probabilistic epigenesis), которая формулирует общие принципы процессов онтогенетического и эволюционного развития. Эта модель подчеркивает реципрокность внутри и между уровнями развития (генетическую активность, поведение, физические, социальные, культурные влияния внешнего мира) и генетико-средовые взаимодействия в реализации всех фенотипов. Модель вероятностного эпигенеза контрастирует с идеями предетерминизма, где генетическая активность вызывает созревание определенных структур, которые начинают функционировать: генетическая активность→структура→функции. Напротив, ВЭ постулирует бидирекциональные отношения внутри и между уровнями: нейрональные и другие структуры начинают функционировать до их полной зрелости, а их активность (спонтанная или вызванная) играет определяющую роль в процессе развития. Существуют доказательства, что генетическая активность подвержена влияниям нейрональных, поведенческих и внешних событий. Безусловно, модель ВЭ Г. Готтлиба соответствует идеям эпигенетического ландшафта Уоддингтона. Однако именно эта модель заостряет вопрос о корректности поиска генетических предикторов психического развития. Второй значимый момент состоит в том, что она подчеркивает важность принципа неопределенности в развитии и роль уникальности индивидуального опыта. Третий – в утверждении непрерывности генетико-средового взаимодействия, включающей непрерывность как нейронального, так и поведенческого развития. Данная модель фактически согласуется с решениями, предложенными авторами книги. Учитывая вероятностный и неопределенный характер развития индивида, понятно, что в настоящее время никакие общие модели не могут предсказать развитие индивидуальности человека. А это означает, что разработка принципа развития требует еще больших усилий и консолидации различных психологических школ, подходов в попытках «сетью и неводом» охватить все многообразие исследований и парадигм, приблизиться к пониманию детерминант психического развития.

В целом, оценивая разработки принципа развития в психологии, следует отметить, с одной стороны, их высокий и глубокий уровень, предложенный в книге 1978 г., а с другой – явное и серьезное методологическое, теоретическое и эмпирическое продвижение в данной области на современном этапе.

Принцип развития получил свое существенное расширение и дополнение почти 40 лет спустя. Это принцип системности, неопределенности, непрерывности, дифференциации и уровневой интеграции, субъектности, антиципации. Оставаясь стержневым и основным принципом в психологии и не только, принцип развития, пользуясь сравнением М. С. Гусельцевой, как бы нанизывает на себя все остальные принципы, как бусины, создавая общее «ожерелье» методологии психологии развития, да и общей психологии. Мультипарадигмальность, междисциплинарность и трандисциплинарность современной науки диктуют переход к обобщающим моделям развития и к поиску ее категориального строя, отражающего взаимовлияние, взаимодействие, взаимоперенос не только внутри разных областей психологии, но и между психологией и другими науками – биологией, социологией, философией, историей, лингвистикой и т. д.

В меньшей степени разработанности, по сравнению с книгой 1978 г., остался в нашем труде вопрос о диахронии прогресса и регресса в психическом развитии. Он представлен лишь соображениями о соотношении эволюционных и инволюционных процессов (Т. Д. Марцинковская, Е. И. Изотова), о действиях механизма компенсации (Н. Е. Харламенкова), в работе Е. В. Волковой. Можно назвать и статьи Е. А. Сергиенко, где также показано единство данных процессов (Сергиенко, 2011, 2014). Однако этого явно недостаточно для существенного продвижения в понимании взаимодействия прогресса и регресса в психическом развитии.

В настоящей книге не акцентировалась и проблема превращения последовательности этапов психического развития в иерархию уровней психической организации, рассматривавшаяся в книге 1978 г. Идея непрерывности и преемственности фактически раскрывалась в работах многих авторов – Г. С. Гусельцевой, Т. Д. Марцинковской, С. Д. Смирнова, Т. В. Корниловой, Е. А. Сергиенко, Л. А. Головей с коллегами, М. А. Щукиной, Г. А. Виленской, Е. А. Никитиной. Работы продемонстрировали необходимую преемственность, непрерывность развития, не только иерархического, но и гетерархического.

Настоящий коллективный труд демонстрирует существенное продвижение в разработке методологии, теории и эмпирии в психологии развития. Это рождает надежду, что принцип развития в пси-

хологической науке остается ведущим и объединяющим не только ее понятийный аппарат и подходы, но и ученых, которые в нашем сложном мире работают над столь сложными проблемами, закладывающими перспективы отечественной науки.

Надеемся, что книга вызовет научный интерес, дискуссии и продолжение исследований.

Литература

Анцыферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978. С. 3–20.

Асеев В. Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978. С. 21–37.

Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования: Электронный научный журнал. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html (дата обращения: 20.02.2016).

Гусельцева М. С. Культурно-аналитический подход в психологии и методологии междисциплинарных исследований // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 17–27.

Гусельцева М. С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея модернизации // Образовательная политика. 2015. № 2 (68). С. 6–26.

Гусельцева М. С. Принцип развития в психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности // Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2016.

Марцинковская Т. Д. Феноменология и механизмы развития: историко-генетический подход // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 12. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/700-martsinkovskaya24.html (дата обращения: 20.02.2016).

Марцинковская Т. Д. Принцип развития в дискурсе персонологической и возрастной психологии // Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2016.

Поддьяков А. Н. Сравнительная психология развития Х. Вернера в современном контексте // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 63–71.

Поддьяков А. Н. Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М.: ИД ВШЭ, 2014.

Поддьяков А. Н. Развитие способностей создания трудностей другим субъектам // Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

Прохоров А. О. Рефлексивный слой психического состояния // Мир психологии. 2006. № 2. С. 38–49.

Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.

Сергиенко Е. А. Соотношение функций субъекта и личности в период взрослости // Психологические исследования проблем современного российского общества / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 254–283.

Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 1. http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24 (дата обращения: 20.02.2016).

Сергиенко Е. А. Принцип дифференциации – интеграции в системе методологии психологии развития // Дифференционно-интеграционная теория развития / Сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. Книга 2. М.: Языки славянской культуры, 2014. С. 45–61.

Сергиенко Е. А. Психология развития: идеи Л. И. Анцыферовой и их разработка (к 90-летию со дня рождения Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 6. С. 25–34.

Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Тульвисте П. О теоретических проблемах исторического развития мышления // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978. С. 81–103.

Феномен и категория зрелости в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Холодная М. А. Теория интеллекта Б. Г. Ананьева: ретроспективный и перспективный аспекты // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 5. С. 49–60.

Щукина М. А. Роль генетического принципа в психологическом изучении саморазвития личности // Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2016.

Gottlieb G. Probabilistic epigenesist // Developmental Sciences. 2007. V. 10. № 1. P. 1–11.

Раздел 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПА РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Принцип развития в психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности*

М. С. Гусельцева

Принцип развития является одним из стержневых методологических принципов психологической науки, наряду с принципами системности и детерминизма. Однако, будучи переосмысленным в новой социокультурной ситуации – в «текучей современности» («liquid modernity»), данный принцип раскрывает дополнительные грани и познавательные возможности. Обозначим этот феномен компьютерным термином *расширения*†.

Расширения принципа развития в современной психологии описываются в категориях разнообразия и вариативности, неопределенности и непредсказуемости, гетерогенности (разнородности) и гетерохронности (неравномерности), континуальности и контекстуальности, а также сложности, антиципации, компликологии и т. п. (Асмолов, 2015; Корнилова, 2015; Поддьяков, 2014; Сергиенко, 2012; и др.). Наряду с этим текущие изменения современности стимулируют появление новых методологических стратегий, производство оригинальных терминов, простирание исследовательских полей психологии в пространства смежных наук.

Методологические стратегии постижения современности учитывают эволюцию и трансформацию парадигм, возрастающее влияние в научном анализе роли факторов культуры и так называемого антропологического поворота (Культура имеет значение, 2002; Современные методологические стратегии, 2014). Схематически многообразие этих тенденций мы можем обозначить, выделив в об-

* Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ, проект № 14-18-00598 «Закономерности и механизмы позитивной социализации современных детей и подростков».

† Расширения (например, для браузера) представляют собой компьютерные программы, которые открывают или дополняют уже имеющиеся устройства новыми возможностями.

щенаучном плане анализа следующие генеалогические линии: *классика → не(о)классика → постне(о)классика; междисциплинарность → мультидисциплинарность → трансдисциплинарность*; в общекультурном плане анализа: *модернизм → постмодернизм → метамодернизм; традиционализм → индустриализм → постиндустриализм**. Подчеркнем также тот факт, что выделенные генеалогические линии образуют в фокусе анализа современности сложную сеть смешиваний и взаимодействий.

В психологии изменения социокультурной ситуации развития человека нашли отражение в понятии *транзитивность* (Марцинковская, 2015), трактуемом в несколько ином смысле, нежели в классических работах Ж. Пиаже и его последователей. Транзитивность понимается здесь как состояние перманентной трансформации социальной среды, неопределенности и изменчивости процессов развития, размывание эталонов и норм, лабильность социальных представлений и ценностей. Так, транзитивное общество, согласно Э. А. Орловой, в социокультурном плане характеризуется движением от индустриального типа культуры к постиндустриальному, от авторитарных режимов к демократическим, от естественного права – к общественному договору. Одновременно происходят и мировоззренческие изменения: «в религиозной сфере… сдвиг от священного к более светскому обоснованию миропорядка; в философии – от монистического к плюралистичному миропониманию; в искусстве – от стремления к стилистическому единству к полистилистике; в науке – от объективизма к антропному принципу. Совокупность этих общих социокультурных тенденций принято называть модернизацией» (Орлова, 2001, с. 7).

Модернизация, понимаемая как необходимый и непрекращающийся процесс, есть одна из ведущих характеристик современности. В психологии это нашло отражение в представлениях о непрерывности развития человека (в течение всей жизни).

* Осмысление особенностей социокультурной ситуации развития современника переживаемых перемен совершается посредством разных понятий. Однако находящуюся по ту сторону терминологических дискуссий суть процессов трансформации сформулировала В. Г. Федотова: консенсусным описанием изменений «является признание новых информационных технологий (в этом состоит *постиндустриализм*), многообразия и плюрализма информации (в этом просматривается *постмодернизм*) и новое распределение информации в пользу общества (в этом видится *новая современность*)» (Федотова, 2005, с. 19–20; выделено мной. – *М. Г.*).

Современность как новая социокультурная ситуация развития человека

Современность характеризуется тем, что жизненный мир человека, включая онтологические константы реальности – пространство и время, утратил перцептивную стабильность: так, время потекло (как на картинах С. Дали), «время вышло из пазов» («The time is out of joint», воспользовавшись метафорой В. Шекспира), время манифестировало свою неоднородность; в свою очередь, пространство сделалось дифференцированным и глобальным.

Для осмысления изменений социокультурной ситуации развития в целом психология вынуждена обращаться к концептуализациям социогуманитарных наук, реализуя трансдисциплинарность в действии. Анализируя современность посредством метафоры перехода от «твердого» состояния мира к «жидкому» и «газообразному», социолог З. Бауман выделил такую черту, как «ненаправленность перемен»: существовать в современности – значит развиваться, расти и непрерывно изменяться (Бауман, 2008). Если в парадигме модерна идеалом развития было достижение стабильности (положения, статуса, нормы, акме, т. е. некой определенной и предвосхищаемой стадии), то парадигма постмодерна принесла осознание неизбежности изменений, где сама по себе стабильность поддерживается потоком изменений. Так, в термине «flexibility» отразилась жизненная стратегия, рекомендующая человеку не строить четких планов на будущее, чтобы оставаться открытым к новым возможностям (там же).

Другим аспектом усложненной трактовки реальности стала дифференциация времени. В подходе французского историка Ф. Броделя выделены различные «длительности» – временные слои: экономический, социальный, культурный. «История на этих трех уровнях течет с разной скоростью. Быстрее всего – на уровне экономики; социальные структуры изменяются медленнее, лишь постепенно уступая требованиям экономики; еще медленнее трансформируются идеология и культура, выступающие чаще всего в роли тормоза, лишь задним числом реагируя на изменения, происходящие сначала в экономической, а затем в социальной жизни» (Уваров, 2004, с. 1). Экономический географ Н. В. Зубаревич с опорой на центро-периферийную теорию предложила, в свою очередь, модель «четырех Россий», выявив в нашем жизненном пространстве смешанные пласты традиционной, индустриальной и постиндустриальной культур (Зубаревич, 1997) с соответствующим разнообразием менталитетов: архаики, модерна, постмодерна. Важно отметить, что эти и иные концепции перестают сегодня быть уделом дисциплинар-

ных наук – социологии, истории, экономической географии, а *составляют общенаучный банк социогуманитарного знания*, данные из которого все активное используются в психологических работах.

В связи с этим уместно обратиться к понятию interregnum (междуцарствие), которое вышло за пределы исторической науки и приобрело расширительный смысл (Бауман, 2011), означая в методологическом плане, что старые схемы уже не работают, а новые не появились или не осознаны*. Данный конструкт, на наш взгляд, является значимым для описания процессов развития как в культурогенезе, так и в персоногенезе.

Таким образом, идеи классического детерминизма, неклассического эволюционизма, принцип антиципации и др. должны быть переосмыслены в связи с изменившейся реальностью. Например, усложнявшаяся на протяжении XX в. темпоральность характеризуется тем, что *на смену линеарной модели развития, где одна эволюционная стадия сменяет следующую, пришла модель, в которой переплелось множество линий, возникли потоки развития, сложно взаимодействующие сети и их конфигурации*. Это, в свою очередь, находит отражение в переосмыслении оснований психологии развития: «человек относительно легко овладевает лишь системами с малым числом факторов, однозначными связями между ними и линейной динамикой изменений, но плохо справляется с многофакторными системами и ситуациями, с сетями взаимодействий, где имеется много взаимосвязанных переменных. А таких ситуаций становится все больше во все более усложняющемся социальном и технологическом мире» (Поддьяков, 2008, с. 29).

Общенаучные методологические рефлексии важны для современной психологии потому, что в зависимости от конфигурации жизненного мира (сочетаний культурно-психологического времени и социального пространства) по-разному работают психологические законы и периодизации – назовем это *принципом относительности* в психологии развития. Так, например, если мы обратимся к модели развития идентичности подростков из средних и малых городов, то там находят применение и подтверждение психологические законы и концепции так называемой неклассической психологии (идеи Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и др.). Однако если мы имеем дело с жизненным миром детей и подростков из мегаполисов, то требуется не только ревизия известных законов развития, но и новые исследовательские стратегии, возникающие вместе со становлением

* «Мы находимся в периоде interregnum, состоянии неуверенности, будущее непредвиденно, мы даже не знаем, как предвидеть развитие событий» (Бауман, 2011, с. 1).

постнеклассической психологии (см.: Хузеева, 2013). «Практически все современные психологи развития соглашаются, что когнитивное развитие не слишком соответствует общим стадиям, как когда-то думал Пиаже и его современники. Однако нет согласия в том, насколько универсальным или специализированным является развитие» (Флейвелл, 2012, с. 153).

А. Н. Поддьяков обращает внимание на недооцененные психологами труды Х. Вернера (Поддьяков, 2007), в частности, на его онтогенетический закон. Рассматривая интеграцию и дифференциацию как взаимодействующие процессы, Х. Вернер выделил две трактовки развития: развитие как специализация (development as specialization) и творческое развитие, развитие как креация, созидание (development as creation, или creative development). Гармонизация процессов интеграции и дифференциация в этом подходе выступает предпосылкой зрелости тех или иных структур. В современном социокультурном контексте эти идеи Х. Вернера оказываются заново востребованными. Так, например, модель психологической зрелости (взросления) складывается в сочетании полярных тенденций – открытости (всеядности) и избирательности. С одной стороны, расширяется круг разносторонних взаимодействий с миром и сфер его влияния, с другой – обретает четкость так называемый внутренний стержень: от «ничто не слишком» к «ничего лишнего». Этой же логике подчинена и гармония процессов социализации и индивидуализации, где индивидуальность человека формируется через присвоение универсальных ценностей культуры.

А. Н. Поддьяков справедливо отмечает, что понятие горизонтов развития отличается от зон развития Л. С. Выготского. На наш взгляд, данная дифференциация семантически фиксирует имплицитные различия нелинеарных (разновекторных, с поддержкой разнообразия) и линеарных (эволюционистских) моделей развития. Современный контекст также побуждает осуществить ревизию модели П. Я. Гальперина, где, например, на передний план выходят представлявшиеся малозначимыми создателям теории поэтапного формирования умственных действий аспекты дезориентации. В этой связи А. Н. Поддьяков указывает на амбивалентные тенденции социального взаимодействия, где имеются не только поддержка обучения и развития, но и противодействие им (Поддьяков, 2015). Наряду с тем, что классические концепции нуждаются в переосмыслении посредством оптики современных задач, в психологические теории вторгаются аксиологические измерения. Так, уже упомянутый А. Н. Поддьяков обращает внимание на концепцию развития личности К. Бенсона, который, введя полярные типы культурных

орудий, зафиксировал их ценностную направленность, соответственно, служение добру или злу. Такого рода теоретическая модель развития личности имеет вполне прикладное значение, ибо побуждает к разработке образовательных программ, вооружающих подрастающее поколение, во-первых, не столько жесткими «культурными средствами», сколько гибкими стратегиями саморазвития личности, во-вторых, разными способами противостояния подавлению развития. К последним, например, относятся: поддержка самостоятельной активности и инициативности субъекта образовательного процесса (*принцип субъектности*); мотивационный анализ целей и потребностей других участников совместной деятельности (*принцип солидарности*); развитие рефлексивного и критического мышления по отношению к содержанию образования и внешним воздействиям (*принцип сопротивления*). На этом пути психологическая наука встречается с осуществленными разработками социогуманитарного знания. Так, во французском структурализме основательно проработана тема защиты сознания от власти идеологий (подробнее см.: Гусельцева, 2013). Итак, важно отметить, что современная трактовка развития индивидуальности включает по меньшей мере три взаимосвязанных принципа: субъектности, солидарности и сопротивления подавлению развития.

Постнеклассика как лаборатория смешивания исследовательских парадигм

Смена методологических вех в наши дни уже привычно описывается через типы рациональности (Парадигмы в психологии, 2012; Теория и методология психологии, 2007). Согласно концепции В. С. Стёпина, классическая рациональность характеризуется сосредоточенностью на объекте исследования и элиминацией субъективных факторов; неклассическая рациональность обращается к взаимодействию объекта и субъекта и учитывает фактор наблюдателя; постнеклассическая рациональность чувствительна к анализу контекстов и ценностных оснований исследования (Постнеклассика, 2009). В плане организации научного знания последняя отличается движением от предметов к проблемам, а в настоящее время – к интегральным тематическим полям исследований. Важную роль здесь играют трансдисциплинарные и полипарадигмальные подходы. Дополнительной характеристикой постнеклассического типа рациональности служит *эпистемологическая озабоченность*, выразившаяся в феномене сверхрефлексивности и опережающем поиске новых методологий (Гусельцева, 2015б).

Исследование сложных саморазвивающихся объектов происходит в режиме «текучести» познания, где встречаются изменяющийся мир, изменяющийся человек в изменяющемся мире и изучающий все это изменяющийся исследователь. Принципы ситуативности и открытости, дополнительности и композитности отражают стремление оперировать разнообразием познавательных инструментов и методологических оптик. Принципы рефлексивности, процессуальности и контекстуальности настраивают на самоанализ предпосылок, установок и ценностей, осознание лабильности картины мира, где *изменяющееся исследование* течет и модернизируется вместе с изучаемой реальностью.

Для расширения принципа развития в психологии важно обратить внимание на такие аспекты постнеклассики, как *сингулярность* и *нюансирование*. Первое в методологическом плане означает уникальность, неповторимость и единичность какого-либо процесса или явления. В сфере социогуманитарного знания осмысление сингулярности стимулировало методологические стратегии, связанные с познавательными возможностями case study, микроистории, аналитики повседневности и иными качественными методами. В психологии идея сингулярности способствует переосмыслению в новой познавательной ситуации *принципа субъектности*, выводящего на арену вопросы саморазвития, непредсказуемости, неопределенности и самобытности психического развития, самостроительства личности и конструирования жизненного пути (Анцыферова, 2004; Знаков, 2015; Сергиенко, 2012; и др.).

Нюансирование – термин французского исследователя Э. Морена, подчеркивающий роль тонких и не всегда очевидных факторов, что, в свою очередь, побуждает обращать внимание на детали, узоры, случайности, переплетения, локальность и ситуативную изменчивость контекстов развития. Разрабатывая концепцию сложного мышления, Э. Морен выделяет два фундаментальных аспекта сложности – холизм и антиномичность – и формулирует в рамках концепции *принцип диалогики* – достижение полноты знания через диалектику противоречий (Морен, 2005).

Сложное мышление предполагает трактовку феноменов и событий в перспективе неопределенности их развития. «Это мышление, которое способно связывать, контекстуализировать, глобализировать, но в то же время признавать индивидуальное, конкретное, единичное как уникальное и неповторимое в своих свойствах. Сложное мышление не сводится ни к науке, ни к философии, но позволяет им коммуницировать друг с другом, играя роль некоего челнока между тем и другим» (Морен, 2005, с. 25). Сложное мышление ускользает

от четкого определения, но оказывается вдохновляющим и действенным. Здесь видна одна из особенностей новых методологий – отсутствие метода в его классическом понимании: «Продвижение вперед без дороги, прокладывание дороги в процессе движения по ней» (Морен, 2005, с. 44). Подчеркнем также *переход от жестких принципов к гибким методологическим стратегиям,* способным следовать потоку изменений, взаимодействий и саморазвития предмета изучения, включая новые факты и случайности.

Следует отметить, что осмысление подобного рода пластичности, лабильности и текучести развития нашло отражение в конструкте М. Чиксентмихайи «поток» (Чиксентмихайи, 2011), тогда как в наших собственных работах была предложена особая исследовательская единица – «текучие культурно-психологические реальности» (Гусельцева, 2013)*.

Сопоставляя посредством метафоры З. Баумана социокультурную динамику общества и типы научной рациональности с состояниями вещества, отметим, что классика представляет собой как бы *твердое,* неклассика – *жидкое,* а постнеклассика – *газообразное* состояние культуры и познания.

В эпистемологическом плане такие характеристики современности, как транзитивность, текучесть, сложность и разнообразие обусловили поиск новых исследовательских стратегий, где переплетение разных сфер жизни сопровождается проницаемостью дисциплинарных границ. Более того, изменяется и сам научный дискурс: наряду со сложившейся понятийной системой науки значимую роль в описании новых реальностей играют метафорические конструкты. Так, Н. Талеб не нашел в сложившемся словаре науки термина для такого особого свойства успешно эволюционирующих систем, как «антихрупкость». Изобретенное им понятие описывает феномен, выраженный Ф. Ницше: «То, что не убивает нас, делает

* В качестве последнего выступает всякий выбранный для изучения саморазвивающийся феномен, анализ которого происходит в координатах: практики–психика–культура. Культурно-психологические реальности сложны, нестабильны, изменчивы, определяются ситуативно и локально поставленной задачей, зависят от методологической оптики, конструируемы и претендуют на построение целостной картины включенного в поток повседневности предмета исследования. Выбранные же в качестве исследовательской единицы они служат примером полипарадигмального анализа и трансдисциплинарного синтеза, прокладывая «мосты» от психологии к смежным наукам (Гусельцева, 2013). Важно отметить, что в качестве исследовательской единицы текучие культурно-психологические реальности конструируются непосредственно в ходе исследования.

нас сильнее», а именно: стресс, вызовы и встряски идут на пользу развитию, индивидуализируя и тренируя способности сопротивления. «Антихрупкость – совсем не то, что эластичность, гибкость или неуязвимость… антихрупкое, пройдя сквозь испытания, становится лучше прежнего» (Талеб, 2014, с. 20). Антихрупкость является чем-то, что «позволяет нам работать с неизвестностью», действовать в условиях неопределенности, извлекать пользу из ошибок и радоваться случайности. Для нас же этот пример иллюстрирует тот факт, что современность нуждается для анализа в обновлении не только методологического и концептуального, но и терминологического аппарата психологической науки (Гусельцева, 2015б).

В рамках данной статьи невозможно рассмотреть все аспекты модернизации принципа развития в психологии. Избирательно остановимся лишь на некоторых из них. Так, вызовы неопределенности, разнообразия и сложности изучаемой реальности повлекли за собой изменения исследовательских стратегий, нашедшие отражение в идеях полипарадигмальности и трансдисциплинарности знания. Рассматривая их последовательно, мы абстрагируемся от очевидной взаимообусловленности.

От парадигмы к полипарадигмальности

Широко распространенное понятие «парадигма» и прежде использовалось в психологической науке скорее в качестве метафорического конструкта. «Парадигма» в изначальности греческого слова – образец, канон. Эволюционный смысл парадигмы в истории науки связан с превращением конструктивных познавательных стратегий, инициированных выдающимися личностями в коллективное и массовое производство знаний. Парадигма служила коммуникативным контекстом взаимопонимания ученых, позволяя сформировать общенаучную и конкретно-научную картины мира, организовать научные институты, научить подрастающее поколение решать исследовательские задачи по определенному алгоритму. Таким образом, парадигма – конструкт, соответствующий моделям классической и неклассической науки, дисциплинарной матрице познания. Эволюция познания в движении парадигм предстает следующим образом: от сосредоточенности на объекте (классическая рациональность) – к изучению объекта в его взаимоотношениях с миром (неклассическая рациональность), а затем – к саморефлексии исследователя в этом процессе и ситуативной модернизации исследовательской реальности (постнеклассическая рациональ-

ность). В наши же дни наблюдается переход от «парадигмы» к «полипарадигмальности».

Под полипарадигмальностью мы понимаем стихийную или произвольную конфигурацию исследовательских парадигм, эволюционно возникающую для решения задач в условиях возрастающей многомерности и сложности предмета познания. Полипарадигмальность означает возможность выбора парадигм, разнообразие их сочетаний и творческого синтеза, предстающих в качестве уникальной авторской задачи. Обратим внимание, что полипарадигмальность и трансдисциплинарность в сфере познания развиваются вкупе с социокультурными изменениями, выводящими на передний план процессы глобализации и индивидуализации, принцип субъектности и личной ответственности. Иными словами, здесь возрастает роль субъекта познания, перед которым усложнившийся мир ставит все больше вызовов.

Полипарадигмальность становится исследовательской реальностью постнеклассической эпохи, которая, с одной стороны, творит смешанные методы и методологические стратегии (см.: Гусельцева, 2014), а с другой – воспитывает сложное (Морен, 2005) и сетевое мышление. Суть последнего удачно передана М. Г. Чесноковой: «Связывая различные научные направления между собой, сетевое мышление формирует своеобразную „топографическую карту“ пространства психологического знания. Такая „карта“ призвана стать ориентиром для исследователя, стремящегося найти свою научную нишу и определить круг методологически близких подходов как возможный диапазон своей исследовательской деятельности» (Чеснокова, 2012, с. 101). Однако следует поспорить с дальнейшей трактовкой автора: «В рамках постнеклассического типа рациональности складывается новый идеал человека науки. Это прежде всего профессиональный исполнитель, свободно оперирующий различным методологическим инструментарием, через который, как через „линзы“, он смотрит на мир психологических проблем. Если сравнить этот образ ученого с его классическим аналогом, то мы будем вынуждены констатировать, что производитель знания уступил место профессиональному потребителю уже существующего научного знания, более или менее успешно оперирующему (или манипулирующему) им» (там же). Сочетание методов и методологий, комбинирование психологических подходов есть не менее творческий и инновационный труд, нежели создание новых теорий. Виртуозное владение разнообразием методологий, концепций и практических методов вряд ли корректно отождествлять с потреблением. Следовательно, неправомерен и сделанный на данном основании

вывод М. Г. Чесноковой о негативном влиянии постмодернистской парадигмы на развитие человека и общества. Постнеклассическая стратегия мышления (описываемая также как герменевтическое, сетевое, сложное мышление), учитывая критический опыт постмодернизма, склоняется к идее личной ответственности исследователя за конструирование знания. Ученый волен распоряжаться доступными в глобальном поле науки методологиями, подходами и парадигмами настолько, насколько позволяют ему его собственное мастерство, взаимоотношения с сообществом (институт научной репутации), внутренняя свобода и совесть, креативность и исследовательские задачи. Иными словами, в постнеклассическом типе рациональности, наряду с глобализацией науки и повышением роли коллективного творчества, неминуемо возрастает и персональная значимость фигуры исследователя.

Субъект – психологическая категория, усилившаяся со второй половины XX в. Данное понятие «обозначает способность человека быть инициирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, с обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности и т. д.» (Анцыферова, 2004, с. 352). Возвышение идеи субъекта коррелирует с представлением Д. Белла о развитии постиндустриального общества, где ученые и индивидуальности являются ведущими движителями социокультурного прогресса.

Для С. Л. Рубинштейна, как отмечает Л. И. Анцыферова, субъект представлял «стержневое качество личности» (Анцыферова, 2004, с. 354). Оптика же современности заставляет нас вычитывать из работ классиков психологии иные смыслы. Так, возрождение субъектно-деятельностного подхода в постнеклассической парадигме (см.: Знаков, 2015; Сергиенко, 2011) соответствует общенаучному тренду индивидуализации и антропологизации в социогуманитарном познании. При этом необходимость разработки проблем индивидуализации в контексте отечественной культуры не может быть недооценена. Расширение принципа субъектности в психологии имеет не только вполне очевидный гуманистический смысл и вносит теоретический вклад в психологию культуры, но и обладает важным прикладным значением в рамках социокультурной модернизации системы образования и общества (Гусельцева, 2015а).

Завершая раздел, отметим, что именно трансдисциплинарность создает познавательную ситуацию разнообразия эпистемологических парадигм (полипарадигмальность), из которых исследователь стихийно либо рефлексивно конструирует собственную методологическую стратегию.

От дисциплинарной матрицы знания к трансдисциплинарности

Междисциплинарность являлась эвристическим трендом начала XX в., когда представители разных дисциплин, вступая в коммуникации, оптимизировали собственные научные достижения. В современной же познавательной ситуации мы можем отрефлексировать прежде неочевидные различия меж-, мульти- и трансдисциплинарности (Гусельцева, 2015б).

Междисциплинарность являет собой имплицитную познавательную модель, где та или иная дисциплина использует достижения, методы, стратегии других наук для решения собственных задач и на своей территории. *Мультидисциплинарность* – познавательная модель проблемно ориентированных исследований, которая для решения общей задачи привлекает экспертов и специалистов из разных наук в режиме «круглого стола». Мультидисциплинарность стала осмысливаться как научный тренд в конце XX в. С позиции субъекта познания данный феномен раскрывался через созвездие дисциплин, где исследователем решалась задача поиска ракурса, позволяющего создать необходимое целое. Иными словами, конструктивистские инициативы и творческие усилия здесь возлагались на самого субъекта. Если в контексте дисциплинарной матрицы развития науки среднестатистическому ученому достаточно следовать принятым правилам и процедурам, то мультидисциплинарность требует от него усилий личного творчества, интеллектуального поиска обзорной позиции наблюдателя, где хаос эмпирических данных складывается в осмысленную картину либо в теоретический гештальт. В идеале ученый вынужден сам изобрести принцип объединения разнородного материала (как правило, это ситуативный принцип, т. е. действующий применительно к условиям локальной ситуации).

Трансдисциплинарность характеризуется движением сквозь дисциплины; это принципиальная открытость дисциплинарных границ и растворение парадигм – в том смысле, что заранее заданной матрицы исследовательского мышления нет, а методы, путь, методология выстраиваются по ходу самого исследования. (Подобная исследовательская стратегия описана выше как эпистемология сложности Э. Морена.)

На сегодняшний день идеи трансдисциплинарности представлены в нескольких интерпретациях (см.: Гусельцева, 2015б). Впервые данный термин появился в дискуссиях Ж. Пиаже с астрофизиком Э. Янчем и математиком А. Лихнеровичем. Ж. Пиаже доказывал,

что трансдисциплинарность – более высокий и сложный эволюционный этап интеграции знания, нежели междисциплинарность (Piaget, 1971, 1972). Трансдисциплинарность – познание, игнорирующее дисциплинарные границы (Князева, 2011). Префикс «транс-», подчеркивая текучесть исследования, вновь отсылает нас к особому свойству постнеклассического стиля мышления, а в социокультурном плане соответствует образу «текучей современности» (З. Бауман).

Подобно типам рациональности, меж-, мульти- и трансдисциплинарность образуют «эпистемологическую матрешку», где междисциплинарные связи усиливают креативность на стыках и в пограничье наук; мультидисциплинарные отношения творят новое целостное знание в трениях разных видений и в поисках консенсуса; наконец, все это погружено в контекст изменяющегося, постоянно модернизирующегося мира, где трансдисциплинарные стратегии, преодолевая эффект энтропии, строят надежные (достоверные) концепции из неустойчивого материала. Парадоксальная устойчивость сетевых методологических стратегий делает их наиболее эффективными в трансдисциплинарной модели познания.

На классическом этапе развития науки принцип развития был представлен такими методологическими установками, как эволюционизм, универсализм и объективизм. Интегрирующую роль на общенаучном уровне методологии науки играл эволюционный подход, в рамках которого формировалось представление об общественном развитии как продолжении природного; велся поиск универсальных законов развития; выделялись эволюционные стадии и обсуждалась идея прогресса как поступательного движения от низшего к высшему. Важное место в психологии занимала и продолжает занимать универсальная модель развития, эксплицированная в философских учениях Г. Спенсера, Г. Гегеля, И. Фихте, В. С. Соловьева, нашедшая преломление в генетической методологии и методах психологии.

На неклассическом этапе развития науки принцип развития воплотился в разнообразии исследовательских подходов – функциональных, деятельностных, генетических, эволюционных и неоэволюционных. Психология развития возникла здесь как отдельная отрасль психологических исследований. Огромный вклад в разработку принципов развития внесли работы Ж. Пиаже, который к тому же обладал даром смотреть на психологию через оптику эпистемологии*. *Генетическая эпистемология позволяла сделать принцип*

* Отвечая на критику Дж. Флейвелла, что слишком велик разрыв между эмпирическими фактами и теоретическими конструкциями, Ж. Пиаже писал: «Различие между нами проистекает из того факта, что его подход является, пожалуй, чересчур психологическим и недостаточно

развития точкой проблемного пересечения психологии и смежных наук.

На постнеклассическом этапе развития науки, где возникает тенденция к размыванию дисциплинарных границ, а исследователи оперируют разными моделями, в том числе рожденными на материале других наук, – биологии, социологии, истории, психологии, – принцип развития продолжает играть стержневую роль, являясь той нитью, на которую нанизываются бусины эмпирических исследований. Свою лепту на данном этапе вносит и такое интеллектуальное движение, как метамодернизм.

Метамодернизм как вдохновитель новых методологических стратегий

Понятие «метамодернизм» появилось для обозначения нового общекультурного и исследовательского стиля, явившегося на смену постмодернизму. *В рамках данной статьи мы рассматриваем метамодернизм в качестве самозародившейся эпистемологии в ответ на вызовы сложности, уникальности и разнообразия современного мира.*

Первопроходцами в концептуализации метамодернизма стали нидерландские философы Т. Вермюлен и Р. ван дер Аккер (Вермюлен, ван ден Аккер, 2014; Vermeulen, van den Akker, 2010). Они полагают, что метамодернизм является «доминирующей культурной логикой современности» (Вермюлен, ван ден Аккер, 2014), с одной стороны, отражая стремление нового поколения интеллектуалов преодолеть постмодернизм, а с другой – будучи спонтанной реакцией на кризис современности.

Согласно Л. Тернеру, метамодернизм – мироощущение поколения, для которого постмодернистские ирония и цинический разум выступали настройками по умолчанию («postmodern irony and cynicism is a default setting») (Turner, 2015, p. 1). Он определяет метамодернизм как «переменчивое состояние между и за пределами иронии и искренности, наивности и осведомленности, релятивизма и истины, оптимизма и сомнения, в поисках множественности несоизмеримых и неуловимых горизонтов» (Turner, 2011, p. 1). Метамодернистские стратегии сочетают продвижение и колебание. Подобно маятнику, метамодернизм балансирует между модернизмом и постмодернизмом. Этот стиль ухитряется возродить романтизм, искренность, субъективизм, уважение к тотальной истории и универсальным истинам модернизма, одновременно оставляя в своем репертуаре такие находки постмодернизма, как деконструкция, стилизация, ирония, релятивизм, нигилизм, отказ от тотальности нарративов (Turner, 2015). Таким образом, метамодернизм – не просто возвращение маятника к модернизму, а умножение сложности, критико-рефлексивное сочетание модернизма и постмодернизма. Отметим, что аналогичным образом действует и постнеклассический принцип, сочетая классику и неклассику в сверхрефлексивном усилии. По-видимому, в ряде работ мы поспешили соотнести постнеклассическую рациональность с постмодернизмом (Гусельцева, 2006, 2013); следовало бы предугадать развитие метамодернизма, который наиболее стилистически соответствует постнеклассической рациональности.

Существует сходство эпистемологического действия метамодернизма и постнеклассики относительно смысловой переработки классического наследия в современности. Значимой, но недостаточно отрефлексированной методологической стратегией нам представляется *принцип раскачивания*, которому за неимением лучшего дано интуитивно-метафорическое название. Интеллектуальная эквилибристика метамодернизма, согласно Т. Вермюлену и Р. ван дер Аккеру, предполагает постоянное раскачивание *между* (отсюда префикс «мета-») модернистскими стратегиями и постмодернистскими тактиками, а также совокупность культурных практик и новых способов восприятия находящихся за пределами (снова префикс «мета-») этих изношенных категорий» (Вермюлен, ван ден Аккер, 2014). В таком раскачивании отметим *принцип антиномичности,* выделенный нами и в постнеклассическом интеллектуальном стиле. Данный принцип нашел выражение в оформлении новой идентичности поколения метамодернизма, которая лишь при взгляде из прошлого представляется противоречивой, тогда как в оптике сложного мышления служит вполне органичной чертой, сочетая иронию и искренность и не воспринимая их как подавляющие друг друга противоположности («that one does not necessarily diminish the other») (Turner, 2015, p. 1).

Как известно, принцип антиномичности лежит в основе полноты знания. Антиномия – внутреннее противоречие, не преодолеваемое в рамках существующей парадигмы, рождающее восхождение к сложности. Согласно И. Канту, антиномия есть свойство разума,

эпистемологическим, в то время как моя позиция как раз обратна этой. Выход следует искать в пограничной области на стыке наук, и именно по этой причине был создан наш Центр генетической эпистемологии с целью предоставить возможность психологам, логикам и математикам сотрудничать в продвижении подобного рода исследований» (цит. по: Флейвелл, 1967, с. 7).

рациональности как таковой. Структура антиномии включает тезис и антитезис. Однако в метамодернизме мы имеем совершенно иной механизм ее развития, нежели синтез или диалектическое снятие: *возникает дополнительное измерение, словно бы удерживающее пройденные времена, но и позволяющее им каждый раз заново взаимодействовать.* Для описания этих сложных взаимоотношений не найдено удовлетворительного названия, ибо *колебание* или *раскачивание* само по себе ничего не объясняет. Метамодернистская стратегия описывается как «маятник, раскачивающийся между многочисленными, бесчисленными полюсами. Всякий раз, когда метамодернистский энтузиазм устремляется в сторону фанатизма, гравитационная сила толкает его назад, к иронии; как только ирония продвигает его в сторону апатии, гравитационная сила возвращает обратно к энтузиазму (Вермюлен, ван ден Аккер, 2014). «Метамодернистская структура восприятия вызывает раскачивание между модернистским стремлением к смыслу и постмодернистским сомнением касательно смысла всего этого, между модернистской искренностью и постмодернистской иронией, между надеждой и меланхолией, между эмпатией и апатией, между единством и множественностью, между чистотой и коррупцией, между наивностью и искушенностью, между авторским контролем и общедоступностью, между мастерством и концептуализмом, между прагматизмом и утопизмом» (ibid., p. 1).

Удачно найденный префикс «мета-» подчеркивает совокупность антиномичности и рефлексивной отстраненности. Мы можем определить метамодернизм как новую стратегию поиска гармонии посредством увеличения сложности. Эта поисковая стратегия противоположна имеющему место в отечественной социокультурной реальности тренду в архаику (защитному механизму, работающему на упрощение). Постмодернистский кризис, таким образом, способствовал поляризации: с одной стороны, вызвав движение к упрощению (архаизация, регресс, падение культуры), с другой – к усложнению (сверхмодернизация, прогресс, производство культуры). Отметим, что эти эволюционные схемы/модели работают применительно как к культурогенезу, так и к персоногенезу. И в плане психологического исследования важно отслеживать факторы выбора той или иной модели.

Метамодернизм конгениален транзитивному состоянию общества: он не несет определенных ценностей, идеологий и методологий, а служит открытым развивающим пространством для индивидуальных усилий и повышения когнитивной сложности. Л. Тернер справедливо характеризует его как скорее описательный, нежели

предписывающий дискурс (Turner, 2011). Метамодернизм выступает в качестве культурно-психологического средства интерпретации и критического осмысления сложного мира. Т. Вермюлен, Р. ван ден Аккер соотносят метамодернизм с «сетевой культурой» (см.: Varnelis, 2010), противопоставляя его творческую активность, инициативность и принцип субъектности постмодернистской стилистике зрелищности, киберпространства и симулякров, клиповому сознанию и навязчивому потоку информации. Представляется важным обратить внимание на возрастание в метамодернизме сензитивности к критериям этики и эстетики, их востребованности (см.: Вермюлен, ван ден Аккер, 2014).

Таким образом, *метамодернизм – новая «культурная доминанта», определяющая умонастроение и мировосприятие современного, вышедшего на историческую сцену, поколения*. Трудно найти обобщающее слово для стратегии развития, включающей одновременно восхождение к сложности, критику предшествующего этапа и рефлексивное усиление его отдельных свойств. Метамодернизм возникает как осмысление текущих культурных практик и эстетик восприятия, творящих определенный дискурс. Это и «эвристический лейбл, соответствующий последним изменениям в эстетике и культуре», и «стремление исследовать эти изменения» (Вермюлен, ван ден Аккер, 2014, p. 1). Как зарождающееся новое интеллектуальное движение метамодернизм «проявляется в разнообразных моделях мышления, практиках, формах искусства, техниках и жанрах» (там же).

В ракурсе нашей темы следует подчеркнуть, что метамодернизм, специфичность которого цитируемые выше авторы усматривают в раскачивании между полюсами, возвращает нас к методу анализа через синтез в школе С. Л. Рубинштейна и к кантовскому анализу посредством антиномий. Определенная стилистическая общность сближает метамодернизм, постнеклассику и эпистемологию сложности Э. Морена.

Так, согласно Э. Морену, сложное мышление эволюционно возникает как ответ на вызовы сложного мира. Сложность мышления развивается в качестве живой петли между познаваемым феноменом и познанием этого познания. В контексте же постнеклассической эпистемологии мы обозначили такого рода феномен термином *сверхрефлексивность* (Гусельцева, 2013). Э. Морен вводит семь принципов сложного мышления: принцип челночного познавательного движения; голографический принцип; принцип обратной связи, или взаимодействия причины и следствия; принцип рекурсивной петли; принцип единства зависимости и автономии; диалогический прин-

цип, который точнее следовало бы определить как принцип игры антиномий; принцип конструктивизма познания (Морен, 2005).

Итак, появляющиеся в ответ на вызов современности новые методологические стратегии объединяет *имплицитная эпистемология сложного* – стремление объять необъятное, синтезировать полюса, мыслить реальность через сеть и игру антиномий и, решая общие задачи, прокладывать оригинальные пути. В этом ключе мы можем трактовать постнеклассику как сложную гармонизацию классики и неклассики, а метамодернизм – как текучий синтез модернизма и постмодернизма.

Заключение

В свете новых методологий на передний план выходят также такие свойства развития, как непрерывность, незавершенность и неопределенность. Позитивной характеристикой последних является открытость системы. Довольно часто исследователи (и последователи тех или иных интеллектуальных традиций) применяют к анализу феноменов современности готовые, уже сложившиеся схемы. Однако застывшие структуры мышления, как утверждает Э. Морен, продуцируют «окаменевшие мысли». В транзитивности социокультурной ситуации развития человека *скорее выигрывает тот исследователь, у которого нет готовых объяснительных схем, а есть факты и вопросы.* Отсутствие заранее сложившихся подходов представляется важным аспектом исследовательской стратегии в анализе принципиально новых феноменов.

Общенаучные тенденции в трактовке развития могут быть сведены к следующим: от линеарной модели развития к многофакторной; от доминанты внешних факторов к автопоэзису внутренней динамики; от априорных объяснительных схем к апостериорному анализу. Многофакторность, антиномичность, композитность, контекстуальность, рефлексивность, субъектность и прочее становятся важными расширениями принципа развития в современной психологии. Очевидно, что множество других расширений этого принципа осталось за рамками статьи. Нам остается лишь выразить надежду, что общенаучная база данных исследовательских стратегий продолжит пополняться и осмысливаться, в том числе благодаря сотрудничеству психологии и смежных наук.

Литература

Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 350–366.

Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования: Электронный научный журнал. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html (дата обращения: 23.02.2016).

Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер, 2008.

Бауман З. Текучая модерность: взгляд из 2011 года // Публичные лекции Полит.ру. 2011. URL: http://www.polit.ru/article/2011/05/06/bauman/ (дата обращения: 23.02.2016).

Вермюлен Т., ван ден Аккер Р. Что такое метамодернизм? // Двоеточие. 2014. № 23. URL: https://dvoetochie.wordpress.com/2014/06/19/metamodernism/ (дата обращения: 23.02.2016).

Гусельцева М. С. Методологические кризисы и типы рациональности в психологии // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 3–15.

Гусельцева М. С. Эволюция психологического знания в смене типов рациональности. М.: Акрополь, 2013.

Гусельцева М. С. Смешанные методы в свете идеала постнеклассической рациональности // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 5. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1016-guseltseva36.html (дата обращения: 23.02.2016).

Гусельцева М. С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея модернизации // Образовательная политика. 2015а. № 2 (68). С. 6–26.

Гусельцева М. С. Психология и новые методологии: эпистемология сложного // Психологические исследования. 2015б. Т. 8. № 42. С. 11. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1158-guseltseva42.html (дата обращения: 23.02.2015).

Знаков В. В. Субъектно-аналитический подход в психологии понимания // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 12. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1157-znakov42.html (дата обращения: 23.02.2016).

Зубаревич Н. В. Эволюция взаимоотношений центра и регионов России: от конфликтов к поиску согласия. М.: Комплекс-Прогресс, 1997.

Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2011. № 10 (112). С. 193–201. URL: http://iph.ras.ru/uplfile/evolep/helena/knyazeva_e-_n-_193_2.pdf (дата обращения: 23.02.2016).

Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 3. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1111-kornilova40.html (дата обращения: 23.02.2016).

Культура имеет значение: Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002.

Марцинковская Т. Д. Современная психология – вызовы транзитивности // Психологические исследования. 2015. № 8 (42). С. 1. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1168-martsinkovskaya-42.html (дата обращения: 23.02.2016).

Морен Э. Метод. Природа природы. М.: Прогресс-Традиция, 2005.

Орлова Э. А. Социокультурные предпосылки модернизации в России // Библиотека в эпоху перемен: Информационный сборник (дайджест). Вып. 2 (10). М.: РГБ, 2001.

Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. В. Корнилова, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Поддьяков А. Н. Сравнительная психология развития Х. Вернера в современном контексте // Культурно-историческая психологии. 2007. № 1. С. 63–71.

Поддьяков А. Н. Развитие способностей к саморазвитию: Образовательные сообщества и конструктивизм // Компьютерра. 2008. № 44 (760). С. 24–29.

Поддьяков А. Н. Компликология: Создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М.: Высшая школа экономики, 2014.

Поддьяков А. Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 6. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1114-poddiakov40.html (дата обращения: 23.02.2016).

Постнеклассика: Философия, наука, культура: Коллективная монография / Отв. ред. Л. П. Киященко, В. С. Степин. СПб.: ИД «Міръ», 2009.

Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.

Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 1. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24.html (дата обращения: 23.02.2016).

Современные методологические стратегии: Интерпретация. Конвенция. Перевод: Коллективная монография / Под общ. ред. Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедриной. М.: Политическая энциклопедия, 2014.

Талеб Н. Антихрупкость: Как извлечь выгоду из хаоса. М.: КоЛибри, 2014.

Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Уваров П. История, историки и историческая память во Франции // Отечественные записки. 2004. № 5 (19). URL: http://old.strana-oz.ru/?numid=20&article=949 (дата обращения: 22.02.2016).

Федотова В. Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-традиция, 2005. URL: http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/Fedotova_Khor_obsh.pdf (дата обращения: 23.02.2016).

Флейвелл Д. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967.

Флейвелл Дж. Когнитивное развитие и метапознание // Горизонты когнитивной психологии: Хрестоматия / Под ред. В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман. М.: Языки славянских культур; РГГУ, 2012. С. 151–162.

Хузеева Г. Р. Особенности восприятия субъективного социального пространства у современных подростков, проживающих в различных условиях // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31. С. 10. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/886-khuzeeva31.html (дата обращения: 23.02.2016).

Чеснокова М. Г. О социокультурных основаниях типов рациональности // Вестник Московского городского педагогического университета. 2012. № 1 (5). С. 95–106.

Чиксентмихайи М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность. М.: Альпина нон-фикшн, 2011.

Piaget J. Méthodologie des Relations Interdisciplinaires // Archives de Philosophie. 1971. V. 34. P. 539–549.

Piaget J. L'épistémologie des relations interdisciplinaires // L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement / Eds L. Apostel, G. Berger, A. Briggs, G. Michaud. P.: Organisation de Coopération et de développement économique, 1972. P. 131–144.

Turner L. Metamodernist // Manifesto. 2011. URL: http://www.metamodernism.org/metamodernist_manifesto.pdf (дата обращения: 23.02.2016).

Turner L. Metamodernism: A Brief Introduction // Berfrois. 2015. January, 10. URL: http://www.berfrois.com/2015/01/everything-always-wanted-know-metamodernism/ (дата обращения: 23.02.2016).

Varnelis K. The meaning of network culture // Eurozine. 2010. URL: http://www.eurozine.com/pdf/2010–01-14-varnelis-en.pdf (дата обращения: 23.02.2016).

Vermeulen T., van den Akker R. Notes on metamodernism // Journal of Aesthetics and Culture. 2010. V. 2. URL: http://www.aestheticsandculture.net/index.php/jac/article/view/5677 (дата обращения: 23.02.2016).

Современное развитие психологии субъекта: субъектно-аналитический подход*

В. В. Знаков

В наше время проблемы субъекта и субъектности находятся в фокусе внимания многих российских психологов. О возрастающем интересе к ним свидетельствуют, в частности, появляющиеся время от времени тематические выпуски журналов: «Методология и история психологии» (2010. Т. 5. Вып. 1) и «Мир психологии» (2015. № 3 (83)).*

В нашей статье речь пойдет о развитии только одного из направлений исследований в данной области – психологии субъекта А. В. Брушлинского (Брушлинский, 2003, 2006). В течение последнего десятилетия творческое наследие А. В. Брушлинского, его идеи интенсивно и плодотворно развиваются в трудах его учеников и последователей. На основе психологии субъекта А. В. Брушлинского Е. А. Сергиенко сформулировала принципы системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2011). Н. Е. Харламенкова анализирует идеи об активности и парадоксах развития субъекта (Харламенкова, 2010). Т. К. Мелешко обсуждает вклад в формирование психологии субъекта континуально-генетической теории А. В. Брушлинского, отражающей диалектику непрерывности психического развития (Мелешко, 2005). В Кубанском государственном университете З. И. Рябикина и ее коллеги уже много лет проводят исследования с позиций субъектно-бытийного подхода к личности (Рябикина, 2008). В Смоленском государственном университете В. В. Селиванов с учениками изучают роль мышления в личностном развитии субъекта (Селиванов, 2003). В Санкт-Петербургском государственном университете Н. В. Гришина развивает ситуационный подход к человеку как субъекту жизни (Гришина, 2005). В Саратовском государственном университете Р. М. Шамионов проводит психологический анализ субъекта и личности в процессе социализации (Шамионов, 2009). В Южном федеральном университете В. А. Лабунская разрабатывает психологический портрет субъекта затрудненного общения (Лабунская, 2003).

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-00334.

В этом контексте и с методологической, и с методической точек зрения одной из ключевых является проблема соотношения психологических характеристик субъекта и личности. А. В. Брушлинский придерживался в этом вопросе гносеологического подхода, а другая ученица С. Л. Рубинштейна, Л. И. Анцыферова, – эпистемологического. Для гносеологического подхода важнейшей является категориальная оппозиция «субъект–объект»: в рамках этой парадигмы познавательные процессы анализируются с точки зрения отношения субъекта (в частности, ученого) к объекту познания (предмету исследования). При эпистемологическом подходе во главу угла ставится знание: его строение, структура, функционирование и развитие. При этом базовой является оппозиция «объект–знание». С эпистемологической точки зрения наука должна изучать объективные структуры знания, а не гносеологического субъекта, осуществляющего познание и нередко вносящего в его результаты искажения, ошибки и субъективность.

И А. В. Брушлинский, и Л. И. Анцыферова, имея прекрасное философское образование (оба окончили философский факультет МГУ и начинали свою жизнь в науке в Институте философии АН СССР), все же были подлинными, настоящими психологами. Вследствие этого я понимаю, что говорить о них как о «гносеологе» и «эпистемологе» можно только с большой долей условности, в метафорическом смысле. Однако для классификационной ясности описания различий в понимании субъекта и личности эти метафоры, безусловно, имеют эвристический смысл.

Гносеологический подход А. В. Брушлинского к анализу психических явлений объясняет, почему он так категорически не принимал идею эпистемолога К. Поппера о том, что объективное содержание мышления составляет так называемый «третий мир». А. В. Брушлинский, основывавшийся на гносеологических представлениях С. Л. Рубинштейна и внесший бесценный вклад в формирование психологии субъекта как самостоятельной области психологической науки, писал: «Поппер справедливо отмечает, что его теория отчасти идет от Платона, и потому закономерно развивает ее в контексте своей общей установки „эпистемология без познающего субъекта“. И здесь с этим нельзя не согласиться: при *таком* подходе к обсуждаемой проблеме „третий мир“, т. е. научное знание как продукт, результат познавательной деятельности субъек-

та, уже не нуждается в последнем. И тогда уничтожение субъекта в „третьем мире“ закономерно приводит к его изгнанию из теории познания» (Брушлинский, 1999, с. 10).

Л. И. Анцыферова уважала и ценила взгляды А. В. Брушлинского, но ее научная позиция была несколько иной. Она отмечает, что в 1990-е годы в методологические основания нашей психологии был введен новый принцип – «субъектно-деятельностный подход», который в качестве одного из главных способов существования человека акцентировал значение его активности по преобразованию, совершенствованию окружающего мира и себя в мире. «По существу этот принцип вводит субъекта в динамическую систему деятельности. Но исчерпывает ли этот подход всю полноту личностного существования человека в мире, напряженность его душевной жизни, „своеобразные движения“ внутреннего мира?» (Анцыферова, 2000, с. 32). Эпистемологическая направленность осуществляемого Людмилой Ивановной психологического анализа заключается именно в ее стремлении систематически описать многомерное пространство человеческой жизни и показать, что личность соразмерна не с субъектом или деятельностью, а с целостным индивидуальным пространством бытия человека и творимой им жизни. Эпистемологичность анализа психологии человека для нее не случайна, а закономерна, такой подход опирается на труды великих предшественников. Например, генетическая эпистемология Ж. Пиаже направлена на анализ как общей структуры научного знания внутри психологии, так и ее взаимоотношений с другими науками. Эпистемология Пиаже включает описание структур интеллекта, генетический анализ формирования физических понятий (скорость, длительность времени и др.), инвариантности знания об объекте, обратимости психических структур. Следовательно, в отличие от С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского, его работы основаны на глубоком детальном анализе психических структур, а не процессов. В значительной мере это характеризует и научную позицию Л. И. Анцыферовой. Для нее центром, фокусом эпистемологического анализа психики является многомерное пространство жизни. По ее мнению, «субъектное начало человека значительно ограничивается особенностями душевной жизни. Определенное место в ней занимают неосознаваемые мотивы, жизненные планы, вытесненные воспоминания, которые, однако, регулируют поведение индивида независимо от его воли» (Анцыферова, 2000, с. 32).

В наши дни проблема соотношения субъекта и личности получила развитие в работах Е. А. Сергиенко. Сначала она проанализировала четыре основных варианта понимания соотношения субъекта и личности в российской психологии. Затем выдвинула гипотезу о соотношении частного и общего в проявлениях человека как субъекта и как личности с позиций системно-субъектного подхода. Согласно гипотезе (впоследствии доказанной эмпирически), личность является стрежневой структурой субъекта, задающей общее направление его самоорганизации и саморазвития. Личность задает направление психического развития, а субъект – его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Личность является носителем содержания внутреннего мира человека, которое субъект реализует в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах. Субъектность человека формируется и проявляется в процессе осуществления трех функций: когнитивной (понимание), регулятивной (контроль поведения) и коммуникативной (установления субъект-субъектных отношений). У личности когнитивная функция реализуется в осмыслении (порождение смыслов, личностных смыслов, ценностей, смысложизненных ориентаций), регулятивная функция – в переживании, указывающем на отношение к событию или ситуации и приводящем к изменениям в Я-концепции. Коммуникативная функция личности проявляется в направленности на значимые аспекты реальности. «При таком решении функции субъекта и функции личности как две неразрывные стороны человеческой организации тесно переплетены. Только при условии наличия смыслов возможно понимание, только при переживании появляется возможность смыслопорождения и изменения поведения, его контроля, только определенная направленность личности ведет к избирательности и определенному характеру коммуникативных взаимодействий. При этом на разных уровнях психического развития человека эти функции реализуются в соответствии с уровнем развития личности и субъекта» (Сергиенко, 2013, с. 10).

Анализ развития современной психологии субъекта невозможен без обращения к двум ключевым понятиям и, соответственно, феноменам – «духовности» и «духовного знания». М. Фуко полагал, что без обращения взгляда субъекта вовнутрь, без постижения себя, без духовных усилий, направленных на собственное преобразование, возможно получение только познавательного (когнитивного) знания. Познанию внешнего мира теоретически противостоит духовное знание, которое является пониманием человека, его души, внутреннего мира (Фуко, 2007). Главное, что нужно для его возникновения, – это изменение взгляда: на мир и на себя. Оно позволяет увидеть вещи иначе и одновременно оценить их. Кроме того, духовное знание построено на таком самонаблюдении и самопо-

нимании, в котором субъект становится способным «уловить себя самого в своей реальности», увидеть себя как он есть на самом деле. Духовное знание – атрибут не познания, а бытия человека в мире: «субъект не только открывает для себя свою свободу, но и находит в ней форму существования, приносящую ему все счастье и совершенство, на которые он способен» (там же, с. 335).

Духовное знание отличается от познавательного, отражающего внешний мир, но ничего не меняющего в самом познающем субъекте. Категория «духовное знание» очень созвучна с рубинштейновским пониманием человека не только как субъекта познания и действия, но и как субъекта этического и эстетического отношения. Последнее формируется благодаря «онтологизации» человеческой жизни, человеческого способа существования. Познавательное знание абстрактно или конкретно отражает мир, а духовное и неразрывно связанное с ним духовно-практическое не только указывают, как можно познавать и действовать в ходе преобразования эмпирической, социокультурной и экзистенциальных реальностей, но в таком знании образ мира виден сквозь призму человеческих потребностей и интересов. Духовно-практическое знание учит нас тому, как относиться к миру человека, к другим людям и самому себе. «К духовно-практическому знанию можно отнести знание об общении (фиксирующее не регулируемые правом нормы общежития), бытовое (связанное с обеспечением жизнедеятельности людей), культово-регулятивное (мифическое, религиозное, мистическое, магическое), художественное (не ограниченное собственно искусством, не объемлющее вообще креативно-образное самовыражение). Их особенности составляют: синкретизм видов деятельности, формирующих знание; косвенная обусловленность практической деятельностью, способность оказывать обратное влияние на практическое знание. В форме духовно-практического знания накапливается, обрабатывается и распространяется социальный и познавательный опыт» (Опенков, 1997, с. 135). Очевидно, что в таком контексте знание предстает уже не как когнитивное психическое образование, а как экзистенциальный феномен бытийного отношения.

Научные представления о содержании конструкта «духовности» можно и нужно существенно углубить и расширить, обратившись к трудам французского мыслителя П. Адо и психолога А. В. Брушлинского.

В системе рассуждений П. Адо духовные упражнения – это то, что объединяет интеллектуальные и нравственные усилия субъекта, вовлекающие в себя весь его ум и направленные на преобразование себя, своего образа жизни, жизненного выбора. «Слово „духовный“

действительно позволяет понять, что эти упражнения являются творчеством не только мысли, но всей психики индивида; оно особенно раскрывает настоящий масштаб этих упражнений: благодаря им индивид возвышается к жизни объективного Духа, то есть снова помещает себя в перспективу Всего („увековечить себя, себя превосходя“)» (Адо, 2005, с. 22). Экзистенциальные по своей сути, духовные упражнения обладают для человека субъективной ценностью и являются составляющей такой новой ориентации в мире, которая требует самопреобразования, метаморфозы самого себя. Например, духовным упражнением является настоящее чтение: «Мы проводим нашу жизнь „читая“, но уже не умеем читать, то есть останавливаться, освобождаться от наших забот, возвращаться к самим себе, оставлять в стороне поиски изысканности, утонченности, оригинальности, спокойно размышлять, вглядываться в глубины, чтобы позволить текстам говорить с нами» (там же, с. 64). Духовные упражнения П. Адо рассматривает как практики, направленные на формирование души и полное изменение бытия. И самое главное: многие тексты, в частности, античных философов, предназначены не только для информирования, – они представляют собой духовные упражнения, которые автор практикует сам и помогает практиковать своему читателю. Человека только тогда можно назвать подлинным мыслителем, когда он не только рассуждает, но и живет в соответствии со своей системой мысли.

Последнее положение, а также понимание духовности очень совпадает с основными идеями психологии субъекта А. В. Брушлинского. В его «Избранных психологических трудах» (Брушлинский, 2006) понятие «духовность» употребляется более 60 раз. Как и П. Адо, он использует это понятие не в узком, например, религиозном, смысле, а в широком, применимом к психологическому анализу гуманизма, тоталитаризма, нравственности и других макрокатегорий. Рассуждая метафорически, можно утверждать, что психология субъекта, безусловно, потенциально включает духовные упражнения, практики. Продемонстрирую это, ссылаясь на различия между «субъектным» и «субъектно-деятельностным» психологическими подходами. Главное различие между ними – в методах психологических исследований. Как уже было сказано выше, психология субъекта в варианте А. В. Брушлинского стимулировала возникновение новых направлений психологической науки, одним из которых является психология человеческого бытия. В ней проведены исследования понимания людьми моральных дилемм, образа врага, эвтаназии и других проблем (Знаков, 2013). Главная методическая особенность этих исследований – отсутствие деятельностной составляющей. Это

субъектный подход, а не субъектно-деятельностный. Применявшиеся в них методики позволяют психологу делать заключения лишь о результативной стороне понимания. Оно психологически вполне может включать личностные и иные особенности понимающего субъекта, но исключает те операции и действия, которые определили индивидуальную и типологическую специфику понимания.

Иначе понимал психологию субъекта А. В. Брушлинский, который, следуя за своим учителем, настаивал на ее субъектно-деятельностных основаниях. И сегодня понятно, почему это так: психология субъекта была для него не просто совокупностью научных знаний, она стала неотъемлемой частью его мировоззрения и, главное, поведения. Отсюда вытекает его интерес к макропроблемам социально-экономических преобразований Советского Союза и России в период перестройки и после нее. И это был не голословный интерес: Андрей Владимирович обладал ярко выраженной гражданской позицией, которую он проявлял во многих, особенно критических для российской науки, ситуациях. Он был одним из немногих, кто в середине 90-х годов решительно, преодолевая сопротивление чиновников от науки, выступал за выделение гуманитарных наук в самостоятельный фонд, т. е. за отделение РГНФ от РФФИ. Учитывая междисциплинарную направленность и энциклопедические знания ученого, вполне естественно, что в новом фонде именно Андрей Владимирович курировал деятельность Экспертного совета по проблемам комплексного изучения человека, психологии и педагогики, в котором рассматриваются конкурсные проекты медиков, экологов, физиологов и представителей многих других специальностей. В зрелом возрасте Брушлинский совершал поступки, которые со всей очевидностью могли неблагоприятно отразиться на его карьере: по принципиальным соображениям в РАН он высказывал точку зрения, которая явно шла вразрез с мнением многих членов академии, в том числе и руководящих. Он был трезвым и современным человеком, совершающим поступки в реальном научном сообществе. Люди есть люди: некоторые через какое-то время на выборах в РАН подходили к нему и говорили, что голосовали за него, уважая его последовательность и принципиальность. Другие, к сожалению, и после смерти не могут простить его за нонконформизм и отстаивание личной точки зрения (к слову сказать, она выражала мнение десятков психологов, не имевших права голоса в РАН).

Таким образом, субъектно-деятельностный подход был для А. В. Брушлинского не абстрактной наукой, а такой духовной практикой, которую он воплощал в жизнь.

В психологии субъекта важнейшей характеристикой человека считается его творческое преобразующее и самосозидающее начало. Идеи А. В. Брушлинского о творческом созидательном характере психологической сути субъекта и субъектности сегодня оказались удивительно созвучны современной методологии социогуманитарного познания. Одна из главных задач, которую ставил перед собой ученый, заключалась в том, чтобы показать, что психология субъекта – это психология созидания (Брушлинский, 2006). В наши дни происходит переосмысление категории «субъект»: от его понимания как самоидентификации, обнаружения в человеке активного начала мы движемся к исследованию самоконструирования, к поиску таких дискурсов и практик, в которых осуществляется раскрытие множественности вариантов динамики развития субъектности. Иначе говоря, можно сказать, что в психологических исследованиях происходит смещение фокуса внимания ученых с определения Я как совокупности личностных качеств, обладающей «самосложностью» и «самопростотой» (Rafaeli-Mor et al., 1999), на такие способы конструирования Я, в которых разные его интерпретации становятся конкретными методами формирования субъектности. Родоначальником переосмысления «субъекта» можно считать М. Фуко, выделявшего два типа отношения человека к себе: определение того, чем он является на самом деле, обретение знания о своих сущностных чертах и создание такой формы субъектности, которой он до тех пор не обладал. Первое соответствует самопознанию, второе – заботе о себе (Фуко, 2014).

В наше время эти идеи находят воплощение, в частности, в концепции культуропорождающего образования (Корбут, 2004). Современная педагогика характеризуется направленностью не только на получение знаний, но и на раскрытие обучаемым своего Я (способностей, мотивов, интересов) и присвоение форм субъектности, лежащих в основе определенной профессиональной практики. «Обучение во многом представляет собой поиск своего „Я“, своей подлинной сути, которая затем ложится в основу дальнейшей деятельности. Самопознание оказывается основной практикой, в результате которой происходит конструирование себя как субъекта, наделенного определенными внеситуативными чертами и способного сохранять свою идентичность вне зависимости от той или иной ситуации или проявлять ситуационную изменчивость, сохраняя при этом самотождественность. В итоге все образование подчиняется этой идее выявления и поддержания собственной индивидуальности и личностной устойчивости субъектов образования» (Корбут, 2004, с. 129).

В современной психологической науке одна из заметных и, безусловно, значимых методологических тенденций заключается во все нарастающем интересе ученых к психологическому анализу внутреннего мира субъекта, взаимодействующего с целостным миром человека. В научных публикациях на русском языке это отражено в большом массиве работ, посвященных изучению психологических феноменов, название которых начинается с «само-»: самооценка, самовыражение, самосознание, самопонимание. В западной науке, пожалуй, наиболее обобщенные представления об этих феноменах отражены в трех направлениях: Psychological mindedness, Self-Construal и Self-understanding. В каждом из них воплощаются, казалось бы, разнонаправленные усилия понимающего мир субъекта: познание им, осмысления им своих психологических особенностей и включение в свой внутренний мир точек пересечения ценностно-смысловых позиций других участников социальных взаимодействий.

Название первого направления, Psychological mindedness (Beitel et al., 2005), трудно перевести на русский язык. В самом общем виде это «психологизация». Данным термином обозначается интерес человека к своим чувствам, готовность понять себя, свои мысли и мотивы поведения. Вместе с тем в ней отражен и его аналогичный интерес к «модели психического» (Сергиенко, 2014) других людей, стремление к обсуждению своих и чужих психологических проблем.

Как показали непростые лингвистические изыскания, наиболее точным и адекватным предмету психологических исследований переводом понятия Self-Construal (Grace, Cramer, 2003) является «самоистолкование», а говоря более современным языком – «самоинтерпретация». Динамическая самоинтерпретация субъекта осуществляется на основе совокупности мыслей, чувств и действий, формирующихся и развивающихся у него во взаимоотношении с другими людьми. Западные психологи (DeCicco, Stroink, 2007; Singelis, 1994) теоретически и эмпирически выделили три типа самоинтерпретации. Взаимонезависимая самоинтерпретация реализуется в таком способе понимания себя, который проявляется в мыслях о своей уникальности, в осознании личностью себя как целостного и стабильного Я, отделенного от социального контекста. Взаимозависимая самоинтерпретация выражается в конструировании субъектом представления о себе как члене определенной социальной общности, в идентификации себя с группой, в понимании себя через соответствие нормам и ценностям группы. Металичностная самоинтерпретация изначально направлена на более широкий контекст психологического анализа, чем только внутриличностный и межличностный. Металичностная самоинтерпретация – это способ самопонимания, представляющий собой постановку вопросов, направленных на поиск смысла своего существования, своих поступков в системе координат, которая выходит за пределы личности и охватывает более широкие стороны человеческого существования, жизни, человечества и даже космоса.

Самопонимание (Self-understanding) является таким интегративным феноменом, который воплощает в себе и психические действия по углублению субъекта в себя, и направленность на выход в пространство межличностных взаимодействий. В социогуманитарных науках сегодня все большее распространение получает точка зрения, согласно которой самопонимание является и неотъемлемой составляющей любого понимания. Даже если субъект пытается понять что-то внешнее по отношению к себе, он выражает самого себя, познает, расширяет и понимает свой внутренний мир. Понимая что-то, человек понимает самого себя. Только на основе понимания себя он способен понять что-то другое. По мнению Ф. Фролиха, самопонимание субъекта является обязательным условием понимания им других людей (Frohlich, 2005).

Указанные направления психологических исследований являются продуктивными и научно значимыми. Однако с сожалением приходится констатировать, что, за редким исключением (Cook-Greuter, 1994), они проводятся в рамках телеологического подхода. Между тем более перспективным современным пониманием психологической природы субъекта является не телеологическое, а конструктивистское. Оно основано на принципе заботы о себе, понимаемом не столько как самопознание, сколько как трансформация себя. Человек конструирующий, т. е. заботящийся о себе, живет в неопределенном и даже хаотичном мире, в котором невозможно категорично, а не размыто определить себя. «Научиться жить в „хаосе“ как „порядке“ – это и означает проявлять постоянную „заботу о себе“, самостоятельно себя искать – искать свой собственный стержень. В условиях снятия внешней власти образование человека осуществляется в отношениях власти над собой, власти как „заботы о себе“, как созидания себя в целях полноты реализации личностной уникальности. „Создай самого себя“ – так мог бы звучать в современных условиях известный тезис Сократа „Познай самого себя“» (Петрова, 2013, с. 133). Психологической иллюстрацией к сказанному могут служить суждения двух испытуемых: «Образование… в данный момент означает для меня развернутый процесс конструирования знания о мире»; «Образование… Все люди понимают его

по-разному. Для меня это бесконечный, непрекращающийся процесс пересмотра своих представлений о мире» (Cook-Greuter, 1994, p. 129). Заботу о себе ни в коем случае нельзя отождествлять с эгоистическим самолюбованием, откровенно эгоцентрической направленностью субъекта. Заботясь о себе, человек также постоянно переосмысливает действительность, включающую других людей, живущих в мире человека. Другими словами, восходящее еще к античной традиции понятие «забота о себе» гармонирует с творческой созидательной и самопреобразовательной природой субъекта в понимании А. В. Брушлинского.

Одной из ветвей современного развития психологии субъекта является психология человеческого бытия (Знаков, 2013), в основании которой лежат научные представления о многомерности мира человека. Мир человека состоит из трех реальностей – эмпирической, социокультурной и экзистенциальной. Неудивительно, что понимание фактов, событий, явлений в разных реальностях строится на неодинаковых психологических основаниях (Знаков, 2014). Для понимающего мир субъекта эмпирическая реальность отличается от социокультурной и экзистенциальной: события и ситуации в ней имеют бесцельный, ненаправленный, неодушевленный характер. Для их понимания люди используют «природную систему фреймов» (Гофман, 2003), то есть рамок, в которых структурируется индивидуальный опыт. Фреймы не только структурируют опыт: согласно данным западной когнитивной психологии они определяют понимание. Субъект понимает мир, сопоставляя входные сообщения с обобщенными схемами памяти – фреймами, сценариями, макроструктурами (Abelson, 1979; Kintch, van Dijk, 1978; Thorndyke, 1977). Мы не видим и не понимаем реальность непосредственно. В сознании понимающего мир субъекта реальность возникает как процесс и результат психической деятельности, возникающий только вследствие переживания, трансформации, конструирования новых знаний о мире и опыта субъекта. Понимая, порождая смыслы возникающих в коммуникации высказываний, суждений, мнений, мы тем самым творим реальность. Если нет понимания, то нет и реальности! Реальность, конечно же, существует и вне нас. Вместе с тем она производна от сознания и психики познающих и понимающих ее субъектов.

Итак, мы живем в многомерном мире, состоящем по крайней мере из трех реальностей. В каждой из них психологи изучают понимание людьми фактов, событий, ситуаций с позиций различных традиций психологических исследований, в рамках которых понимающий субъект использует неодинаковые способы, основания

и типы понимания. Нет сомнения в том, что три описанные выше реальности объективно существуют. Вместе с тем я ясно осознаю, что различение трех реальностей относится не столько к онтологии их существования, сколько к гносеологическому уровню анализа, логико-аналитическому описанию признаков и характеристик. В действительности в многомерном мире человека реальности нередко настолько взаимосвязаны, что их трудно расчленить, отделить одну от другой.

Трудности возникают, к примеру, при обосновании суждения о том, что метод интерпретации и герменевтический подход надо относить исключительно к социокультурной реальности, игнорируя реальность экзистенциальную. Понимание человеком экзистенциальных событий и ситуаций, разумеется, тоже основано на их интерпретации. Правда, в этой плоскости человеческого бытия интерпретация нередко труднее поддается рефлексивному осознанию и осмыслению. Однако трудность различения реальностей не означает, что это различение нельзя и не нужно осуществлять. Напротив, на первых ступенях психологического анализа сложных проблем мира человека всегда необходима аналитическая ясность, хотя она и чревата упрощением предмета исследования. Это в полной мере касается соотношения реальностей, их понимания учеными, а также соотношения типов привлекаемых для этого знаний.

Современные психологические представления о понимании субъектом мира изложены в обобщающей статье (Знаков, 2014), однако сам вопрос о правомерности отраженного в ней дизъюнктивного разделения мира человека на три реальности пока остается спорным не только для моих коллег, но и для меня самого. Классификационная ясность и абстрактно-аналитическая научная полезность определения отличительных признаков реальностей на первых этапах создания обобщенной модели понимания несомненны. Однако развернутый ответ на указанный вопрос, безусловно, требует более глубокого психологического анализа субъектных оснований того, почему люди, исходя из своих знаний, индивидуальных точек зрения, личностных качеств, бессознательных установок и т. п., понимают реальности именно как эмпирическую, социокультурную или экзистенциальную. Вместе с тем нужно исследовать и закономерности соотношения анализа и синтеза мышления понимающего мир субъекта, преобладания у него аналитического или холистического стиля мировоззрения. Это позволит лучше понять психологические основания различения реальностей.

В этой связи *цель* настоящей статьи – описать новый этап современного развития психологии субъекта, а именно субъектно-аналитический подход, с помощью которого можно доказать правомерность различения трех реальностей мира человека и обосновать причины неодинаковости их понимания.

Такой подход направлен прежде всего на получение ответов на два главных вопроса:

1. Как человек понимает мнимые, пограничные, промежуточные реальности, которые однозначно нельзя характеризовать ни как эмпирическую, ни как социокультурную, ни как экзистенциальную?
2. Можно ли применительно к каким-то случаям утверждать, что понимание реальности определяет свойства самой реальности? Иначе говоря, в какой степени реальность зависит от сознания понимающего мир субъекта?

В методологии современной психологии одним из интересных и, безусловно, перспективных является культурно-аналитический подход к исследованию эволюции психологического знания и междисциплинарных связей психологической науки (Гусельцева, 2009, 2015). Именно в нем ставится и в значительной мере решается задача определения специфики аналитического метода в психологических исследованиях. Постановка проблемы определения содержания и сути аналитического метода в психологических исследованиях, конечно же, актуальна применительно к попыткам ответа на вопрос: какие психологические механизмы и ресурсы субъекта включены в процессы различения в едином мире человека трех реальностей – эмпирической, социокультурной и экзистенциальной? Неразрывно связанным с этим является вопрос и о роли в данном различении характера активности самого понимающего мир субъекта, ее направленности и специфики. Ответить на эти вопросы и должен субъектно-аналитический подход. По своей тематике и количеству используемых для его развития знаний из разных наук этот подход уже междисциплинарного культурно-аналитического (Гусельцева, 2009, 2015). Субъектно-аналитический подход хотя и не исключает обращение психолога к данным других наук, но все-таки ориентирован преимущественно на исследование понимания как психологической проблемы, описанной в психологической литературе. Сочетание в названии подхода двух понятий означает, что и субъектная составляющая, и аналитическая играют важную роль в определении оснований, по которым различаются и понимаются три реальности мира человека.

Субъектная составляющая субъектно-аналитического подхода

Субъектность как совокупность внутренних условий развития понимания

Внутренние условия формируются в соответствии с рубинштейновским принципом детерминизма: внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия, составляющие основание психического развития. В частности, «внутренними условиями взаимопонимания в психологическом консультировании являются: открытость пониманию (диалогическая интенция), открытость изменениям (интенция изменений) и открытость отношениям с собеседником (отношенческая интенция)» (Арпентьева, 2015, с. 6–7). Внутренними условиями психики понимающего мир субъекта оказываются также знания, они в значительной мере определяют индивидуальную специфику его взгляда на реальность, интерпретативную схему понимания, основанную на системе фреймов (Гофман, 2003).

Субъектность, внутренние условия понимания, как линзы, направляющие фокус внимания понимающего субъекта, проявляются в специфике интерпретации, приписывания событиям, явлениям и т. п. статуса фактов. Простая констатация существования объектов, явлений, событий, полученных в исследовании результатов не означает признания их фактами. В науке фактами называют только те результаты, которые теоретически осмыслены и так соотнесены с другими данными, что становится очевидным существенное отличие одних от других. Любая наука строится на проинтерпретированных, понятых учеными фактах. В частности, А. Ф. Лосев полагал, что история как наука – это только понятые факты: «Факты сами по себе глухи и немы. Факты непонятые даже не суть история. История всегда есть история понятых или понимаемых фактов (причем понятых или понимаемых, конечно, с точки зрения личностного бытия)» (Лосев, 1991, с. 129). Фактов нет вне дискурса, схемы понимания мира. Однако схемы понимания различны в социокультурной и экзистенциальной реальностях, в которых ученые имеют дело с мыслями, поступками людей, и в эмпирической, применительно к которой анализируются закономерности, выражающие повторяющиеся явления и события. В первых двух факты всегда явным или неявным образом включают указание на цели поступков людей и их причины (исторический факт заключается не только в знании, что Цезарь перешел Рубикон, но и в понимании того, почему и зачем он это сделал). При изучении закономерностей понимания людьми эмпирической реальности психологи называют фактами

только такие объекты, явления, события, суждения о которых либо верифицируемы, допускают опытную проверку, либо основаны на общем для множества людей объективном знании. Факты есть не только в природном, но и в социальном мире. Суждения «2+2=4» или «Расстояние от Калининграда до Хабаровска больше пяти тысяч километров» истинны, это общеизвестные факты. Такие суждения зависели от способов познания тогда, когда любой человек их впервые слышал и осмысливал. Потом они стали объективными: такие истинные суждения одинаково понятны всем людям.

Другими свойствами обладают суждения, в основании которых лежит здравый смысл. В частности, суждения, вытекающие главным образом из наблюдений, истинность которых не проверена, могут быть составной частью тезауруса обыденного знания человека, но они никогда не станут научным знанием и, соответственно, фактом. В юмористической форме, но очень точно это отражено в анекдоте. Две блондинки стоят на Красной площади и смотрят на Луну. Одна задумчиво спрашивает: «Как ты думаешь, что дальше – Луна или Монако?» Вторая отвечает: «Ну, ты меня удивляешь! Ты Монако отсюда видишь?» Визуальное отсутствие Монако порождает иллюзию, что расстояние до Луны меньше, чем до названного маленького государства. При анализе этого случая ученый имеет дело с тем, что М. Феррарис называет преобладанием онтологии над эпистемологией. Не интерпретированная «реальность, будучи необъяснимой и неисправимой, представляет собой отрицательную крайность знания. Тем не менее, это также положительная крайность бытия, ведь это то, что дается, то, что упорствует и сопротивляется интерпретации и вместе с тем делает ее истинной, отличая ее от воображения или от wishful thinking» (Феррарис, 2014, с. 151).

Научные факты не исключают, а, наоборот, включают в себя субъектные составляющие, являющиеся внутренними условиями понимания. Если я говорю о фактах, то моя субъектность проявляется в уверенности в их истинности: я убежден, что кит больше слона. Я также верю в то, что мои собеседники тоже не сомневаются в истинности этого утверждения. И это дает нам возможность понимать друг друга: в этом случае объективность и истинность знания является общим базисом, гарантией одинакового понимания высказывания всеми общающимися людьми.

Гносеологические субъект-объектные основания психологии субъекта

Данные основания включают указания на то, что во многих психологических исследованиях трудно провести четкую границу

между субъектом и объектом. Разрабатывая психологию субъекта, А. В. Брушлинский опирался на положение, что познавательное отношение субъекта к внешнему миру есть основное гносеологическое отношение. Он стремился раскрыть гносеологические и онтологические основания психики и анализировал ее недизъюнктивную природу. Трудности аналитического различения гносеологии и онтологии психического в психологическом эксперименте всегда упираются в онтологическую неотделимость любого психического процесса от его результата, потому что любой из продуктов (мыслительного поиска, распределения внимания и т. п.) реально существует только в породившем и использующем его процессе. Основываясь на теории психического как процесса, он считал, что с помощью мыслительного механизма анализа через синтез можно гносеологически и психологически расчленять недизъюнктивные объекты, неразделимые в онтологическом плане (Брушлинский, 2003). Тем не менее следует признать, что в психологии субъекта были только намечены направления, в которых должны проводиться исследования различения гносеологических и онтологических оснований научного анализа субъектности человека.

В XX в. внутрипсихологические проблемы трудностей установления границ между субъектом и объектом определялись и более общей ситуацией, сложившейся в социогуманитарном познании. Тогда наблюдалась культурно-историческая эволюция интерпретации разнообразных описаний мира. Она заключалась в постепенном смещении фокуса внимания ученых с анализа точки зрения субъекта-автора к исследованию знаний о мире субъекта-реципиента, на основе которых он выстраивает свою интерпретацию описанной ситуации. Эволюция соответствовала диалектике развития социогуманитарного познания: на смену монологической направленности ученых на анализ субъект-объектных взаимодействий пришли размышления о размытости границ между субъектом и объектом во многих ситуациях человеческого бытия. Неизбежным следствием этого стала неразличимость авторской позиции в семантическом пространстве мира человека. Неудивительно, что в XX в. известными и широко распространенными стали метафорические высказывания Р. Барта, М. Фуко и других замечательных мыслителей о смерти автора, смерти субъекта. Большой резонанс этих высказываний в среде интеллигенции можно объяснить с двух точек зрения.

Во-первых, это смещение акцента с традиционного для структурного психоанализа и психологии художественного восприятия изучения решающей роли автора в понимании написанного. Типичными авторскими текстами я бы назвал всю русскую класси-

ку – Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и других. Понимание их рассказов, повестей, романов фактически сводилось к такой читательской интерпретации, которая была направлена на выявление авторского замысла. Сегодня мы вынуждены отказаться от иллюзии, что смысл сказанного субъектом исчерпывается тем, что он сказал. Законченное стихотворение, написанная книга или диссертация отчуждаются от автора и включаются в множество социальных и культурных контекстов. Жесткую соотнесенность значения с конкретным объектом заменяет неисчерпаемость множества возможных культурных интерпретаций. Вспомним у Шекспира: «Что имя? Роза пахнет розой, хоть розой назови, хоть нет…». Однако в современной культуре роза – это и красота, и радость, и любовь, и женственность, и гармония мироздания. Выбирая те или иные значения, мы указываем на свою принадлежность к определенной культурной традиции. Тем самым мы присоединяемся к одной из культурных интерпретаций, *утрачивая* индивидуальность. Как нередко говорят герои боевиков, «ничего личного», т. е. субъективного. Следовательно, как в общении, так и при чтении в последнее время происходит восстановление в правах нового субъекта – не автора, а слушателя и читателя.

Во-вторых, в человеческом бытии есть немало событий и ситуаций с размытыми границами между субъектом и объектом. Р. Барт приводит фразу из новеллы Оноре де Бальзака: «То была истинная женщина, со всеми ее внезапными страхами, необъяснимыми причудами, инстинктивными тревогами, беспричинными дерзостями, задорными выходками и пленительной тонкостью чувств» (Барт, 1989, с. 384). И Барт ставит правильный вопрос: как определить, *кто* это говорит? Бальзак-человек, рассуждающий о женщине на основании своего личного опыта? Или Бальзак-писатель, исповедующий «литературные» представления о женской натуре? Или же это общечеловеческая мудрость? А может быть, романтическая психология? Узнать это нам никогда не удастся по той причине, что в письме как раз и уничтожается всякое понятие о голосе, об источнике. Отчужденный текст – это уже та область неопределенности, в которой *теряются следы субъективности автора,* исчезает самотождественность пишущего, зато смысловые акценты интерпретации и ответственность за нее смещаются на другого субъекта – читателя.

Однако, безусловно, глубокие и содержательные рассуждения названных мыслителей лишь подчеркивают метафоричность выражения «смерть субъекта». В контексте психологии человеческого бытия, не тождественного индивидуальному жизненному пути, такие рассуждения по-новому ставят старую проблему диалогичности бытия и сознания: нельзя ограничиваться анализом одного

субъекта-автора, нужно учитывать и субъекта-читателя. Именно субъект, говорящий или слушающий, пишущий или читающий, интерпретирует те ситуации, о которых говорится или пишется. А интерпретация становится основой понимания событий и ситуаций человеческого бытия. Интерпретация – это всегда один из возможных *способов* понимания, порождения субъектом смысла понимаемого. Понимание включает в себя потенциальную возможность разных типов интерпретации содержания понимаемого, т. е. рассмотрения его с разных точек зрения. Неудивительно, что понимание одних и тех же высказываний в диалоге, текстов, социальных ситуаций оказывается неодинаковым при их интерпретации, либо основанной на знаниях, установках автора или читателя, либо обусловленной зависимой и независимой самоинтерпретацией партнеров по общению (Grace, Cramer, 2003; Singelis, 1994).

Проблема определения объективных и субъективных оснований различения реальностей, безусловно, включена в описанный выше более широкий контекст развития социогуманитарного познания. Эта проблема оказывается важнейшей при изучении факторов, влияющих на аналитическое расчленение мира человека на три реальности. Субъектно-аналитический подход к исследованию психологии понимания как раз и направлен на то, чтобы сделать явными те психологические основания, которые лежат в основе классификации реальностей, явного описания признаков каждой из них. Три описанные выше реальности, конечно же, объективно существуют. Вместе с тем ясно и то, что различение реальностей относится не столько к онтологии их существования, сколько к гносеологическому уровню анализа, к логико-аналитическому описанию признаков и характеристик. В действительности недизъюнктивны не только мыслительные процессы субъекта, но и сам мир человека является скорее целостным и непрерывным, чем дискретным. В многомерном мире человека реальности нередко настолько взаимосвязаны, что их трудно расчленить, отделить одну от другой. В эксперименте психологу часто очень трудно уловить ту грань, границу между реальностями, которая существует во внутреннем мире испытуемого.

Точное описание сложной диалектики взаимопереходов между реальностями можно найти в одном из романов Х. Мураками: «Есть реальность, которая подтверждает реальность происходящего. Дело в том, что наша память и ощущения несовершенны и односторонни. До какой степени реально то, что мы считаем реальным? Где начинается „реальность, которую мы считаем реальностью“? Определить эту границу во многих случаях невозможно. И чтобы представить нашу реальность как подлинную, требуется другая,

скажем так, – пограничная реальность, которая соединяется с настоящей. Но этой пограничной реальности тоже нужно основание для соотнесения с настоящей реальностью, а именно – еще одна реальность, доказывающая, что эта реальность – реальность. В сознании складывается такая бесконечная цепочка, и, без преувеличения, в каком-то смысле благодаря ей и существует человек. Но бывает, эта цепь в каком-то месте рвется, и в тот же миг человек перестает понимать, где же реальность настоящая. Та, что на том конце оборванной цепи, или та, что на этом?» (Мураками, 2015, с. 267).

То, что Х. Мураками называет «пограничной реальностью», в социогуманитарных исследованиях соответствует «мнимому». Проблема необходимости анализа мнимого, обладающего чертами и реального, и нереального, ставится в небольшой, но очень содержательной и интересной статье Т. А. Догадиной (Догадина, 2010). Обсуждая пограничный онтологический статус некоторых политических образований (суверенные республики Абхазия и Южная Осетия, признанные как независимые только Россией и Никарагуа; Турецкая Республика Северного Кипра; в одностороннем порядке провозглашенное независимым Косово и др.), автор отмечает, что в мире человека понятие «мнимое» применимо к очень разным сторонам нашей жизни. «Примером может служить феномен клинической (мнимой) смерти или мнимой болезни, в биологии – состояние анабиоза, в физике – понятие мнимого времени, в юриспруденции – мнимая сделка, в социологии – мнимые или номинальные общности и т. д. В геометрии и астрономии проблема пограничного состояния объектов и пространств отразилась в концепции комплексных чисел и мнимых величин» (Догадина, 2010, с. 295). Мнимое нельзя свести не только к реальному, но и к нереальному. Нереальное – то, что характеризуется как не существующее или не могущее существовать (русалка, кентавр и т. п.), а мнимое – это то, что реально существует, но не проявляет своей принадлежности к реальному. «Понятие „мнимое“ в политической действительности отражает суть политических объектов и субъектов, характеризующихся неполнотой своего существования, когда, будучи субстанционально реальным, объект или субъект не проявляет своих реальных свойств и качеств до наступления определенных условий в политическом процессе» (там же, с. 296). К таким политическим субъектам, к примеру, можно отнести Приднестровскую Молдавскую Республику.

Проблема определения того, что и по каким основаниям человек считает реальным, а что мнимым или нереальным, чрезвычайно важна для психологической науки. Р. Гвин в статье с говорящим само за себя названием «Реально нереальное: нарративная оценка и объективация опыта» (Gwyn, 2000) обсуждает ее на примере интервью с людьми, пережившими близость собственной смерти или смерти близких, т. е. тех, кто сами страдали или заботились о членах семей с хроническими заболеваниями. Он обнаружил, что любая оценка, сделанная другим человеком во время описания событий, имеет тенденцию обеспечивать «подлинность» оценки самого говорящего, увеличивать доверие к его или ее рассказу. Имели ли реально место данные события или нет – вторично по отношению к пониманию их дискурсивной силы, отраженной в оценке. При описании событий, связанных с заболеванием, оценки третьих лиц помогают устанавливать подлинность рассказа и усиливать достоверность высказываний. В конце статьи автор ставит вопрос и пытается ответить на него: что означает выражение «реально нереальное» в данном контексте? Можно ли его расценить как отрицание опыта, встроенного в границы реальной действительности? Если действительность «нереальна» в определенные моменты времени, то, вероятно, это потому, что некоторые виды человеческого опыта выходят за пределы обычной реальной действительности. Эта «нереальная» действительность для психолога погранична: она обладает свойствами социокультурной и экзистенциальной реальностей и находится между ними.

Так же как пограничные между социокультурной и экзистенциальной реальностями следует рассматривать ситуации человеческого бытия, связанные с эвтаназией. В уголовно-правовом смысле эвтаназией считается умышленное причинение смерти неизлечимому больному, осуществленное только в том случае, если оно произведено медицинским работником или иным лицом по его просьбе, а также по мотиву сострадания к нему и с целью избавления человека его от невыносимых страданий (Капинус, 2006). В психологическом смысле ключевым является понимание и толкование выражения «по его просьбе», потому что основанием поступка (просьбы об эвтаназии) могут служить и разные причины, и разная выраженность осознания больным степени безысходности состояния своего здоровья. Во время неизлечимой болезни экзистенциальная ситуация человеческого бытия претерпевает значительные изменения. Трудно требовать от человека, достигшего терминальной стадии заболевания, логически непротиворечивых рациональных рассуждений. Как известно из теории управления страхом (Greenberg et al., 2000), мысли о неизбежном конце своей жизни запускают в действие двойной механизм защиты от мыслей, связанных со смертью: периферическую (отдаленную) защиту и проксимальную (ближайшую). Мысли о смерти могут отодвинуть на задний план сознания логику и актуализировать экзистенциальные страхи. В такой эк-

зистенциальной ситуации принятие решения об эвтаназии становится неустойчивым, колеблющимся. Учитывая это, трудно не согласиться с О. Е. Летовым, который считает, что «следует проводить четкое различие между желанием эвтаназии, с одной стороны, и ее осознанным требованием – с другой» (Летов, 2009, с. 239).

В биоэтике и медицине можно найти также примеры неустойчивости границ между наполненной значениями и смыслами социокультурной реальностью и эмпирической, включающей познавательные знания, в частности, о биологических основаниях жизни человека. «Успехи в области медицины все более затрудняют определение границ между жизнью и смертью, между необратимой и обратимой комой. Ввиду этого в пространстве помощи больным возникают пограничные ситуации. Во многих случаях техника реанимации обрекает некоторых больных скорее на продление агонии, чем продление жизни. Уже не раз отмечалось, что развитие технологий делает бессмысленным различие между естественным и искусственно поддерживаемым сердцебиением, между естественным и искусственно поддерживаемым дыханием» (Семенков, 2015, с. 126). Например, как известно, пациентам, у которых сердце бьётся недостаточно часто или имеется электрофизиологическое разобщение между предсердиями и желудочками, врачи вставляют электрокардиостимуляторы. Можно ли в таких случаях с уверенностью сказать, что их сердца сокращаются, пульсируют в силу естественных, природных причин? Или же это происходит в силу причин искусственных? Трудный вопрос, ответ на который не может быть однозначным. Ведь кардиостимулятор – это медицинский прибор, предназначенный для воздействия на ритм сердца, его основной задачей является не только поддержание, но и навязывание частоты сердечных сокращений. Осознание и понимание сути таких пограничных ситуаций, решение вопросов об отнесении их к естественным природным (эмпирическая реальность) или к искусственным рукотворным (социокультурная реальность) является в современном мире актуальным и жизненно важным.

Из сказанного следует, что обоснование существования различных реальностей человеческого бытия пока вызывает немало вопросов. Главный из них давно сформулировал великий математик А. Пуанкаре, писавший в книге «Наука и гипотеза»: «Невозможна реальность, которая была бы полностью независима от ума, постигающего ее, видящего, чувствующего ее. Такой внешний мир, если бы даже он и существовал, никогда не был бы нам доступен. Но то, что мы называем объективной реальностью, в конечном счете есть то, что общо нескольким мыслящим существам и могло бы быть общо всем» (Пуанкаре, 1990, с. 203–204). Иначе, но фактически то же говорят современные методологи истории и политики: «Другими словами, реальность как таковая не существует до того момента, пока не появляется ее репрезентация. Идея в том, что реальность в собственном смысле слова не существует, пока мы не помещаем ее, так сказать, перед собой на некотором удалении, а это достигается в репрезентации и благодаря ей» (Анкерсмит, 2014, с. 67). Это не означает, что репрезентация *создает* реальность. «Чтобы лучше понять эту мысль, представим, что происходит, когда мы обводим определенную территорию на карте и называем ее „Францией“ или „Германией“. Именно в этом смысле мы можем сказать вместе с Данто, что только путем создания заместителя реальности (то есть репрезентации) мы оказываемся на расстоянии от реальности и тем самым делаем ее существующей» (там же).

В психологии после исследований С. Л. Рубинштейна и других крупных ученых аксиомой является положение о том, что в мире человека не существует объективного знания о реальности, независимого от познающего субъекта. Объективность знания – всегда и результат познавательной деятельности субъекта, и отражение бытия. Любое научное понятие, которым мы описываем реальные предметы, события, ситуации, – это и конструкция мысли, и отражение бытия (Рубинштейн, 1957). Объективное содержание понятия – это, разумеется, отраженное содержание предмета. Но, только преломляясь через внутренние субъектные условия познавательной деятельности познающего субъекта, содержание предмета становится объективным содержанием понятия, входит в багаж знаний субъекта и определяет его поведение. Внутренние субъектные условия познания определяют различное понимание людьми одних и тех же бесспорно объективных данных. К примеру, если я скажу, что расстояние от центра Москвы до центра Санкт-Петербурга по прямой составляет около 635 километров, то это может оказаться непонятным британцу или американцу, привыкшему производить расчеты в милях. Аналогично и россиянам трудно понять высказывание о том, что у больного температура тела составляет 107,5 градусов по Фаренгейту (Gwyn, 2000). Внутренние условия, концептуальные схемы понимающего мир субъекта играют определяющую роль в понимании трех реальностей человеческого бытия.

Способы преобразования субъекта, полагания себя

С точки зрения раскрытия их содержания центральными являются вопросы о типах активности человека как личности и как субъекта. Интересный вариант разграничения активности личности и ак-

тивности субъекта описан в работе Н. Е. Харламенковой, которая выделила четыре особенности активности человека как субъекта и личности (Харламенкова, 2010). Другой вариант описания субъектной активности представлен в работах М. Фуко. По Фуко, субъективность проявляется во внутренних условиях познающего мир человека, прежде всего, в его опыте. Условия реализуются и проявляются в дискурсе, в практиках. При этом три дискурса соответствуют трехчленной схеме понимания мира (формы возможного знания, нормативные основания поведения, вероятные способы существования возможных субъектов) (Фуко, 2011).

Аналитическая составляющая субъектно-аналитического подхода

Раскрытие сущности аналитического метода научного исследования как рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей предмета для суждения о целом

Анализ (разделение действительности на три реальности), в конечном счете, нужен для того, чтобы синтезировать части в целое (мир человека). Как точно подмечает М. С. Гусельцева, «анализ, понимаемый в широком смысле слова, реальность на элементы вовсе не расчленяет, а ее анализирует, устанавливая „игру“ взаимосвязей. Анализ здесь, как ни парадоксально, выступает в смысле синтеза, или собственно аналитики» (Гусельцева, 2009, с. 20). К аналогичным выводам о диалектических связях анализа и синтеза приходят лингвисты, обсуждающие проблемы понимания смысла текста: «Диалектика анализа и синтеза запечатлевает себя в основополагающих принципах интерпретации и выражается, в частности, в герменевтической идее „круга части и целого“. Конечный продукт работы интерпретатора – вербализованное и тем самым реализованное понимание (интерпретация) – также являет собой смысловое целое, продукт, синтезированный на основе проанализированного. Анализ, таким образом, не подчиняет себе синтез, а в конечном итоге подчиняется ему» (Щирова, Гончарова, 2007, с. 280).

Здесь уместно вспомнить глубокое психологическое замечание митрополита Антония Сурожского о соотношении анализа и синтеза в психике человека. Он писал: «Однако, как бы бедны мы ни были опытом, мы знаем, что аналитическое внимание ума, разлагающее предмет на составные части, нередко внимание рассеивает, разбивая его глубокое единство и развеивая его силу. Наоборот, монотонное, ритмическое, бесспешное повторение одной-единственной формулы, краткой, но сильной, успокаивает ум, заставляет мысль утихнуть,

объединяет внимание глубже многообразия явленной в существе темы и, несмотря на первоначальную рассеянность и за ее пределами, сосредоточивает ум, соединяя его с „сердцем“» (Антоний Сурожский, 1953, с. 150).

Направленность аналитического расчленения проблемы для ее последующего синтеза – важнейшая характеристика понимания в процессе математического мышления. Обсуждая два способа понимания в математике (топология и абстрактная алгебра), на это указывал известный немецкий математик Г. Вейль. В математическом исследовании различные стороны предмета подвергаются естественному разделению. Сначала каждая сторона задачи осваивается в отдельности, исходя из особого, сравнительно узкого и легко обозримого набора предположений. Затем математик возвращается к целому, подходящим образом объединяя частные результаты в сложное единство (Вейль, 1989).

В отечественной психологической науке идея о взаимосвязи различения частей и целого продуктивно развивалась в психологии мышления. Дифференционно-интеграционные процедуры человеческого мышления неоднократно описывал О. К. Тихомиров. Он подчеркивал, что решение задачи, в частности, шахматной, – это всегда такой анализ, первичная дифференциация (ходов, предвосхищений, мотивов), за которым следует синтез, интеграция. Интеграция означает качественно новый уровень мышления, на котором решаемая проблема, целостная позиция наполняется для субъекта еще и ценностно-смысловым содержанием. Динамика ценностно-смысловой структуры ситуации обусловлена изменяющимися в процессе мыслительной деятельности поисково-познавательными потребностями мыслящего субъекта (Тихомиров, 1984). Следовательно, при решении задач сущность аналитического метода также заключается не в направленности на расчленение объекта познания на отдельные его составляющие. Конечная цель применения метода – интеграция, синтетическое объединение частей познаваемого в целое.

Аналитичность как процедура человеческого ума играет значимую роль также в психологии рефлексии и психологии переживаний.

Рефлексия многими психологами рассматривается как сознательный и преимущественно когнитивный процесс. В этом ключе рефлексивность предстает как данность сознания самому себе, репрезентация субъекту того, что происходит в его психике. Рефлексия выполняет не только аналитические, но и синтетические функции. Как отмечает А. В. Карпов, рефлексия направлена на *анализ* основных видов когнитивных процессов (мышления, памяти и др.) человека как метакогнитивных – метамышления, метапамяти и т. п.

Благодаря рефлексии у мыслящего субъекта возникает ощущение полноты и исчерпанности репрезентации внутреннего мира во всем многообразии его проявлений. Репрезентация предполагает опору на все когнитивные процессы в форме метапроцессов. Рефлексия оказывается *интегратором* психики как системного образования, а предметом интеграции являются основные психические процессы (Карпов, 2012). В более обобщенном виде, простым и ясным языком идея о сочетании дифференционных и интеграционных свойств познаваемого объекта в психике познающего субъекта представлена в работе Г. Марселя о двух видах рефлексии. Он различает рефлексию первой и второй ступени познания. Вторичная рефлексия влияет на процедуры, к которым прибегает первичная рефлексия, чтобы восстановить единство между элементами, которые та первоначально разъяла. «Скажем в общих чертах, что в то время как первичная рефлексия имеет тенденцию к разрушению изначально данного ей единства, рефлексия второй ступени является по сути дела восстанавливающей, она представляет собой возвращение, восполнение утраченного» (Марсель, 2003, с. 148).

Переживание тоже нередко понимается психологами именно как рефлексивный процесс, способствующий осознанию и, в конечном счете, появлению отрефлексированного субъектом знания о переживаемом. С этим трудно спорить – в результате взаимодействия процессов рефлексии и переживания осуществляется осознание актуальной жизненной ситуации. Однако в то же время возможно и отсутствие подобного осознания. И в этом случае отсутствие рефлексии переживаемого события препятствует его соотнесению с личностным знанием субъекта и перемещению воспоминания о нем из жизненного опыта в экзистенциальный. Конструктивная попытка устранения противоречия между осознанностью рефлексии и личностным и не всегда осознаваемым характером переживаний предпринята А. О. Прохоровым в цикле исследований, посвященных анализу смысловых оснований рефлексивного слоя психических состояний (Прохоров, 2006). Рефлексию, смыслы и переживания он анализирует в едином континууме семантического пространства психических состояний: «Включение переживания в структуру смысловой детерминации обусловлено тем, что возникновение психического состояния субъекта связано с бытием и отражением бытия самого субъекта, а также с отражением его отношения к бытию. Презентация этого отражения в сознании человека осуществляется не в виде образов, а в виде переживаний» (Прохоров, 2006, с. 46).

Переживания всегда включаются в отношение субъекта к бытию, в процессы отражения и порождения, интегрирующиеся в феномене смысловой детерминации ситуаций человеческого бытия. Репрезентация смысловой детерминации в сознании субъекта осуществляется не только в виде образов, но и в виде переживаний. Такой иной взгляд на проблему дает возможность осмыслить переживание не как широко распространенное в психологической литературе когнитивистское подобие рефлексии. С позиций концепции структурно-динамической организации переживания (Фахрутдинова, 2008), психологические корни формирования обсуждаемого феномена следует искать не только в когнитивной реальности. Пожалуй, наиболее репрезентативными для анализа трудностей осознания переживаемого являются переживания, возникающие у современных людей, взаимодействующих в социокультурной и экзистенциальной реальностях. Эти трудности связаны с психическими состояниями, с эмоциями, с защитными механизмами и т. д.

Ориентация на рубинштейновскую традицию исследования мышления и познания как анализа через синтез

С. Л. Рубинштейн выделял две основные формы мыслительных операций – «анализ-фильтрацию» (проявляется в мышлении как постепенное отсеивание не оправдавших себя проб решения задачи) и «анализ через синтез» (анализ выступает в роли синтетического акта соотнесения условий с требованиями поставленной задачи) (Процесс мышления…, 1960). При этом в целом анализ рассматривался в школе С. Л. Рубинштейна как мыслительная операция, которая функционирует в паре с синтезом. Анализ через синтез обеспечивает прогнозирование субъектом искомого и творческую порождающую природу мыслительной активности. В процессе ее осуществления познаваемый объект начинает проявляться в новых свойствах и качествах, ранее не представленных индивидуальному сознанию.

Роль синтеза в порождении целостного, холистического взгляда на события и явления также фундаментально обоснована: это убедительно показано в книге А. В. Брушлинского о логико-психологическом анализе мышления и прогнозирования (Брушлинский, 1979). В рубинштейновской традиции, которой он следовал и которую развивал, дифференцирующая и интегрирующая функции мышления заключаются в следующем: «Анализ и синтез в мышлении не противостоят друг другу, но существуют в единых формах. Анализ объекта в процессе мышления предполагает действие особого механизма анализа через синтез, т. е. включения познаваемого объекта во все новые и новые связи и отношения с другими, выявления, таким образом, новых качеств и свойств предмета. Этот процесс не есть простое разложение некой целостности на составные

части, он не может осуществляться без трансформации исследуемого объекта, без выражения его существенных сторон в понятийной форме. Синтез предполагает не столько составление определенных элементов в структуру, но воссоздание всеобщих свойств предмета в различных его конкретных проявлениях (в виде особенного), т. е. путь от общего к частному, от абстрактного к конкретному, а также формулирование способа связи (понятийно выраженного) между частями объекта (обеспечивающего его целостное функционирование). Такой синтез способствует воспроизведению познаваемого объекта во всей его конкретности, в многообразии его проявлений, а, следовательно, и в его целостности» (Селиванов, 2008, с. 31).

В мыслительном процессе анализа через синтез объект мысленно включается в разные системы связей и проявляет в них различные качества. Взаимодействуя с объектом, субъект «вычерпывает» из него все новое и новое содержание, расширяя свои представления об объективной картине мира. Однако отнесение содержания знаний о мире к объекту познания не означает исключения из психологического анализа субъективных составляющих познавательной деятельности. Без субъекта, его активности не может идти речь ни о каком содержании, потому что знание не включено в объект, оно порождается только во взаимодействии, в процессе соприкосновения объективного и субъективного миров. Точно так же можно утверждать, что в закрытой книге или выключенном компьютере нет никакой информации, она возникает тогда, когда читатель открывает книгу, а пользователь включает компьютер.

Сегодня метод «анализ через синтез» находит интересное воплощение в практике обучения студентов, в частности, в конструировании аналитико-синтетических задач по теории алгоритмов. Решение таких задач невозможно без сочетающихся друг с другом анализом как выделением существенного и синтезом как актуализацией образованных ранее связей.

«Управление поиском решения при использовании анализа осуществляют с помощью вопросов: что достаточно знать (иметь), чтобы выполнить требование задачи? (Откуда может следовать или быть получено то, что требуется?). Получив ответ на этот вопрос, сопоставляют его с условием (тем, что дано, известно) и, если в данных задачах не содержится того, что необходимо, тот же вопрос ставят по отношению к преобразованному, промежуточному требованию (Что достаточно знать для выполнения промежуточного требования?). Использование таких вопросов при решении задачи преобразует (развертывает) требование до тех пор, пока необходимое не обнаружится в данных задачах» (Колдунова, 2015, с. 135).

В этом подходе используются два реверсивных (обратных по направлению движения) приема – «синтез через анализ» и «анализ через синтез». Уровень развития аналитико-синтетического компонента мышления студентов определяется «соотношением между количеством поставленных студентом и преподавателем вопросов, необходимых для нахождения правильного решения задачи. При высоком уровне развития такие вопросы ставятся самим студентом, при низком уровне – преподавателем» (там же).

***

Несмотря на то, что субъектно-аналитический подход в психологии делает только первые шаги, его польза для исследований понимания трех реальностей мира человека очевидна. Составляющие этого подхода имеют глубокие корни в психологической науке и не только в ней. Дальнейшие исследования должны быть направлены на углубленный анализ оснований, по которым человек воспринимает реальность как эмпирическую, социокультурную или экзистенциальную.

Не менее значимым для науки является определение сходства данного подхода с другими методами изучения психического, – в частности, с культурно-аналитическим подходом, – и отличия от них. Исследования в этом направлении мне представляются необходимыми и перспективными еще и потому, что субъектно-аналитический подход является новым шагом в развитии психологии субъекта.

Литература

Адо П. Духовные упражнения и античная философия. М.–СПб.: Степной ветер–ИД «Коло», 2005.

Анкерсмит Ф. Р. Эстетическая политика: Политическая философия по ту сторону факта и ценности. М.: ИД ВШЭ, 2014.

Антоний Сурожский О созерцании и подвиге // Вестник Русского Западно-европейского патриаршего экзархата. 1953. № 15. С. 138–155.

Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 27–42.

Арпентьева М. Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования): Автореф. дис. … д-ра психол. наук. М.: МГУ, 2015.

Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989.

Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). М.: Мысль, 1979.
Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М: Магистр, 1999. С. 30–41.
Брушлинский А. В. Психология субъекта М.: Изд-во «Институт психологии РАН»; СПб.: Алетейя, 2003.
Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
Вейль Г. Топология и абстрактная алгебра как два способа понимания в математике // Вейль Г. Математическое мышление / Под ред. Б. В. Бирюкова, А. Н. Паршина. М.: Наука, 1989. С. 24–41.
Гофман И. Анализ фреймов: Эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН, 2003.
Гришина Н. В. Онтопсихология: психология человека как субъекта жизни // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылевой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. Вып. 9. С. 58–69.
Гусельцева М. С. Культурно-аналитический подход в психологии и методологии междисциплинарных исследований // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 17–27.
Гусельцева М. С. Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания: Дис. … д-ра психол. наук. М., 2015.
Догадина Т. А. Соотношение реального, мнимого и нереального в политической действительности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 4 (1). С. 295–298.
Знаков В. В. Теоретические основания психологии человеческого бытия // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 29–38.
Знаков В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека // Вопросы психологии. 2014. № 4. С. 16–29.
Капинус О. С. Эвтаназия как социально-правовое явление. М.: Буквоед, 2006.
Карпов А. В. Рефлексия в структуре сознания // Вестник ЯрГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 1 (19). С. 6–12.
Колдунова И. Д. Конструирование аналитико-синтетических задач по теории алгоритмов // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 133–139.
Корбут А. М. Образовательная субъективность и «технологии себя» // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / Под ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2004. С. 122–134.
Лабунская В. А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 14–23.

Летов О. В. Биоэтика и современная медицина. М.: ИНИОН РАН; Центр гуманитарных научно-информационных исследований, 2009.
Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991.
Марсель Г. Пятая лекция. Рефлексия первой и второй ступени. Экзистенциальный ориентир // История философии. Вып. 10. М.: Институт философии РАН, 2003. С. 143–163.
Мелешко Т. К. Континуально-генетическая теория А. В. Брушлинского: рождение идеи // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 4. С. 98–104.
Методология и история психологии. 2010. Т. 5. Вып. 1.
Мир психологии. 2015. № 3 (83).
Мураками Х. К югу от границы, на запад от солнца. М.: Эксмо, 2015.
Опенков М. Ю. Знание как бытийное отношение. Типы знания // Микешина Л. А., Опенков М. Ю. Новые образы познания и реальности. М.: РОССПЭН, 1997. С. 123–140.
Петрова Г. И. Современный конструктивистский ответ в решении классической педагогико-антропологической проблемы «заботы о себе» // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 12 (140). С. 131–134.
Прохоров А. О. Рефлексивный слой психического состояния // Мир психологии. 2006. № 2. С. 38–49.
Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения: Экспериментальные исследования / Под ред. С. Л. Рубинштейна. М.: Изд-во АН СССР, 1960.
Пуанкаре А. О науке. М.: Наука, 1990.
Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
Рябикина З. И. Субъектно-бытийный подход к изучению развивающих личность противоречий // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 78–87.
Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта. Смоленск: Универсум, 2003.
Селиванов В. В. Современное состояние и перспективы теории мышления А. В. Брушлинского // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 29–40.
Семенков В. Е. Эвтаназия как тема для биоэтического дискурса // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2015. Вып. 1. Т. 23. С. 125–134.
Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 5–16.

Сергиенко Е. А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 6. URL: http://psystudy.ru/index.php/119-v7n36/1017-sergienko36.html (дата обращения: 20.02.2016).

Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Изд-во Московского университета, 1984.

Фахрутдинова Л. Р. Психология переживания человека. Казань, 2008.

Феррарис М. Что такое новый реализм? // Вопросы философии. 2014. № 8. С. 145–159.

Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. СПб.: Наука, 2007.

Фуко М. Управление собой и другими I: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1982–1983 учебном году. СПб.: Наука, 2011.

Фуко М. Мужество истины: Управление собой и другими II: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1983–1984 учебном году. СПб.: Наука, 2014.

Харламенкова Н. Е. Активность субъекта: ее границы в ретроспективе и перспективе жизни // Психология субъекта и психология человеческого бытия: Монография / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. С. 40–59.

Шамионов Р. М. Субъект и личность в процессе социализации // Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 199–210.

Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: Учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007.

Abelson R. P. Differences between belief and knowledge systems // Cognitive Science. 1979. V. 3. № 4. P. 355–366.

Beitel M., Ferrer E., Cecero J. J. Psychological mindedness and awareness of self and others // Journal of Clinical Psychology. 2005. № 61. P. 739–750.

Cook-Greuter S. R. Rare Forms of Self-Understanding in Mature Adults // Transcendence and Mature Thought in Adulthood. The Further Reaches of Adult Development / Eds M. E. Miller, S. R. Cook-Greuter. London: Rowman and Littlefield Publishers, Inc., 1994. P. 119–143.

DeCicco T. L., Stroink M. L. A Third Model of Self-Construal: The Metapersonal Self // International Journal of Transpersonal Studies. 2007. V. 26. Issue 1. P. 82–104.

Frohlich V. Sich selbst verstehen? / Hrsg von G. Bittner. Menschen verstehen: Wider die «Spinneweben dogmatischen Denkens». Würzburg: Konigshausen und Neumann, 2005. S. 35–42.

Grace S. L., Cramer K. L. The elusive nature of self-mea surement: The self-construal scale versus the twenty statement test // Journal of Social Psychology. 2003. V. 143. № 5. P. 649–668.

Greenberg J., Arndt J., Simon L., Pyszczynski T., Solomon Sh. Proximal and Distal Defenses in Response to Reminders of One's Mortality: Evidence of a Temporal Sequence // Personality and Social Psychology Bulletin. 2000. V. 26. № 1. P. 91–99.

Gwyn R. "Really Unreal": narrative evaluation and the objectification of experience // Narrative inquiry. 2000. V. 10. № 2. P. 313–340.

Kintch W., van Dijk T. A. Toward a model of text comprehension and production // Psychological review. 1978. V. 85. № 5. P. 363–394.

Rafaeli-Mor E., Gotlib I. H., Revelle W. The Meaning and Measurement of Self-Complexity // Personality and Individual Differences. 1999. № 27. P. 341–356.

Singelis Th. M. The measurement of independent and interdependent Self-construals // Personality and Social Psychology Bulletin. 1994. V. 20. № 5. P. 580–591.

Thorndyke P. W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse // Cognitive psychology. 1977. V. 9. № 1. P. 77–110.

Современные идеи развития в психологии*

Е. А. Сергиенко

В отечественной психологии *принцип развития* в изучении психики человека рассматривается как ведущий (Анцыферова Л. И., Брушлинский А. В., Выготский Л. С., Завалишина Д. Н., Запорожец А. В., Зинченко В. П., Леонтьев А. Н., Лисина М. И., Ломов Б. Ф., Платонов К. К., Пономарев Я. А., Швырков В. Б., Александров Ю. И. и др.). Основоположником генетического принципа являлся П. П. Блонский, который развил идею И. М. Сеченова при использовании этого принципа исследования в психологии. Блонский подчеркивал, что научная психология – это психология генетическая, поскольку понять поведение человека, не проследив весь путь его формирования, его генез, условия и факторы изменения, невозможно.

Разработка и реализация принципа развития в психологии имеет не только теоретико-методологическое, но и практико-ориентированное значение. Понимание того, какие силы становятся определяющими в развитии и регуляции человеческой индивидуальности, человеческих взаимодействий и какие отрезки жизненного пути становятся наиболее значимыми в развитии, что ограничивает и что усиливает различные аспекты человеческого поведения, позволяет регулировать социально-экономическую политику и финансовые затраты общества для обеспечения становления эффективного и благополучного состояния общества в целом и молодого поколения – в частности. Так, индивидуальные различия существенно ограничены такими факторами, как образование, возможность выбора работы, социальная мобильность, что определяет, может ли индивид приобрести и использовать свою компетентность или нет. Следовательно, финансовые вложения общества связаны с необхо-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-00334.

димостью учета и обеспечения индивидуального развития своих членов. Прогнозирование социально-экономической политики предполагает опору на научные разработки представлений о развитии человека, его индивидуальности, закономерностей, этапов становления и их факторов (Россия в глобализирующемся мире…, 2007).

Термин «развитие», скорее, необходимо рассматривать в качестве универсального психологического принципа, который является одной из методологических основ науки.

Рассмотрим определения данного термина в современной науке.

Наиболее общие из них представлены в философской литературе. В «Новой философской энциклопедии в 4-х томах», изданной Институтом философии и Национальным общественно-научным фондом в 2001 г. и дополненной в 2010 г., дается следующее определение развитию: «Развитие – высший тип движения и изменения в природе и обществе, связанный с переходом от одного качества, состояния к другому, от старого к новому. Всякое развитие характеризуется специфическими объектами, структурой (механизмом), источником, формами и направленностью… Вместе с тем все эти различные типы развития характеризуются рядом существенных общих моментов и признаков, касающихся, в первую очередь, специфики самих развивающихся объектов. Если процесс изменения схватывает любые объекты, любые их стороны, то процесс развития – далеко не всякое изменение объекта, а лишь то, которое связано с преобразованиями во внутреннем строении объекта, в его структуре, представляющей собой совокупность функционально связанных друг с другом элементов, отношений и зависимостей. Поэтому в материальном и духовном мире, где все без исключений предметы и явления пребывают в состоянии постоянного движения, изменения, о развитии можно говорить лишь применительно к объектам с тем или иным (простым или сложным) системным строением» (Грушин, 2001, с. 397).

Принцип развития был глубоко внедрен в естественные и гуманитарные науки благодаря эволюционным идеям Ч. Дарвина в XIX в., но интерес исследователей был прикован к самому процессу изменений в организмах, обществах, геологической организации Земли и т. п. Только в XX в. ситуация принципиально меняется и первостепенное значение придается анализу оснований, начал развития. «В связи с этим тщательному изучению подвергаются революции в истории, прежде всего в истории науки. Если раньше то или иное понимание эволюции предопределяло и соответствующее истолкование революции, то теперь наоборот: в зависимости от того, как понимается революция, дается та или иная интерпрета-

ция эволюционного периода в развитии науки. Если в ходе *научной революции* новая *парадигма* создается полностью и целиком (Т. Кун), то на долю эволюции приходится деятельность нетворческая, реализуемая строго в рамках господствующей парадигмы. Если в ходе революции возникает лишь проект новой теории или *научно-исследовательской программы* И. Лакатос), то в эволюционный период актуализируются заложенные в ней возможности по ее реализации, совершенствованию, и научная деятельность вполне может носить творческий характер» (там же). Возникает синергетический подход. И. Пригожин вводит понятие бифуркаций – точек, вблизи которых в системах наблюдаются значительные флуктуации, изменения; осуществляется переход от равновесных систем к неравновесным, от повторяющегося и общего – к уникальному и специфичному. Ключевым понятием становится понятие самоорганизации как механизма перехода. «Небольшая флуктуация может послужить началом эволюции совершенно в новом направлении, которое резко изменит все поведение макроскопической системы» (Пригожин, Стенгерс, 1986, с. 56).

Сравним определения развития, представленные в психологической литературе.

В словаре-справочнике М. Кордуэлла «Психология от А до Я» 2000 г. развитие определяется как направленное, закономерное изменение явления или процесса, ведущее к появлению нового качества (Кордуэлл, 2000).

Оксфордский толковый словарь по психологии под редакцией А. Ребера трактует развитие как последовательность событий и изменений, происходящих в течение жизненного срока (Оксфордский…, 2003).

В таком же ключе раскрывается термин «развитие» в «Психологии человека от рождения до смерти» под общей редакцией А. А. Реана: как изменения, происходящие с течением времени в строении тела, психике и поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды (Психология человека…, 2002).

В учебнике «Психология развития» под редакцией Т. Д. Марцинковской (2005, 2014) развитие психики определяется как «закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях» (Марцинковская, 2014, с. 523).

Сравнение более общих и развернутых определений, представленных в философской литературе и в приведенных психологических учебниках и словарях, показывает, что психологическим

определениям недостает четкого разграничения между понятиями «развитие» и «изменение». Пожалуй, только в последнем примере определения указаны такие критерии, как структурные преобразования, закономерность направленности развития, что отличает процесс развития от изменения (Психология развития, 2014). Однако здесь четко не обозначено, какие именно преобразования должны происходить в структуре при развитии.

Структура характеризуется тремя параметрами: количеством составляющих, порядком расположения и характером зависимости (например, равнозначность/неравнозначность, доминирование/подчинение). При развитии происходит переход структуры от одного качества к другому по количеству, порядку и типу зависимости составляющих. Следовательно, развитие не совпадает с изменением – увеличением или уменьшением числа элементов. В процессе развития даже при неизменности числа составляющих может происходить преобразование структуры за счет изменения функций существующих составляющих, характера отношений между ними. «Главное же, в силу системного характера развивающегося объекта, – возникновение или исчезновение в его структуре какого-либо составляющего никогда не равно только количественному изменению, простому прибавлению или вычитанию «одного», но ведет к возникновению множества новых связей и зависимостей, к преобразованию старых и т. д., т. е. сопровождается более или менее серьезным субстанциональным и/или функциональным преобразованием всей массы составляющих внутри системы в целом» (Грушин, 2001, с. 397).

Таким образом, развитие предполагает системную организацию объекта, отличную от изменений, которые постоянно происходят в структуре и функциях объектов.

Общенаучный принцип развития приобретает особенное значение для психологии и становится предметом изучения в психологии развития.

Психология развития, возникнув как наука о специфике и изменениях в психической организации человека в детском возрасте, а затем и на протяжении всей жизни, ставила в качестве основных задач изучение движущих сил, закономерностей и условий развития психики человека, ее универсальных и уникальных характеристик.

Поиски ответов на данные вопросы флуктуировали вокруг двух основных сил развития: 1) врожденных, природных, и 2) приобретенных в определенных условиях. Несмотря на то, что по сути оба фактора признаются необходимыми и взаимосвязанными составляющими любого развития, разные авторы в разные периоды

в психологии развития отдавали предпочтение одному из факторов. Интересно, что в развитии психологии разные приоритеты сменяются циклично.

История соотношения врожденного и приобретенного

Большинство ученых признают взаимодействие двух факторов развития – и природного, и приобретенного: ребенок и родители, нейроны и окружение, синапсы и школа, протеины и друзья, гены и социальное устройство. Однако такое признание не объясняет, как действуют эти силы. А. Самерофф обобщил историю соотношения преобладания врожденных и приобретенных факторов в истории психологии развития (см. таблицу 1).

Систематические экспериментальные работы в психологии начались с работ Ф. Гальтона, который считал, что врожденные характеристики лежат в основе человеческой природы. Роль научения, приобретения новых свойств для объяснения человеческого поведения и его индивидуальных различий наиболее широко была обоснована Дж. Уотсоном, основоположником бихевиоризма. Теории обучения стали ведущими для изучения развития человека почти на 50 лет. Эти представления начинают изменяться под влиянием развития этологии, генетики поведения (психогенетики) и когнитивной революции. Этологи показали, что многие виды сложного поведения не нуждаются в подкреплении и отличаются у разных видов животных. Видовые врожденные особенности ограничивают обучение и подготавливают определенное взаимодействие со средой.

Таблица 1

История соотношения врожденного (природного) и приобретенного (средового) (Sameroff, 2010)

Исторический период	Эмпирические доказательства
1880–1940 Природное	Врожденные различия Инстинкты
1920–1950 Средовое	Обучение-подкрепление Психоанализ
1960–1970 Природное	Этология (видовые различия) Генетика поведения (психогенетика) Когнитивная революция
1980–1990 Средовое	Социальная экология Культурный конструктивизм Социально-экономическая депривация (нищета)
2000–2015 Природное	Молекулярная биология Нейронауки

Генетика поведения (психогенетика), используя различные приемы оценки вкладов генетических и средовых факторов (близнецовый метод, сравнение биологических, приемных родителей и детей, родственников), показала различное соотношение генов и среды, доказала, что многие психологические характеристики (например, интеллект) могут быть объяснены влиянием генов (Равич и др., 1999; Егорова и др., 2004; Малых и др., 1998).

Когнитивная революция, начавшаяся с работ Ж. Пиаже, переместила центр изучения на становление ментальных (мыслительных) механизмов развития: ребенок конструирует мир, опыт взаимодействия с миром необходим, но это не играет решающей роли ни в универсальном, ни в уникальном ходе его развития.

В 1980-х годах исследования психического развития сместились в сторону социальных наук (изучение роли социально-экономических условий развития, концепция социальной экологии, культурный конструктивизм). Социальные исследования показали, что социально-экономический статус имеет важнейшее значение для успешного психического развития, что наиболее очевидно было продемонстрировано на примере сравнения развития детей, живущих в условиях нищеты и семье среднего достатка. Индивиды разных социально-экономических групп демонстрировали разные характеристики и даже типы развития (Журавлев, Журавлева, 2001; и др.).

Экологическая системная теория Ю. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1977) широко используется в изучении индивидуального развития в экологическом контексте. Он выделил различные уровни экологических систем, взаимосвязанные друг с другом, определяющие и предсказывающие психическое развитие индивида: микросистема (семья), мезосистема (родители–учитель), экзосистемы (образовательная политика) и макросистема (социальные точки зрения на образование – культурные и идеологические влияния). Позднее была добавлена хроносистема, отражающая непрерывность изменений во времени, влияющая на другие системы. Переход ребенка из средней в высшую школу или подростковый возраст являются частями хроносистемы (Neal, Neal, 2013).

Влияние постмодернизма привело к появлению культурной психологии, направленной на сравнение и изучение развития человека в разных культурах на основе кросс-культурных исследований (Мацумото, 2008; и др.). Работы в данном направлении показали, что одно и то же поведение может быть достигнуто разными средствами в разных сообществах и приводить к разным последст-

виям развития, и, напротив, что различное поведение достигается одними и теми же средствами, вызывающими те же последствия.

С начала XXI в. биологические науки, их бурное развитие привели к смещению фокуса изучения к врожденному фактору. Нейронауки и молекулярная генетика с появлением новых технологий позволили визуализировать деятельность мозга, манипулировать геномом, выявить естественнонаучные механизмы развития поведения и его нарушений.

Таким образом, мы видим, что науки о развитии в разные временные периоды отдавали приоритеты то природному, то приобретенному. Однако остается фактом, что при различной оптике (природное–приобретенное) варианты долгосрочного прогноза развития остаются неопределенными и слабо объяснимыми.

Вместе с историческими колебаниями представлений об источниках психического развития изменялась и направленность исследований психологов, разрабатывающих данные проблемы. Так, в 60-х годах прошлого века специалисты, изучающие психическое развитие, были детскими психологами, и наиболее распространенной темой их исследований являлось измерение стабильности интеллекта и оценка личностных черт, которые могли стать предикторами взрослых достижений. Между 1960-ми и 1970-ми годами за рубежом, а в отечественной психологии в 1990-х годах, специалисты стали психологами развития, наибольший интерес в работах был связан с проблемами когнитивного развития и привязанности. В следующем десятилетии (1980–1990-е годы) психологи развития уже позиционировали себя как специалисты в науках о развитии (developmental scientists), изучающие вклад биологии и социальной экологии в психическое развитие. Наконец, в начале нынешнего века вместе с изменением доминирующей ориентации психологи сконцентрировались на изучении биопсихосоциальных динамических систем для понимания развития человеческой психики и поведения (см., например: Феномен и категория зрелости…, 2007; и др.). Это требует мультидисциплинарных знаний и нового математического моделирования сложных системных отношений. Психологи развития стали теоретиками развивающихся систем (developmental system theorists).

Представленная картина изменений доминирующих источников развития указывает на необходимость перехода от дихотомии «врожденное/приобретенное» к их диалектическому единству и взаимопроникновению. Например, единство противоположностей «познание/мир» означает, что без мира нечего познавать, а без когнитивных способностей мир не может быть познан. Даже представители таких крайних направлений, как Ф. Гальтон и Дж. Уотсон, полагали их необходимое взаимодействие. Гальтон описывал влияние социального класса, указывая на то, что различия природного проявляются только на одном и том же уровне социального положения и страны. Уотсон указывал на важность индивидуальных различий, усиливающих эффективность формирования навыка.

В психологии наблюдается переход от аристотелевской к галилеевской понятийной структуре, в рамках которой группирование в оппозиционные пары заменяется группированием с помощью серийных понятий. Ярким примером такого перехода является развитие А. В. Брушлинским концепции недизъюнктивности психического. Исследуя процесс формирования мышления, А. В. Брушлинский рассматривал его как системную дифференциацию. При этом «каждая из его стадий, еще не будучи полностью законченной, непрерывно связана… со всеми остальными, в том числе с только еще возникающими стадиями» (Брушлинский, 1999, с. 173).

В психологии развития, как и в других науках, возникает тенденция перехода от локальных моделей развития отдельных процессов к более общим, отражающим принципы и закономерности развития.

Системный подход в психологии развития

Идеи системного подхода восходят еще к И. М. Сеченову и Г. Эббингаузу. Наиболее выпукло они представлены в психологической концепции Ж. Пиаже. Огромное влияние на становление системного подхода в психологии оказал системно-эволюционный подход П. К. Анохина, который, в свою очередь, сложился под влиянием системных идей И. П. Павлова, И. М. Сеченова, И. И. Шмальгаузена, А. Н. Северцова.

Естественнонаучная русская школа имела богатые традиции системного мышления. Основные требования системного подхода могут быть сведены к следующим положениям:

1) психические явления многомерны и многокачественны;
2) система психических явлений многоуровневая и организована иерархически; связи между уровнями высокодинамичны и неоднозначны; при определении уровней организации психических явлений необходимо определение «системообразующего фактора» или «системообразующих компонентов»;
3) психические свойства человека разнопорядковы; разные свойства имеют различные основания;
4) системный подход требует рассмотрения психических явлений в их развитии, динамике; в отличие от линейного детерминизма,

он предполагает понимание многомерности и разнопорядковости психических свойств, понимание того, что в процессе развития могут происходить изменение детерминант, смена системных оснований.

Парадигма системного подхода предполагает не дихотомию социального и биологического, а взаимообуславливающее единство, но при различном вкладе каждой составляющей в процесс развития. Развитие, усложнение одной составляющей приводит к изменению возможностей взаимодействия с другой составляющей. Такой подход требует дальнейшей разработки основных понятий «организм», «индивид», «индивидуальность», «личность» и включение их в непрерывный, взаимообусловленный процесс развития.

Системные критерии характеризуют уровень организации человека через степень интегрированности, организованности систем в сочетании с разнообразием типов внутрисистемных отношений, а также отношений между системой и ее окружением.

Традиционный для отечественной психологии акцент на социальной детерминации психического развития опирался на узкое представление о биологических факторах развития человека.

Основная черта современного понимания роли биологического фактора в развитии психики – отказ от узкого биологического детерминизма, наиболее ярко выраженный в словах К. Левонтина: наша биология делает нас свободными в том смысле, что в нашей психике пересекается множество составляющих, образованных человеческой природой во взаимосвязях с миром (Левонтин, 1993). По остроумному замечанию Д. Хебба роль генома и среды в формировании сложных поведенческих адаптаций оценить столь же трудно, как решить вопрос: от чего больше зависит площадь – от длины или от ширины (Hebb, 1952). Выявлению удельного значения факторов, детерминирующих поведение, может способствовать сравнительное изучение целостных поведенческих адаптаций (Батуев, Соколова, 1987). В основе понимания развития как самодвижения лежит принцип, требующий рассмотрения и генетического (биологического), и средового (социального) как звеньев системной детерминации единого процесса развития человека.

В качестве основных форм развития выделяются *прогресс*, определяемый как магистральное направление развития, *регресс* и *развитие в пределах одного уровня организации*.

Были выделены признаки и критерии прогрессивного развития, но не было разработано четкого определения понятия «прогресс», не были сняты трудности, с которыми столкнулся Ч. Дарвин в своих

попытках определить прогресс, совершенство и уровень организации органических систем.

На качественно новый уровень разработка этой проблемы поднялась во второй половине XX в., когда произошла смена критерия прогресса: от структурного к функциональному. С этих позиций прогресс характеризуется как функциональное обогащение развивающихся систем, показателем которого является увеличение степеней свободы их внутренних и внешних связей. Соответственно объективным общедиалектическим критерием прогрессивного развития выступает степень разнообразия свойств и отношений, обнаруживаемых системой при ее функционировании. Выделены критерии прогресса и критерии высоты организации развивающихся систем, которые могут быть использованы для психологии развития. Это системные, энергетические, информационные и экологические критерии (Анцыферова, Завалишина, Рыбалко, 1988).

Системные критерии характеризуют уровень организации через степень интегрированности, организованности системы, в сочетании с разнообразием типов внутрисистемных отношений, а также отношений между системой и ее окружением. Информационные критерии раскрывают эффективность накопления системой информации об окружении и адекватность ее регуляторных, управляющих механизмов. Энергетические критерии позволяют определить эффективность, экономичность и интенсивность использования системой собственной энергии. Экологические критерии – это степень приспособленности системы к условиям существования, объем ее «экологической ниши», степень ее автономности.

Для прогрессирующих систем характерно возрастание их пластичности и накопление возможностей для дальнейшего поступательного развития (Анцыферова, Завалишина, Рыбалко, 1988). Таким образом, прогрессивной будет та система, которая высокоадаптивна и создает предпосылки для своего будущего развития.

В этих теоретических разработках проблемы развития с позиций системного подхода наиболее важным для нас является выделение функционального критерия развития и принципа антиципации развития, когда система одного уровня закладывает необходимые основы для развития следующего, что составляет суть кумулятивного принципа развития.

Однако не только прогрессивное, но и регрессивное развитие может рассматриваться как антиципирующее.

Возможны регрессивные и тупиковые линии развития, однако эти типы развития не есть проявления деградации. Регрессивное развитие существенно отличается от прогрессивного, но, тем не ме-

нее, также представляет собой качественное преобразование системы. Регресс характеризуется таким движением исходных форм, которое приводит к понижению уровня их организации, к сужению функциональных возможностей системы, к возрастанию ее специализации, к снижению зависимости от частных элементов среды, к замедлению темпов ее развития. Применительно к психологическому развитию человека регресс становится ведущей формой на поздних стадиях индивидуального жизненного пути, когда резкое снижение функциональных возможностей индивида ведет к сужению его временной перспективы, к обеднению системы жизненных отношений и сферы интересов при адаптации к ограниченной социальной среде (Анцыферова, Завалишина, Рыбалко, 1988). Нам представляется, что регрессивные формы развития по всем выделенным критериям – системному, информационному, энергетическому, экологическому – можно рассматривать как подготовительные, антиципирующие, так как они позволяют организму, индивиду, личности адаптироваться в отношениях с миром с учетом инволюции или реорганизации.

Регрессивные формы развития характерны не только для поздних этапов онтогенеза человека, но и наблюдаются как закономерная стадия на протяжении всего периода онтогенеза, когда происходит перестройка системы организации той или иной функции и поведения. Например, поворот головы и/или глаз на звук отмечается уже у новорожденных детей, что свидетельствует об интермодальном взаимодействии слуховой и зрительной систем. Однако в двухмесячном возрасте эта способность резко редуцируется, повороты в сторону звука наблюдается редко, но к четырем месяцам зрительно-звуковое взаимодействие начинает функционировать на более высоком уровне организации, обеспечивая точную пространственную ориентацию головы и глаз младенца на звучащий объект. Подобный U-образный характер развития отмечается во многих видах поведения (имитации, произнесении фонем, шагательных движениях и других видах активности). Ярким примером регресса психического развития в онтогенезе является ранний подростковый возраст, связанный с кардинальной перестройкой в организации психических и психофизиологических функций. Подростки 11–14 лет характеризуются дефицитом внимания, произвольности, памяти, снижением самооценки, резким усилением аффективности и другими известными проявлениями, которые относят к видимому регрессу в развитии психических функций. Данный регресс есть свидетельство разрушения старых систем организации психического и становления новых систем, т. е. регрессивный характер

развития – результат зарождения нового уровня психической организации. Подобные изменения описаны в теории катастроф Рене Тома и Кристофера Зимана, сформулированной в конце 1960–начале 1970-х годов («катастрофа» в данном контексте означает резкое качественное изменение объекта при плавном количественном изменении параметров, от которых он зависит) (Thom, Zeeman, 1974). В этой теории реорганизация системы, введение новых элементов сначала приводят к падению эффективности функционирования, а затем, напротив, к росту и усилению устойчивости. Следовательно, в данном отношении регресс – закономерный этап в развитии человека, носящий временный характер. Однако фазы регресса необходимо отличать от регрессивного развития, которое не только необратимо, но и ведет к снижению уровня функционирования и организации поведения. Такие регрессивные формы развития наблюдаются при манифестации генетических заболеваний (например, аутизме или шизофрении) и описаны в клинической психологии. Разведение и критериальное различение регресса как фазы развития и регресса как патологического процесса становится значимой задачей для психологии. Для нашей темы важно то, что регресс сам по себе также является маркером будущих изменений, т. е. антиципирующим признаком развития.

Динамический системный подход

Наиболее влиятельными направлениями в современной психологии развития, да и в общей психологии на мировом уровне, являются динамический системный подход, или теория нелинейных динамических систем, и коннекционизм. В 1995 г. число журнальных публикаций, посвященных разработке этого подхода, дошло до 17541 (Metzger, 1997). В настоящее время темп их прироста явно снизился, хотя влияние данной теории по-прежнему велико. Многие принципы динамического системного подхода прямо согласуются с представлениями системного и системно-эволюционного подхода, который интенсивно разрабатывается в отечественной науке (Ломов, 1984; Швырков, 1988, 1995; Александров, 2004; Барабанщиков, 2007; Сергиенко, 1992, 2006, 2014). Эти подходы дают представление о единстве генетического и средового в психике человека и разрабатывают положения об уровневой системной природе развития и функционирования психики. Однако между ними имеются и существенные различия.

Подчеркнем основные положения *теории нелинейных динамических систем,* имеющие принципиальное значение.

1. Самоорганизация – основной принцип развития и реализации поведения. Непрерывность изменения систем включает непрерывность изменений требований окружения, что приводит к адаптивному поведению. (Данное положение более детально разработано в системно-эволюционной теории, поскольку объясняет селективность по отношению к средовым воздействиям.)
2. Внешнее поведение индивида обусловлено нейрональными системами. Движение от одного состояния организма к другому – непрерывно связанный ансамбль участвующих компонентов. Принципиальное значение имеет коалиционная природа компонентов систем: ни один компонент не является привилегированным, что обеспечивает появление новых форм благодаря сдвигам в коалиционном взаимодействии компонентов систем и включению новых компонентов. (Сравните это положение с положением системного подхода о несводимости системы ни к одному из ее компонентов.)
3. Развитие – это непрерывное изменение форм поведения во времени; стабильные состояния изменяются, теряют стабильность и изменяются во времени.
4. Развитие – это и есть научение. Нет смысла делить эти процессы. Организм непрерывно активно изменяется, изменяются его нейрональные состояния, физические параметры. Некоторые изменения случаются быстро, другие происходят многие месяцы и годы. Процессы научения и развития вплетены один в другой. Каждое новое состояние зависит от предыдущего. (Это положение наиболее полно соответствует системно-эволюционному подходу.)
5. Деление на «знания» и «действия» не имеет смысла. Нет пользы спрашивать, что действительно «знает» ребенок, а что он может «сделать». В поведении ребенка объединены все эти моменты для выполнения задачи. Поведение может быть стабильным при выполнении многих задач и хрупким при выполнении этих же задач при других обстоятельствах. Поэтому не существует никакого разрыва между восприятием и действием, знанием и поведением.

Теория нелинейных динамических систем в наибольшей степени применяется к моторному развитию и функционированию. При приложении этой теории к когнитивному развитию авторы испытывают ряд трудностей. Теория Э. Телен и Л. Смит характеризует познание как динамическое, адаптивное и самоорганизующееся. Оно, как и моторное развитие, происходит шаг за шагом, от одного состояния систем к другому. Младенцы совершенствуются в когнитивных навыках через процессы исследования окружения, основанные на восприятии и действии. Действия младенцев строятся как самоорганизующиеся моторные и нейрональные субсистемы, ведущие к стабильным состояниям координации при встрече с задачей. Следовательно, действие неотрывно от восприятия и комплекс «восприятие–действие» является основой природных категорий, на которых строятся в дальнейшем все когнитивные навыки. Переход от восприятия к знанию неизбежно предполагает формирование категорий. Согласно теории Телен и Смит, формирование категорий – это самоорганизация одновременно и восприятия, и связанного с ним действия. Однако теория испытывает сложности при интерпретации данных об очень ранних процессах категоризации у новорожденных и у младенцев нескольких часов и дней после рождения (имитация лицевых экспрессий и жестов). Представляется, что им необходимо иметь ожидания как когнитивную готовность к избирательности, лежащей в основе категоризации.

Несмотря на существующие различия между теорией нелинейных динамических систем и коннекционизмом, между ними все же больше сходства. Для сопоставления этих подходов сравним решения основных проблем развития психики, предлагаемые данными теориями, с решениями их в русле важнейших теорий XX в. (Thelen, Smith, 2003) (таблицу 2).

Так, для Н. Хомского главный источник лежит во внутренней способности к грамматике, хотя необходимы параметры окружения, которые исполняют роль триггера, позволяющего детям использовать внешние сигналы для выбора верных возможностей развития природного языка. Эта идея привела с годами Хомского к признанию научения как источника развития речи. Дж. Гибсон считал, что первичные механизмы перцепции позволяют выделять инварианты в окружающем потоке. В этом смысле перцептивное научение понимается как способность извлекать из структурированного потока аффордансы для адаптивных действий, которая и увеличивается при научении. Л. С. Выготский строил свою теорию развития на центральном понятии интериоризации, где высшие психические способности, как функции сознания, задаются культурно-историческими средствами и передаются от взрослого ребенку, т. е. двигаются извне вовнутрь. Ж. Пиаже подчеркивал бинаправленную природу когнитивного развития, где основным был процесс конструирования из сенсорных ощущений и действий ментальных репрезентаций путем достижения равновесия со средой (по механизмам ассимиляции и аккомодации), где все подчинялось

Таблица 2

Сравнение представлений о механизмах изменений в развитии в основных теориях XX в.

Механизмы развития, выделяемые в теориях	Н. Хомский Созревание	Дж. Гибсон Перцептивное научение	Л. С. Выготский Интериоризация	Ж. Пиаже Конструирование	Э. Телен и Л. Смит Самоорганизация	Позиция автора Антиципация
Опыт	–	+	+	+	+	+
Внешняя информация	–	+	+	+	+	+
Социальное взаимодействие	–	–	+	–	–	+
Биологические переменные	+	+	–	+	+	+
Мозговое развитие	–	–	–	–	+	+
Познание от простого к сложному	–	–	–	+	+	–
Ментальная репрезентация	+	–	+	+	–	+
Динамические системы	–	+/ –	–	–	+	+
Формализация теорий	+	–/+	–	+	+	–
Компьютерное моделирование	–	–	–	–	–	–

принципу самоорганизации. Принцип самоорганизации реализуется и в коннекционизме, и в теории нелинейных динамических систем, и в системно-эволюционной теории. Различия между теорией нелинейных динамических систем и коннекционизмом лежат в большей степени в следующих позициях.

Структурирующая роль внешней информации признается всеми теориями, но в разной мере. Для теории нелинейных динамических систем и коннекционизма роль внешней информации критична. Она может привести к совершенно различным результатам, но результаты сами не содержатся в среде. Коннекционизм больший упор делает на взаимоотношениях внешней информации и внутренних структур. Внутренние, ментальные репрезентации определяют избирательность внешней информации. «Спрятанные законы» определяют внешние последствия, тогда как в теории Телен – Смит внешняя информация выполняет фактически порождающую роль внутренних структур.

Развитие знаний от простого к сложному предполагает сенсомоторную основу познания. Этот принцип был ведущим в теории Ж. Пиаже и является таковым и в теории динамических систем. Коннекционизм в большей степени центрирован на ментальных репрезентациях, определяющих когнитивное развитие. Представление о «ментальных репрезентациях» отсутствует в теории динамических систем, в то время как коннекционизм рассматривает их как внутренние структуры, посредством которых происходит развитие.

Существуют и различия понимания динамических систем в двух современных подходах. Единой для них является идея о нелинейной динамике изменений, сензитивность к начальным условиям и неожиданные трансформации по типу катастроф, объясняющие U-образный характер развития функций, имеющих место после постепенных изменений в определенном количестве параметров. Но динамика систем в динамическом подходе подразумевает коалицию восприятия и действия, тогда как в коннекционизме – динамику изменений в ментальных структурах.

Некоторые различия наблюдаются и в применении математической формализации в обоих подходах. Оба они широко используют математический аппарат для формализации описаний, однако в теории динамических систем формализация направлена на описание поведения (например, динамика изменений от шага к бегу), тогда как в коннекционизме формализуется архитектура и функции научения на уровне ментальных репрезентаций.

Теория нелинейных динамических систем и коннекционизм, несмотря на различия, имеют много общего. Различия в подходах

объясняются их историей возникновения. Динамический системный подход появился в области исследования моторного развития, и в его рамках более всего изучено сенсомоторное развитие. Коннекционизм возник на основе компьютерного моделирования и фокусировался в основном на внутреннем картировании мозга и содержании репрезентаций. Реализация этих подходов отличается и методологически и эмпирически. Но на теоретическом уровне у них много общего: теория нелинейных динамических систем и коннекционизм – это мультидисциплинарные подходы.

Сравнивая данные подходы с системно-эволюционным, можно отметить в некоторых позициях несомненно сильное концептуальное пересечение (системность, непрерывность, саморазвитие, восприятие–действие), а в некоторых аспектах системно-эволюционный подход является более разработанным (в области системогенеза и гипотезы селективного системогенеза). Преимуществами же описанных подходов остается выраженная междисциплинарность исследований, широкое экспериментальное обоснование (на нейрональном и поведенческом уровнях, на животных и людях).

В последние годы, несмотря на признание динамического системного подхода как *метатеории* психологии развития, в нем ясно выделились два различных направления, для которых принцип самоорганизации остается фундаментальным, но понимание его природы и причин различается. Эти направления обозначаются как «контекстуализм», или Блумингтонский подход (Bloomington approach), и «организменный», или Гронингенский, подход (Groningen approach) (Witherington, 2007). В направлении контекстуализма (Thelen, Smith, 1994, 2003; Spencer, 2003) исследования концентрируются на анализе «здесь-и-сейчас», редуцируя высокопорядковые формы из объяснения развития по типу формальной и целевой причинности. Время развития ограничено реальным временем, в котором возникновение паттернов развития рассматривается как эпифеномен, а процесс самоорганизации раскрывается в логике от низшего к высшему (bottom-up). Для «контекстуализма» развитие не реализуется по главной траектории, а совершается только в текущем времени от настоящего события определенного действия в определенном контексте, что приводит к другому событию – от немедленного прошлого к немедленному будущему. Поток развития выглядит как формально целостный, но он фактически отождествлен с непрерывными изменениями, происходящими в локальных контекстах.

Другое направление динамического системного подхода, «организменное» (Lewis, 2000; Overton, Ennis, 2006), включает высокопорядковые формы в различные уровни организации динамических

систем, в объяснении интегрируя появление паттернов развития в каузальные отношения всех типов причинности (физической, формальной, движущей и целевой), введенных еще Аристотелем. Время развития рассматривается как направленное, необратимое, включающее реальное, текущее. Процессы самоорганизации раскрываются в логике преимущественно сверху вниз (top-down), но также и снизу вверх (bottom-up) через межуровневое взаимодействие и циркулярность развития. Это требует включенности прошлого и будущего в интегративный процесс.

Проблемами «контекстуального» направлении остаются анализ общей последовательности развития, риск деперсонализации, а также иллюзорность прогрессивного характера развития при исчезновении различий между изменением и развитием. Понятие познания как высокопорядковой формы системы «восприятие – действие» предается анафеме.

В «организменном» направлении особенности контекста психического развития недостаточно учитываются, как и уникальность самого субъекта развития. Кроме того, модели психического развития в данном направлении перемещаются к структурному анализу, в котором высокопорядковые формы приобретают каузальную целесообразность в контроле поведения, выступают в качестве его предикторов.

Автор данной работы придерживается своего видения системно-эволюционного подхода, которое, скорее, является синтезом названных направлений. Разделяя принцип непрерывности, континуальности развития, неразрывности генетических и средовых факторов как полноправных соучастников процесса развития, введение представления об опосредованности развития ментальными структурами, т. е. признавая единство восприятия и действия, автор полагает, что необходимым звеном активности становится наличие хотя бы сырых обобщенных внутренних представлений (субъективных ментальных структур). Плодотворной является идея динамических систем и их изменений по принципу катастроф, позволяющих представить постепенность трансформации внутренних состояний. Однако динамический подход не дает ответов на многие конкретные вопросы о механизмах сензитивности, избирательности. Более того, только в системно-эволюционном подходе принцип антиципирующего развития акцентирован как основной, что чрезвычайно важно для разработки принципа развития.

Ведущей тенденцией в психологии развития становится переход к общим моделям (теориям) развития. Несмотря на имеющиеся дискуссии, теория динамических систем рассматривается в зарубежной психологии как метатеория психического развития.

Общая теория развития А. Самероффа

Важные тенденции современной науки отразились в попытке американского ученого Арнольда Самероффа (Sameroff, 2010) представить общую теорию психического развития человека.

Современная наука о психическом развитии предполагает объединение четырех составляющих: персональные изменения, контекстуальные, регулятивные и репрезентативные, которые моделируют целостное развитие.

Модель персональных изменений позволяет понять прогресс компетенции человека от младенчества до смерти. Персональные изменения как стадиальный процесс имеют описательные и теоретические характеристики. Описательные характеристики развития являются аналогией возраста и дают типичную картину развития ребенка в разных возрастах: 1, 2, 3 года, 15, 20 лет и т. п. Теоретические характеристики, предполагающие понимание закономерностей развития, позволяют анализировать стабильные и переходные периоды стадиального процесса, качественные изменения структур и функций – собственно развитие.

Контекстуальная модель необходима для учета опыта, который способствует индивидуальному развитию или ограничивает его. Развивающийся ребенок вовлечен в социальные воздействия и взаимодействия нарастающей интенсивности, в социальные установки и институты, направленно или опосредованно воздействующие на процесс развития. Экологическая системная модель социально-психологических предикторов развития Ю. Бронфенбреннера указывает на роль субсистем семьи, школы, окружения, культуры, воздействующих на ребенка и влияющих друг на друга. При этом в данную модель введены негативные и позитивные факторы, позволяющие оценить риски развития (Fustenberg et al., 1999). Факторы разделены на продвигающие и защитные. Продвигающие факторы эффективны при высоком и низком рисках, а защитные – только при высоком риске. Дети из семей с большими значениями продвигающих факторов достигали лучших показателей в психическом развитии и компетенциях, чем дети из семей с их низкими значениями (Fustenberg et al., 1999).

Модель регуляции связывает персональные изменения и контекстуальные условия в динамические системные взаимодействия. В процессе развития все более сложные уровни участвуют в процессе, начиная от регуляции внутренних состояний типа эраузала к регуляции поведения и социальных взаимодействий. В большинстве работ регуляция сводится к понятию саморегуляции. Однако саморегуляция включает регуляцию со стороны другого, что обеспечивает нарастающую сложность социального, эмоционального и когнитивного опыта. Регуляция встроена не только в контекстуальные системы, но в отношения семьи, сверстников, в их культурную и экономическую ситуацию.

Модель репрезентации – ментальная представленность мира. Ментальные репрезентации позволяют декодировать опыт в абстрактные уровни, что дает возможность интерпретировать опыт свой и Другого. Репрезентации всегда избирательны: одни характеристики окружения воспринимаются, другие игнорируются, что распространяется как на физический, так и на социальный мир. Так, родители создают репрезентации своих детей, подчеркивая определенные аспекты и игнорируя другие, и эти репрезентации относительно стабильны во времени, независимо от актуальных характеристик ребенка.

В общей модели развития, кроме описания составляющих субсистем, А. Самерофф определяет *сквозную структуру и процессы развития*.

Сквозной структурой индивидуального развития является структура Я (self), состоящая из биологических и психологических процессов. Психологические процессы образуются перекрывающимися областями: когнитивными и эмоциональными составляющими интеллекта, психологического здоровья, социальной компетенции, идентичности и др. Каждая область психического взаимосвязана и взаимодействует с биологическими процессами, включающими нейропсихологические, нейроэндокринные, протеиновые особенности, характеристики эпигенома и генома. Вместе обе подсистемы – биологическая и психологическая – составляют биопсихологическое Я. Система саморегуляции взаимодействует с системой регуляции Другого, объединяющей социальную экологию: семью, школу, окружение, общество, геополитику, влияющих прямо или опосредованно на процессы индивидуального развития через регуляцию поведения и состояний. Вместе все три области составляют биопсихосоциальные аспекты индивидуального развития (схема общей модели индивидуального развития представлена на рисунке 1).

Автор модели указывает, что общая модель развития не дает возможности предсказывать развитие и его результаты, но позволяет понять, что необходимо для объяснения феномена развития. Существующие модели развития, которые можно объединить условно в категории «сверху вниз» (top-down) и «снизу вверх» (bottom-up), – это только части общего целостного множественного взаимодействия динамических систем.

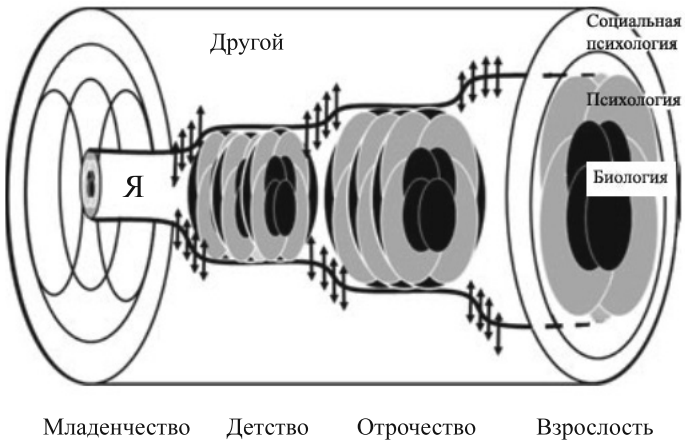

Рис. 1. Общая модель развития А. Самероффа (Sameroff, 2010)

Самерофф также полагает, что мультидисциплинарные исследования по принципу «часть-целое» лежат в основе изучения сути самих изменений в развитии. Он заключает, что науки о развитии имеют преимущества в естественнонаучном комплексе дисциплин, как в теоретическом, так и эмпирическом отношении (Sameroff, 2010).

Системно-субъектный подход и психическое развитие

Разработка системно-субъектного подхода также отражает поиск общих оснований в изучении человека, его развития. Подробно обоснование данного подхода представлено в работах автора (Сергиенко, 2007а, б, 2011), напомним основные положения, раскрывающие необходимость введения категории субъекта в системный, а точнее, системно-эволюционный подход (см. также: Личность и бытие…, 2008; Психология человека в современном мире…, 2009; Субъектный подход…, 2009; и др.).

Во-первых, категория субъекта позволяет обратиться к *целостному* изучению человека. Во-вторых, она способствует объединению разрозненных аспектов в изучении индивидуальности (темперамента, характера, направленности) в единую интегративную *индивидуальность* человека. В-третьих, обращаясь к исследованию субъекта, мы открываем возможность изучать поведение, деятельность, сознание как *опосредованные* внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением

модели этого мира. Выделенные значения категории субъекта возникли в процессе развития психологии неслучайно. Этому способствовало взаимопроникновение разных парадигм в исследовании человека, осознание единого предмета в его изучении, что породило не только рост междисциплинарных исследований (Психология: современные направления…, 2003; и др.), но и становление *единой* психологической науки.

Сравнение системного (системно-эволюционного) и субъектно-деятельностного подходов позволило показать существование в них общих положений, что послужило основой их объединения в системно-субъектный подход. Это положение об имманентной динамике психического и динамике систем, о единой, но качественно различной уровневой (стадиальной) организации человеческой психики, ее развитии, идее неразрывности биосоциальной природы человека: «внешнее через внутреннее», саморазвитие, самоорганизация в процессе деятельности (принцип самодеятельности), целостный, интегративный характер субъекта, системной организации его психики. Подобная общность позволяет объединить имеющиеся подходы, что означает не просто соединение, а создание новой парадигмы, вносящей иные аспекты в изучение человека, которые в рамках объединяемых подходов оставались на периферии (см. подробнее: Сергиенко, 2011).

С позиций системно-субъектного подхода центром концептуальной схемы психологии является субъект, носитель психического, автор собственных деятельности, общения, отношения, переживания. Именно субъект на каждом этапе своего развития выступает носителем системности, раскрывающейся в его взаимодействии с миром. *Субъект становится системообразующим фактором создания сложной многоуровневой системы психической организации* (Сергиенко, 2007б, 2011).

В каком соотношении находится данный подход к обсуждаемым нами общим теориям психического развития?

Если говорить о широко распространенной и обсуждаемой в зарубежной психологии теории динамических систем, то, как мы уже отмечали, она имеет существенные концептуальные пересечения с системным и особенно системно-эволюционным подходами (системность, непрерывность, саморазвитие, единство восприятия и действия), а в некоторых аспектах системно-эволюционный подход является более разработанным (в области системогенеза и гипотезы селективного системогенеза). Возникшие дискуссии в рамках теории динамических систем относительно необходимости уровневой интеграции, выделения высокопорядковых форм орга-

низации в рамках системно-субъектного подхода снимаются. Поскольку субъектная организация предполагает как непрерывность развития, так и качественно различные уровни своей системной организации, это позволяет объединить процессуальность и стадиальность развития.

Критерий субъекта может быть только уровневым. Применение континуально-генетического принципа позволило выделить несколько уровней непрерывного становления субъектности – от протоуровней в раннем онтогенезе до уровней агента, наивного субъекта, субъекта деятельности, субъекта жизни (Сергиенко, 2009, 2011).

В отличие от общей модели А. Самероффа (Sameroff, 2010), системно-субъектный подход, полагая генетико-средовую обусловленность и взаимодействие, не выделяет в психическом развитии отдельно биологических, социально-экологических и собственно психологических составляющих. В психологическом развитии психические процессы и есть системная результирующая взаимодействий биологического и социального.

Второе деление в данной концепции на «Я–Другие» представлено и раскрыто в общих категориях субъекта и личности, которые становятся разными сторонами единой человеческой психологической сущности. «Я–Другие» представляет собой непрерывное взаимодействие в становлении как структуры, так и функций субъекта и личности (Сергиенко и др., 2009; Сергиенко, 2012, 2015). В общей модели психического развития Самерофф выделяет субсистемы, позволяющие описать целостное развитие: модель персональных изменений, контекстуальную модель, модель регуляции и модель репрезентаций. В системно-субъектном подходе также разрабатываются конструкты, которые позволяют анализировать функции субъекта и функции личности как стороны единого психического развития. Напомним принципы специфики категорий субъекта и личности, функций, которые они выполняют в развитии.

Предполагается следующее гипотетическое решение. Личность (персона) – это стержневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития. Метафорически данное соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задает направление движения, а субъект – его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – субъект. *В этом случае человек будет осуществлять зрелые*

формы поведения в зависимости от степени согласованности в развитии континуума «субъект–личность» (Сергиенко, 2013).

Выделяя категорию субъекта как центральную в системно-субъектном подходе (Сергиенко, 2011), необходимо найти те специфические функции, которые дифференцируют ее от других категорий психологической науки. Эти функции должны обладать статусом системности и субъектности одновременно.

Мы полагаем, что в качестве *когнитивной функции* по отношению к субъектности выступает понимание, *коммуникативной функции* – континуум субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, в качестве *регулятивной функции* – контроль поведения и самопроизвольность. Контроль поведения рассматривается нами как интегративная характеристика, включающая когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и контроль действий (произвольность) (подробнее см.: Сергиенко и др. 2010). Выделяя функции субъекта, мы надеемся не только уточнить критерии субъектности, дифференцировать структуры личности и субъекта, но и полнее представить картину уровневого развития субъекта.

Для личности специфика функций может быть описана по аналогии с функциями субъекта: когнитивная – осмысление (порождение смыслов, личностных смыслов, ценностей, смысложизненных ориентаций, ценностей); переживание как регулятивная функция, которая указывает на отношение к событию или ситуации, приводя к возможным изменениям в Я-концепции; и коммуникативная функция – направленность на определенные значимые стороны реальности. При таком решении функции субъекта и функции личности как две неразрывные стороны человеческой организации тесно переплетены. Только при условии наличия смыслов возможно понимание, только при переживании появляется возможность смыслопорождения и изменения поведения, контроля поведения, только определенная направленность личности ведет к избирательности и определенному характеру коммуникативных взаимодействий. При этом на разных уровнях психического развития человека эти функции реализуются в соответствии с уровнем развития личности и субъекта. Реципрокность функционального взаимодействия субъекта и личности открывает возможность не только анализа развития психологической зрелости человека как гармоничного соответствия организации этих интегративных подсистем человеческой индивидуальности, но и позволяет связать воедино представления о содержательных основах внутреннего пространства человека и особенностях выборов, действий и поступков во внешнем социальном пространстве.

Данная гипотеза предполагала более детальную разработку и эмпирические доказательства для анализа функций субъектно-личностных взаимодействий и взаимоотношений в процессе психического развития. Наиболее разработанными гипотезами в настоящее время являются гипотеза контроля поведения как регулятивной функции субъекта и модель психического как ментальный механизм понимания.

По сравнению с моделью Самероффа, вводящей субсистемы регуляции и репрезентации, данные гипотезы (контроль поведения и модель психического) детализируют и демонстрируют свой потенциал в интерпретации некоторых особенностей психического развития.

Кратко опишем суть и доказательства гипотез о субъектной регуляции (контроль поведения) и ментальной организации (модели психического).

Контроль поведения рассматривается как единая система, включающая три субсистемы регуляции (когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль), которые основаны на ресурсах индивидуальности и интегрируются, создавая индивидуальный паттерн саморегуляции. Уровень развития данной интегративной характеристики определяется уровнем развития человека как субъекта, отражающего степень интегративности всех его психических особенностей и свойств. Эффективность контроля поведения связана с возможностями реализации психических ресурсов для решения жизненных задач, значимость которых определяется субъектом, им же отбираются осознанно и/или неосознанно стратегии их решения. Соотношение стратегий решения может указывать на профиль контроля поведения, на ресурсы функционирования которого они опираются.

Контроль поведения мы понимаем как психологический уровень регуляции, реализующий индивидуальные ресурсы психической организации человека, обеспечивающий соотношение внутренних возможностей и внешних целей. Контроль поведения является основой самоконтроля.

Программа экспериментальной верификации гипотезы контроля поведения проведена на детях от 4 месяцев до 3,5 лет в лонгитюдном исследовании, на детях 3–4 лет в лонгитюде процесса адаптации к детскому саду, в лонгитюдном исследовании подростков 13–18 лет, взрослых женщин, перенесших травму аборта, на взрослых мужчинах строго регламентированных (военные летчики) и не строго регламентированных профессий (фрилансеры, художники, научные работники). Она показала значительный потенциал и валидность

данного подхода, позволяющего раскрыть последовательность становления составляющих контроля поведения (от недифференцированности на первом году жизни – к выделению эмоциональной составляющей на втором году и реципрокному взаимодействию когнитивной, эмоциональной и произвольной составляющих), т. е. гетерогенное и гетерохронное развитие (Виленская, 2007). Контроль поведения выступает предиктором адаптивных возможностей детей в ситуации привыкания к детскому саду, обеспечивает регуляцию поведения подростков в континууме защитных механизмов регуляции (Сергиенко, Ветрова, 2012), существенно отличается у женщин с травматичным опытом переживания аборта и без такового (Сергиенко, Микова, 2011). Сравнение мужчин с различной регламентацией профессиональной деятельности также позволило утверждать, что у людей со строгой регламентацией контроль поведения является более интегрированной структурой, чем у людей «свободных» профессий (Терехина, Сергиенко, Лекалов, 2014). Кроме того, междисциплинарное исследование контроля поведения и генетико-молекулярных маркеров у женщин, испытывающих предродовой стресс, показал, что гомозиготные генотипы CC и VV минералокортикоидного рецептора NR3C2 и генотип SS глюкокортикоидного рецептора N363S становятся предикторами риска контроля поведения у женщин с неблагополучным течением беременности (Чистякова, Савостьянов, Сергиенко, 2013).

Таким образом, контроль поведения как регулятивная функция субъекта позволяет изучать развитие и специфику регуляции и саморегуляции на разных этапах онтогенеза человека.

Модель психического – это способность понимать собственные психические состояния (чувства, мысли, эмоции, намерения) и состояния Другого. Такое понимание предполагает наличие внутренних репрезентационных моделей. Модель психического как ментальная основа когнитивной функции субъекта изучалась в сравнительном анализе у детей 3–9 лет с типичным и атипичным развитием и в условиях семейной депривации. Показано, что, несмотря на различные выборки исследований, их фокус (изучение понимания эмоций, обмана, понимания физического и ментального мира), подтвердилась правомерность выделения принципиально различных уровней модели психического и организации ментальных моделей. Показана фрагментарность развития модели психического в условиях семейной депривации, обнаружен феномен локального конструктивизма, отражающий неравномерность развития отдельных составляющих модели психического (понимание некоторых эмоций (гнева), понимание физической причиннос-

ти (закона гравитации, непрерывности), ментальной причинности (намерений, желаний), которые развиты лучше, чем понимание субстанциальности, различение причин движения живых и неживых объектов, понимание обмана). Фрагментарность модели психического у детей-сирот объясняет возможности понимания и интерпретации ими окружающего мира и особенности их социальных взаимодействий (Сергиенко и др., 2009).

Еще одним доказательством предположения, что модель психического становится когнитивным внутренним механизмом понимания, служат исследования взаимосвязи уровня развития модели психического с коммуникативной успешностью детей дошкольного возраста, выполняемые А. Ю. Улановой под руководством Е. А. Сергиенко. Была установлена сопряженность между переменными, оценивающими уровень развития модели психического, и переменными, оценивающими успешность коммуникации. Успешность агента в задаче пересказа реципиенту (ребенку, игрушке) ситуации на физическую причинность зависит не только от его понимания законов физического мира, но и от понимания ментального мира, т. е. от необходимости понимания точки зрения собеседника (другого ребенка). В этих исследованиях было показано, что в коммуникациях детей 4–6 лет проявляются субъект-субъектные отношения, опирающиеся на развитие разных уровней модели психического (Уланова, Сергиенко, 2015).

Представление о том, что модель психического является ментальным механизмом понимания рекламы, проверялось в совместной работе с аспиранткой Н. Н. Талановой. Показана тесная взаимосвязь способности понимания социальных воздействий (телевизионной рекламы) с развитием уровней модели психического (Сергиенко, Таланова, 2012).

Краткий обзор разработки субгипотез системно-субъектного подхода позволяет говорить об их продуктивности и возможности показать психологические изменения, происходящие в развитии субъекта как целостного интегративного образования.

На рисунке 2 представлена схема развития с позиций системно-субъектного подхода. Эта схема иллюстрировала соотношение и развитие категорий субъекта и личности, но может быть перенесена и на процесс психического развития в целом.

Я – ядро субъектной организации, задающее содержательно-смысловое направление развития; S – субъект, включающий интегративную индивидуальность человека. Изменения, происходящие в уровневой организации, отражают качественные изменения в процессе развития, происходящие в социально-экономическом, куль-

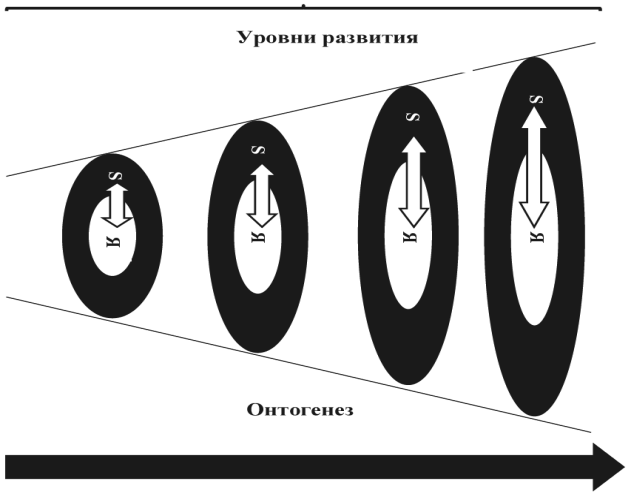

Рис. 2. Схема психического развития с позиций системно-субъектного подхода

турном, политическом контексте, что вносит свой вклад в содержательные компоненты личностного ядра, оказывающие влияние на становление индивидуальности, на выборы субъекта, на его активность и действия. Вместо субтеорий, предложенных в общей модели психического развития А. Самерофф, в данной гипотезе предполагается прежде всего изучать единые, но специфичные функции развития субъекта и личности. Развитие и субъекта, и личности как двух сторон психического развития человека происходит на всем протяжении онтогенеза человека. При этом автор полагает, что неосознанные и осознаваемые уровни развития тесто взаимосвязаны и континуально развиваются. Вопросу о непрерывности развития субъекта был посвящен ряд работ (Сергиенко, 2007а, 2011, 2014).

Заключение

Принципы психологии развития, которые достаточно подробно описаны в работах автора (Сергиенко, 2009, 2012, 2014) – дифференциации и уровневой интеграции, непрерывности, антиципации и субъектности, – отражают принципы построения представлений о психическом развитии человека в системно-субъектном подходе. Несомненно, что данная общая модель, а скорее подход, не дает возможности предсказания конкретных результатов развития на том или ином уровне или стадии, но дает возможность через конкрет-

ное изучение построить проксимальную интерпретационную модель развития.

В конкретных исследованиях невозможно охватить все необходимые факторы системно-субъектного развития человека, но можно выбрать некоторые ключевые проблемы, в которых происходят принципиальные уровневые изменения (например, развитие модели психического в 4 и 6 лет) или трудные жизненные ситуации (например, ситуации ожидания родов, принятия решения, травматичные события), особенно ярко проявляющие и возможности субъектной регуляции, и личностные ценности и смыслы, воздействующие на выбор и специфику деятельности. Более того, привлечение к изучению регулятивной функции анализа генетико-молекулярных механизмов показало существование предикторов индивидуальной способности – контроля поведения.

Все усилия автора направлены на дальнейшую разработку и верификацию общей схемы психического развития в рамках системно-субъектного подхода.

Литература

Александров Ю. И. Научение и память: системная перспектива // Вторые симоновские чтения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

Анцыферова Л. И., Завалишина Д. Н., Рыбалко Е. Ф. Категория развития в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии. М.: Наука, 1988. С. 9–36.

Барабанщиков В. А. Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии. 2007. № 1. С. 86–99.

Батуев А. С., Соколова Н. Н. Формирование индивидуальных поведенческих адаптаций // Физиология поведения: Нейробиологические закономерности. Л.: Наука, 1987. С. 170–200.

Брушлинский А. В. Субъект деятельности и обратная связь // Системные аспекты психической деятельности / Под ред. Ю. И. Александрова, А. В. Брушлинского, К. В. Судакова, Е. А. Умрюхина. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 153–176.

Грушин Б. А. Развитие // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 2001. С. 396–397.

Егорова М. С., Зырянова Н. М., Паршикова О. В., Пьянкова С. Д., Черткова Ю. Д. Генотип. Среда. Развитие. М.: ОГИ, 2004.

Журавлев А. Л., Журавлева Н. А. Ценностные ориентации личности с различным субъективно-экономическим статусом // Ежегодник Российского психологического общества. 2001. Т. 7. С. 78–91.

Кордуэлл М. Психология А-Я: Словарь-справочник. М.: Фаир-Пресс, 2000.

Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: Наследственность и среда / Под ред. Ю. Г. Рычкова, И. В. Равич-Щербо. М.: Прогресс, 1993.

Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.

Малых С. Б., Егорова М. С., Мешкова Т. А. Основы психогенетики. М.: Эпидавр, 1998.

Мацумото Д. Человек, культура, психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.

Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера: В 2-х тт. Т. 2. М.: Вече–АСТ, 2003.

Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Под общей ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986.

Психология развития / Под общей ред. Т. Д. Марцинковской. М.: Академия, 2014.

Психология: современные направления междисциплинарных исследований: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

Психология человека в современном мире. Том 4. Субъектный подход в психологии: история и современное состояние: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А. А. Реана. М.: АСТ, 2015.

Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М., Григоренко Е. Л. Психогенетика. М.: Аспект-Пресс, 1999.

Россия в глобализирующемся мире: Мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В. С. Степин. М.: Наука, 2007.

Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Наука, 1992.

Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

Сергиенко Е. А. От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. 2007а. Т. 28. № 1. С. 23–49.

Сергиенко Е. А. Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: регуляция поведения // Субъект и личность в психологии саморегуляции. М.–Ставрополь: Изд-во ПИ РАО; СевКавГТУ, 2007б. С. 256–273.

Сергиенко Е. А. Континуально-генетический принцип становления субъекта // Субъектный подход в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 50–67.

Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.

Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 1.

Сергиенко Е. А. Принцип дифференциации–интеграции в системе методологии психологии развития // Дифференционная–интеграционная теория развития. Книга 2. М.: Языки славянской культуры, 2014. С. 45–61.

Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Соотношение контроля поведения, совладания и психологических защит // Стресс, выгорание и совладание в современном контексте. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 275–296.

Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.

Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Сергиенко Е. А., Микова Т. С. Психологическая адаптация женщин с травматическим опытом искусственного прерывания беременности // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 4. С. 70–83.

Субъектный подход в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Терехина Н. С., Сергиенко Е. А., Лекалов А. А. Особенности контроля поведения людей разных профессий // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2014. № 3. С. 18–26.

Уланова А. Ю., Сергиенко Е. А. Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 60–72.

Феномен и категория зрелости в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Чистякова Н. В., Савостьянов К. В., Сергиенко Е. А. Эндогенные механизмы когнитивного контроля в регуляции функциональной системы «Мать–Плод» // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 28. С. 7.

Швырков В. Б. Системно-эволюционный подход к изучению мозга, психики и сознания // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 1. С. 132–148.

Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995.

Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development // American Psychologist. 1977. V. 32. P. 513–531.

Fustenberg F. F., Cook T. D., Eccles J., Elder G. H., Sameroff A. Managing to make it: Urban families and adolescent success. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

Hebb D. O. The organization of behavior: A neuropsychological theory. London: Wiley, 1952.

Lewis M. D. The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development // Child Development. 2000. V. 71. P. 36–43.

Metzger M. A. Applications of nonlinear dynamic systems theory in developmental psychology: Motor and cognitive development // Nonlinear dynamics psychology and life sciences. 1997. V. 1. № 1. P. 55–68.

Neal J. W., Neal Z. P. Nested or networked? Future directions for ecological system theory // Social Development. 2013. V. 22. № 4. P. 722–737.

Overton W. F., Ennis M. D. Cognitive-developmental and behavior-analytic theories: Evolving into complementarity // Human Development. 2006. V. 49. P. 143–172.

Sameroff A. A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture // Child Development. 2010. V. 81. № 1. P. 6–22.

Spencer J. P., Schoner G. Bridging the representational gap in the dynamic systems approach to development // Developmental Science. 2003. V. 6. Issue 4. P. 392–413.

Thelen E. Grounded in the World: Development origins of embodied mind // Infancy. 2000. V. 1. №. 1. P. 3–28.

Thelen E., Bates E. Connectionism and dynamic systems: Are they really different? // Developmental Science. 2003. V. 6. Issue 4. P. 378–392.

Thelen E., Smith L. B. A dynamic systems approach to the development of cognition and action. Cambridge. MA: MIT Press, 1994.

Thelen E., Smith L. Dynamic systems theories // Theoretical models of human development: Handbook of child psychology. V. 1. NY: Wiley, 1998.

Thom R., Zeeman E. C. Catastrophe theory: its present state and future perspectives // Dynamical systems-warwick. 1974. С. 366–372.

Принцип развития в дискурсе персонологической и возрастной психологии*

Т. Д. Марцинковская

Принцип развития является одним из трех ведущих принципов психологии, наряду с системностью и детерминизмом. Несмотря на огромные трансформации, происходящие сегодня и в науке, и в обществе, необходимо признать, что, в отличие от двух других принципов, этот мало изменился в последние десятилетия. Оставляя в стороне трансформации, происходившие с принципом системности, остановимся чуть подробнее на изменениях, которые произошли с принципом детерминации, так как они имеют непосредственную связь и с модификациями, происходящими с принципом развития.

За последние десятилетия принцип детерминизма претерпел огромные изменения, пройдя путь от биологической детерминации с ее стремлением к самосохранению и адаптации к психологической детерминации, при которой ведущую роль играет интенция к самореализации. Сегодня принципиально изменился сам подход к пониманию детерминации, которая уже не может рассматриваться как жесткие причинно-следственные отношения, но только как варианты самоактуализации в заданных изменяющихся условиях культуры, т. е. психологический детерминизм сочетается/дополняется культурной детерминацией, о чем подробнее будет сказано ниже.

Что же касается принципа развития, то после осознания логики соотнесения филогенетических и онтогенетических линий становления психики к сути самого этого принципа до последнего времени мало возвращались, несмотря на то, что отдельные положения (например, о периодизации) существенно трансформировались.

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-06-00640).

Принцип развития в новой сетке координат

Современная наука исходит из междисциплинарного характера представлений человека о действительности и использует различные дискурсы при интерпретации этих представлений. Междисциплинарность и мультипарадигмальность в науке сказываются прежде всего в том, что возникают новые категории, а также новые соотношения между ними, которые не входят в старую категориальную сетку. При этом вызывает интерес не столько пересмотр самих категорий, сколько анализ их модификации и подходы к исследованию в разных областях психологии – персоналистической, возрастной, социальной, клинической, а также рассмотрение тех принципов и законов, которые универсальны для всех областей психологического знания.

Основные принципы и категориальный строй психологии непосредственно связаны с общепсихологической проблематикой. Однако в исследовательских программах генетический или клинический подход часто позволяют выявить важнейшие для общей психологии феномены и закономерности, осветить и уточнить вопросы общепсихологической значимости, в частности, вопросы тезауруса, соотношения понятий, разработанных в разных психологических направлениях и наполненных новым, разнообразным содержанием, широко использующимся в настоящее время. Таким образом, в настоящее время принцип развития начал оказывать влияние не только на изучение онтогенетических закономерностей, но и на исследования, проводимые в русле персоналистической психологии, такие как изучение мотивации, идентичности, социализации (Андреева, 2012; Белинская, 2005; Прогресс психологии…, 2009; Социальная психология…, 2002).

В современной методологии категории не только могут изменять, модернизировать свое содержание, но, что особенно важно, выстраиваются новые связи, соединяющие, например, категории зрелости и социализации, идентичности и кризиса, которые в традиционной схеме входят в разные разделы категориальной матрицы (Марцинковская, 2014). Еще одной категорией, не являющейся новой, но наполняющейся новым содержанием в современной психологии, является категория переживания (Марцинковская, 2009). Она исследуется чаще всего в единстве с категориями мотива и деятельности. С категорией мотива ее роднит динамическая, энергетическая природа, побуждающая к активности, так как эмоциональная составляющая является непременной частью поведения (Изотова, 2009). Регуляторная же функция переживания связывает его с ка-

тегорией деятельности. Представляется, что классический матричный принцип их связи устарел и не отражает ни новых категорий, которые с трудом вписываются в исходную матрицу, ни их взаимосвязи между собой, особенно когда речь идет о категориях, берущих начало из разных областей знания.

Принцип развития активно фундирует пересмотр старого подхода к построению категориального строя. Помимо того, что матричный принцип не отражает динамики и многообразия современных категорий, он исходит, с той или иной степенью жесткости, из поуровневой связи разных понятий в единой категории. Примером может служить исторический подход П. Кабаниса, выделявшего рефлекторный, полусознательный и сознательный уровни в общем развитии психики, а также выделение уровней в развитии отдельно взятых категорий, – например, иерархия мотивов А. Маслоу (безопасность, уважение и самоактуализация как физический, социальный и трансцендентный уровни). Еще более наглядным примером иерархического подхода является категориальная матрица, предложенная М. Г. Ярошевским и А. В. Петровским (Петровский, Ярошевский, 1997). В ней выделяется протопсихологический, базисный, метапсихологический и экстрапсихологический уровни каждой категории (организм, индивид, Я, личность или реакция, действие, деятельность, активность и т. д.).

Однако современные категории связаны между собой сложнее, чем это казалось ранее, и не всегда четко разделяются по уровням. Поэтому традиционный матричный принцип построения инвариант, предполагающий их четкую иерархию, но не взаимосвязь и развитие, должен быть дополнен другими вариантами. Представляется, что традиционный подход идет от позитивизма, разделяя единую психику на две субстанции – материальную и духовную, исследуемые в двух парадигмах – естественнонаучной и гуманитарной. В последнее время взаимоотношения и взаимосвязь этих парадигм неоднократно обсуждались, поэтому, не вдаваясь в детали их специфических и общих качеств, хотелось бы отметить, что на сегодняшний день необходимость соединения естественнонаучного и гуманитарного подходов, которые должны быть представлены в единстве, не вызывает сомнений.

Не менее важно, как мне кажется, продемонстрировать и взаимосвязь разных аспектов категорий, соединить категории разных областей психологии, оставив место и для новых понятий. С моей точки зрения, более адекватным для современной науки является сетевой принцип организации категорий, который дает возможность увидеть как их связь между собой, так и законы и тенденции

в их развитии и взаимосвязи, а также открывает возможности встраивания в уже имеющуюся сеть новых категорий. Сетевой принцип показывает также многоаспектность категориального строя, давая возможность выделить общий для всех отраслей психологии слой и связанные с ним сети, отходящие в разные стороны и характерные для определенных областей науки.

Так, категория «образ» может быть представлена такими понятиями, как образ Я, образ мира, образ себя в мире, образ себя в глазах других и т. д. Эта сеть понятий пересекается с другой сетью, идущей от категории «личность»: персональная идентичность, социальная идентичность, групповая, культурная, гендерная и т. д., непосредственно примыкающей к группе понятий, связанных изначально с категорией отношения. На пересечении этих сетей выстраивается новая категория – социализация, связывающая, в свою очередь, все эти сети с переживанием, которое также разделяется на социальные и персональные переживания, соотносимые и с разными видами образа, и с разными видами идентичности, и с разными видами отношений.

Учитывая, что развитие психологической науки предполагает и появление новых терминов и понятий, преимущества сетевого, а не матричного подхода проявляются и в том, что в матрице незаполненное место воспринимается как пропуск, как пустое место, которое должно быть заполнено (например, таблица Менделеева). В принципе, положительным является тот факт, что при правильной экстраполяции известной информации такая «дыра» может стимулировать поисковую активность в нужном направлении и открытие нового, как в той же таблице элементов Менделеева. Однако, с другой стороны, при расширении поля исследования такой подход может, наоборот, стереотипизировать поиски. В то же время новый сегмент в сетке категорий не обязательно должен рассматриваться как «пустое место», но, скорее, как обозначение тенденции к ее расширению в определенную сторону, наиболее актуальную, например, на данном этапе развития психологических знаний.

Таким образом, применяя принцип развития к методологии, можно сделать вывод о том, что психология есть самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система, имплицитно подразумевающая дальнейшее становление ее категориального строя, который должен строиться по сетевому принципу. Расстояние и соотношение между отдельными категориями, образуя сеть тезаурусов, отражают и закономерности их развития, и взаимосвязь между разными областями. Это прежде всего категории, образующиеся на основе межпредметных и даже междисциплинарных связей. При этом многие

понятия и принципы, использующиеся в разных областях знания, обогащают друг друга, наполняя новым смыслом традиционные психологические понятия, а само поле научного знания неуклонно расширяется (Марцинковская, 2012).

Принцип развития в контексте историко-генетической парадигмы

Представляется, что историко-генетическая парадигма является одним из наиболее адекватных инструментов для исследования развития и модификации категориального строя современной психологии (Марцинковская, 2014).

Историко-генетическая парадигма представляет собой системное направление, фокусированное на анализе развития в рамках определенных исторических и культурных условий и научных парадигм. Этот подход исходит из того, что развитие научного знания детерминировано как объективными, так и субъективными факторами, и предполагает четыре направления исследования процесса формирования психологических концепций.

Первое направление концентрируется на изучении общих закономерностей процесса развития психологической науки, поэтому ведущими методами исследования здесь являются введенные М. Г. Ярошевским понятия логики и социальной ситуации развития науки (Ярошевский, 1995). Этот аспект исследований может рассматриваться как один из вариантов науковедческого анализа. В фокусе внимания второго направления анализа – развитие знаний о развитии психики в контексте истории и культуры. Здесь рассматривается возможность применения понятия прогресса к процессу становления психологии, а также анализируются критерии прогресса, понимаемого как кумуляция знаний о движущих силах и механизмах развития психики. Еще одной проблемой в русле этого уровня является изучение относительности (конвенциональности) знаний и их специфики в рамках определенной культуры. В этом случае культура представляется своеобразной парадигмой (социальной, а не эпистемической), имеющей более или менее жесткие границы, отделяющие ее от других культур.

На третьем направлении исследований в центр внимания попадают особенности подхода к проблеме развития в рамках конкретных научных школ. В этих исследованиях используется как инструментарий, предложенный М. Г. Ярошевским (оппонентный круг, научная школа, когнитивный стиль), так и разработанные в философии науки и в исследованиях К. Поппера, И. Лакатоса и П. Фейерабенда (Поппер, 2004, Лакатос, 2008, Фейерабенд, 2007) понятия дискурса, конкуренции идей, концепция «предположений и опровержений». Последнее направление связано с изучением генезиса психологических знаний по отдельным проблемам. В этом случае также используются понятия оппонентного круга и когнитивного стиля, а также идея прогресса, но здесь она точнее представлена именно как кумуляция знаний.

Связь между разными уровнями (направлениями) анализа достаточно сложная и многоаспектная, так как они пересекаются (соприкасаются) друг с другом по многим направлениям.

При изучении генезиса научных школ невозможно исключить из рассмотрения общую социальную ситуацию развития науки. Логика научного знания во многом фундирует накопление знаний по отдельным проблемам и структуру категориального строя психологии.

История тесно связана с социальной ситуацией развития науки, а культура еще и с логикой. При этом культура как расширяет, так и ограничивает подход к исследованию разных проблем, а сами границы научного анализа являются конвенциональными и связаны с ценностями и установками культуры.

Общая картина психологической науки может рассматриваться как своеобразный аналог сети и невода. При этом сетевой принцип распространяется преимущественно на изучение того, каким образом отдельные проблемы связываются в целостную систему знаний. Сетевой принцип организации категорий раскрывает их взаимосвязь, а также открывает возможности встраивания в уже имеющуюся сеть новых категорий. Этот принцип показывает также многоаспектность категориального строя, давая возможность выделить разные варианты построения сети, в том числе и разные направления в ее развитии, которые характерны для определенных областей науки.

Образ невода используется при анализе того, каким образом разные теории соединяются при исследовании разных сторон одной проблемы. Невод, объединяя разные категории и концепции, выстаивает их в целостную систему, имеющую одновременно и вертикальное, и горизонтальное измерение – разные представления о предмете анализа в одной концепции и однотипные представления в разных научных подходах. При этом гибкая и одновременно законченная сетка невода не дает этим отдельным понятиям растекаться в разные стороны, но улавливает, собирает их в единую систему.

Историко-генетическая парадигма дает возможность на базе сравнительного историко-психологического анализа не только

найти способы решения проблем, наиболее созвучных настоящему времени, но и модифицировать их исходя из тезауруса и запросов современной психологической теории и практики (Марцинковская, 2014).

Виды детерминации в различных областях психологической науки

Рассмотрение трансформаций, происходящих с принципом развития в рамках историко-генетической парадигмы, показывает, что одним из важнейших аспектов психического развития является вопрос о соотношении развития и саморазвития и анализе движущих сил и механизмов этих процессов.

Данная проблема, как правило, анализировалась в двух плоскостях. Во-первых, изучалось, как отличаются процессы самоорганизации в психическом, одушевленном мире от аналогичных процессов организации в живой (допсихической) и неживой природе.

Второй аспект исследований связан с анализом процессов саморазвития и самоорганизации психики в искусственном, а не природном мире, с изучением того, какие существенные отличия возникают при переходе от человека естественного к человеку культурному и в какой мере здесь вообще можно говорить о синергетических/энтропийных тенденциях. Введение таких понятий, как «образ Я» и «социальная ситуация», переводит размышления в новую плоскость, придавая им уникальность, свойственную всем исследованиям психического развития человека, в той или иной мере с необходимостью учитывающим индивидуальные траектории и мультидетерминированность этого развития. При этом пересекаются разные линии и детерминанты развития – эволюционная и инволюционная, биологическая и социокультурная, определяющие и границы вариативности, и частично – дальнейшее направление развития (Марцинковская, 2012).

Если движущие силы развития связаны с внешней детерминацией, то энергия саморазвития (как синергетических, так и деструктивных его компонентов) заключена в самом индивиде, в его отношении к среде, в конструировании своей среды. Расхождение между разными потребностями, т. е. фрустрация, отрицательные переживания субъекта по отношению к внешнему миру и себе, «запускают» развитие. Разная интенсивность переживания и различие в его знаке в процессе активного переструктурирования субъектом своего «поля», своего социального и личностного пространства, определяют разные направления и доминирующие тенденции развития.

Одним из вариантов такого переструктурирования схем является, например, смена периодов (этапов) развития:

- отрицательные эмоции – положительные эмоции (Штерн, 1998);
- кризисы – лизисы (Выготский, 1983);
- интеграция – дифференциация (Ланге, 1996).

Можно говорить о том, что негативные переживания определяют скачки развития, в то время как лизисы связаны со стабильно положительными переживаниями. Изменяющаяся и развивающаяся система «человек – мир» дифференцируется и апперцептируется субъектом в схему (положительные переживания). Разрушение схемы и/или ее усложнение связаны с отрицательными индивидуальными или социальными переживаниями (кризисы роста, личностные кризисы). Бифуркация здесь связана с открывающимися возможностями построения новых схем, – следовательно, с новыми путями развития.

В то же время представляется, что анализ не феноменологии, но закономерностей и механизмов развития должен строиться исходя из логики «предположений и опровержений» (Поппер, 2004) и конкуренции различных концепций и теорий (Лакатос, 2008).

Предположения:

- идентичность: объективные компоненты самоописаний;
- когниции: сенсорные эталоны, значения слов, схемы.

Опровержения:

- идентичность: субъективные компоненты самоописаний и временная перспектива;
- когниции: внутренняя форма слова, социальные и моральные представления, схемы.

В качестве примера в такой системе координат можно рассмотреть два закона развития – закон дифференциации Н. Н. Ланге (Ланге, 1996) и закон обратимости Ж. Пиаже (Пиаже, 1994), изучив их роль в смежных областях психологии.

Закон, сформулированный Н. Н. Ланге еще в начале XX в., говорит о том, что всякое развитие, где бы оно ни происходило, идет от общего к частному, от целого к частям, от форм и состояний мало определенных, глобально-диффузных – к недифференцированным. В формулировке общей теории систем Ф. Берталанфи (Bertalanffy, 1962) он гласит, что в процессах органического развития первичное целое подразделяется на субсистемы, т. е. подразумевается, что раз-

вивается всегда некоторое исходное целое, которое по мере развития становится все более внутренне дифференцированным и иерархически упорядоченным. Это положение нашло подтверждение в исследованиях Н. И. Чуприковой общих тенденций развития психики (Чуприкова, 1997).

Однако этот закон, разработанный в естественнонаучной парадигме, не может быть с полным успехом применен к оценке феноменов, происходящих в психологии личности. Как показывают исследования, проводимые в нашей лаборатории, в процессе становления идентичности, прежде всего содержания личностной идентичности, данные тенденции проявляются достаточно противоречиво.

В исследовании О. В. Беляевой было показано, что на протяжении подросткового возраста когнитивный компонент личностной идентичности становится более дифференцированным (Беляева, 2001). Этому способствуют развитие рефлексии, интериоризация оценок окружающих и нормативности внешнего мира. Формирование все более осознанной и дифференцированной системы личностной идентичности изменяет ее представление о себе в будущем, соотнося его и с индивидуальностью, и с общей нормативностью социума, и интегрируется уже не внутри личностной идентичности, но соотносясь с общим представлением подростка о мире и своем месте в нем.

При этом процесс дифференциации личностной идентичности идет параллельно с процессом интеграции личностной и социокультурной идентичности, т. е. периоды дифференциации и интеграции идут одновременно, а не сменяются один другим. Не менее важно и то, что степень дифференцированности и осознанности тесно связаны с контекстом, в котором рассматривается развитие идентичности. Так, интеграция в будущее младших подростков может рассматриваться как неопределенный вариант «Я взрослый», связанный с общим самоощущением себя как взрослого. Но если это неопределенное будущее рассматривается уже в категориях конкретного мира взрослых и сверстников, нормативы и оценки которых обобщаются и переходят в общее понятие нормативности того общества, в которое интегрируется подросток, можно говорить о влиянии именно интеграции на рост осознанности идентичности. По мере осознанности внешнего мира возрастает и осознанность мира внутреннего, – как своих индивидуальных склонностей и способностей, так и интериоризированных мнений и оценок взрослых. Дифференциация положительной и отрицательной личностной идентичности остается значимым параметром на протяжении всего подросткового периода. В зависимости от доминирующего знака (положительная/

отрицательная) эта дифференциация может привести как к увеличению структурированности и осознанности представлений о себе, так и к росту размытости, неопределенности и неосознанности идентичности.

Полученные в исследованиях И. Л. Гринфельд (Гринфельд, 2003) и М. М. Кончаловской (Кончаловская, 2006) материалы показывают ярко выраженные возрастные закономерности генезиса всех компонентов личностной идентичности. Это, во-первых, увеличение общего числа параметров, на основании которых происходит оценка себя детьми, а также увеличение количества субъективных качеств в самоописаниях и рисунках детей при соответственном уменьшении объективных, что, в целом, приводит к гармоничному сочетанию объективных и субъективных параметров в содержании личностной идентичности у детей к окончанию начальной школы. В дальнейшем сочетание личностных и объективных качеств в содержании идентичности в большей степени зависит от индивидуальности, интересов и социального окружения подростков, чем от возрастных особенностей. Во-вторых, возрастная динамика прослеживается в развитии временной перспективы, которая постепенно увеличивается при переходе от дошкольного к младшему школьному и подростковому возрасту. Таким образом, можно констатировать, что и на этом возрастном этапе не происходит однозначного чередования дифференциации и интеграции и, что особенно важно, они практически никак не связаны с ростом структурированности и/или осознанности как личностной, так и социокультурной идентичности.

Данные закономерности в развитии содержания личностной идентичности сохраняются и в образной, и в вербальной форме ее представленности. Однако, необходимо отметить, что хотя общие тенденции в двух планах развития идентичности сохраняются, при этом в образном плане во всех возрастных группах получены более высокие показатели и более рельефно выступает динамика становления разных компонентов личностной идентичности. Исходя из этого можно сделать вывод о том, что осознание себя и уникальности себя как личности начинается с появления образов, которые достаточно смутно представлены в содержании идентичности и сопряжены с эмоциональной неопределенностью, а потому не отражены в вербальных ответах. Постепенно содержание личностной идентичности становится более осознанным и четким, дифференцированным, при этом возникает и гармоничная интеграция субъективных и объективных параметров в самоописаниях. С возрастом это соотношение начинает отражать и социальные позиции под-

ростков и юношей, которые в зависимости от ориентации на себя, на мир, на взрослых и т. д. соотносят в своей личностной идентичности социальные, ролевые, объективные и субъективные параметры. При этом закон Ланге в любых интерпретационных формах никак не фундирует этот процесс, точно так же, как и предположение о чередовании критических и литических периодов, связанных с возрастной динамикой. Частично можно говорить о правомерности влияния (но не чередования) положительных и отрицательных переживаний на развитие идентичности, хотя влияние этих переживаний серьезно опосредуется как индивидуальными, так и социокультурными характеристиками.

Интересно также сопоставить развитие целостности личностной и социокультурной идентичности с тенденциями, выделенными Ж. Пиаже. Полученные в работах И. В. Ивановой (Иванова, 2001) и М. М. Кончаловской (Кончаловская, 2006) данные позволяют сделать вывод о том, что с возрастом наблюдается две тенденции в развитии идентичности: с одной стороны, развитие дифференцированности и осознанности, с другой – развитие целостности, основанной главным образом на принятии себя и непротиворечивости представлений о себе. Так, оказывается, что личностная идентичность развивается от неосознанной целостности, которая утрачивается по мере осознания человеком себя и своих личностных качеств (по аналогии с утратой обратимости при переходе на более высокий уровень выполнения операций у Пиаже). Постепенное овладение способностью оценивать себя, исходя из разных параметров и разных планов взаимодействия с окружающими, вновь приводит к появлению целостности личностной идентичности, но уже на более высоком уровне осознания себя и своих отношений с другими. Развитие целостности личностной идентичности основывается также на соединении прошлого, настоящего и будущего, при этом удлинение временной перспективы в прошлое или (особенно) в будущее в самом начале приводит к потере целостности осознания себя во времени, а потом – к обретению целостности на более высоком уровне осознания себя.

Поэтому можно говорить о том, что закономерности становления операций мышления, выделенные Пиаже, оказываются частично действительными и для процесса развития идентичности, соотношения таких ее параметров, как целостность и разносторонность. В то же время речь идет не о тожественности, так как в основе такого подобия лежат совершенно разные основания. Обретение целостности, даже если оно и наступает на новом этапе становления идентичности (что бывает не всегда), опосредуется не только возрастными,

но и социальными, индивидуальными характеристиками и очень зависит от эмоционального контекста развития. Необходимо также подчеркнуть, что использование любых классических законов развития для объяснения процессов, происходящих при становлении личности, ее социализации, становится возможным только тогда, когда само исследование предполагает наличие у человека многоаспектных и разноуровневых представлений о себе. Особенно это важно в современном транзитивном обществе, где множественные Я отражают разные позиции и роли во взаимодействии человека с современным социумом и создают неустойчивый баланс персональной и социокультурной идентичностей.

Полученные результаты показывают также, что личностная идентичность, по-видимому, стремится к поддержанию целостности и гармоничности своего содержания. Поэтому существует достаточно тесная и устойчивая взаимосвязь между отдельными параметрами личностной идентичности, а ее полнота, дифференцированность и адекватность сочетаются с более высокой степенью осознанности себя и стремлением строить более широкие планы на будущее. Напротив, низкий уровень осознанности и дифференцированности представления о себе приводит к заниженной самооценке и неуверенности в своем будущем, к сужению временной перспективы.

Важным моментом является то, что в рамках историко-генетической парадигмы можно сравнить не только подходы к пониманию природы и закономерностей развития, но и к проблеме детерминации в различных областях психологии. Исторические, культурные, социальные условия являются важнейшей детерминантой, определяющей и границы вариативности и частично – ее направление. Индивидуальные особенности (когнитивная простота/сложность, глубина переживаний, доминирование социальных или индивидуальных переживаний) могут в некоторой степени объяснить (предсказать) направления дальнейшего развития, соотношение социализации и индивидуализации, ассимиляции и аккомодации, активности в адаптации и конструировании.

Таким образом, можно выделить два уровня динамических тенденций развития. Первый уровень, направленный на эмоциональное благополучие и поддержание психического здоровья, активизирует синергетический потенциал человека, связанный с общими закономерностями психической жизни (с законом Н. Н. Ланге, В. Штерна и т. д.). Второй уровень опосредован культурными и индивидуальными трансляторами, действие стабилизационных тенденций в этом случае направлено на самореализацию, придание

смысла собственной жизни в рамках своей культуры и своего общества, осознание своей самобытности, уникальности и ценности для окружающих. Это задает индивидуальные траектории развития, которые позволяют соотнести персонологический и возрастной дискурсы в развитии психики (Марцинковская, 2012). Однако для адекватного анализа данного соотношения необходимо осознание тех изменений, которые произошли и происходят в современной методологии.

Новые подходы к построению методологии: конструкты и открытые гештальты

Прежде всего нужно осознать, что современные парадигмы – это не жесткие конструкты, но скорее, гибкие и изменчивые гештальты. Поэтому следует говорить о том, что изменение социального контекста сегодня подразумевает и гибкость эпистемического аспекта парадигмы (т. е. множественность вариантов содержания образца и особенно представлений о предмете и методах исследования). Современная парадигма отличается проницаемыми границами и возможностью переструктурирования, т. е. это не замкнутый эталон определенной школы, но открытая форма, что также соответствует идеологии открытого общества (Марцинковская, 2014).

При этом изменяется теоретическая парадигма, которая включает в себя разные дисциплины и разные аспекты психологического знания, особенно исследовательская, которая может совмещать в себе разные подходы. Поэтому в настоящее время главной особенностью современной методологии становятся разнообразные исследовательские конструкты, которые меняются, модифицируются, вбирая в себя новые факты и новые аспекты действительности, например, модель психического (Сергиенко, 2009), социальная психология науки (Юревич, 2001), психология социального познания (Андреева, 2012).

Исследовательская значимость этих конструктов связана с тем, насколько они открыты для изменений, одновременно сохраняя структуру и ядро. Их важной характеристикой является гибкость и соотнесенность и с транзитивной действительностью, и друг с другом, т. е. можно говорить скорее не о разных, отдельных конструктах, но о гибком гештальте с разными полями: когнитивным, социальным, эстетическим…

Теоретическая парадигма является в некотором роде образцом при осмыслении и интерпретации знаний, конструировании (создании) образа окружающей действительности. Такая парадигма

может быть жесткой, с четким набором иерархических инвариант (матрица), что и понималось под теоретической парадигмой до недавнего времени. Фейерабенд, Лакатос и другие ученые не пересматривали само понимание парадигмы как образца, но переосмысливали абсолютную/относительную достоверность/недостоверность полученного при ее помощи знания. Сегодня можно говорить о том, что гибкая и сложно сконструированная парадигма вбирает в себя несколько гармонично связанных между собой (что очень важно для ее работоспособности) подходов к пониманию, интерпретации материала, полученного при изучении, анализе разных сторон окружающей действительности и в разных условиях. Они могут дополнять и частично перекрывать друг друга, как бы поворачиваясь к окружающему разными сторонами. При этом эпистемическая парадигма сочетается с социальной, но не детерминируется ею.

Исследовательская парадигма определяет набор методов, задающих образец исследования, точнее, создания дизайна исследования. В настоящее время нужно говорить скорее не о гибкости этих парадигм, но о необходимости преодолеть их частичную размытость и связи внутри них несочетаемых элементов/методов. В отличие от теоретических, эти парадигмы не зависят от социальных, точнее, зависят только в той мере, что социальный контекст фундирует выбор объекта исследования, но не его дизайна.

Методологические проблемы при изучении развития в транзитивном мире связаны не только с необходимостью постоянной оценки и переоценки теоретических и исследовательских парадигм, но и с необходимостью постоянной переоценки и реинтерпретации полученных материалов. Транзитивность (изменчивость, неопределенность и вариативность) общества может рассматриваться по аналогии с микромиром в точных науках, т. е. многие законы стабильного общества здесь не работают. Они имплицитно присутствуют и, конечно, не отрицаются. Но, как, например, и в физике, другая ситуация диктует появление других закономерностей функционирования и развития психики, а также особой феноменологии, которая и фиксируется в исследованиях. К примеру, законы классической физики, открытые И. Ньютоном, сохраняют свою значимость и в настоящее время, но к ним с необходимостью добавляются и законы А. Эйнштейна, Н. Бора, В. Гейзенберга и других ученых.

Аналогию дополняет и тот факт, что в транзитивном обществе усиливается неопределенность и вариативность, в то время как в стабильном обществе доминируют достаточно жесткие причинно-следственные отношения. Именно это постулировала и физическая концепция неопределенности, которая разрабатывалась

В. Гейзенбергом в середине XX в. В этой концепции, в частности, доказывается, что фактически невозможно не только предвидеть будущее направление движения частиц, но и точно понять, какой путь они проделали в прошлом. Единственное, что объективно возможно – это увидеть положение частицы в конкретный момент времени.

Подход к развитию в персоналистической психологии

Выше уже подчеркивалась необходимость совмещения/соединения нескольких дискурсов при анализе принципа развития, и прежде всего – возрастного и персоналистического. Представляется, что наиболее выпукло такой анализ виден при изучении возрастного периода зрелости.

Именно на этом этапе отчетливо проявляется разница в степени влияния процессов эволюции и инволюции на разные стороны психики, на возрастные и личностные изменения. Эволюционные процессы начинают терять свое значение в начале этого этапа, инволюционные – начинают активизироваться в конце. Таким образом, можно констатировать, что соотношение процессов эволюции и инволюции имеет большое значение для характеристики периода зрелости, особенно в его нижней границе, однако личностные предикторы ослабления/ускорения инволюционных процессов практически еще не изучены.

Сравнительный анализ соотношения инволюционных и эволюционных процессов на этапе зрелости дает основания ввести новые инварианты – индивидуальный стиль жизни, индивидуальные формы социализации и самореализации, целостность представлений о себе и мире (идентичности). Эти инварианты, поддерживая открытость системы, направляют и структурируют пути ее самоорганизации, что может рассматриваться как стремление к поддержанию динамического и гармоничного равновесия всех аспектов идентичности, интенционально устремленной на самореализацию.

Персонализм фокусируется на проблеме личностной активности и уникальности. При этом осознание уникальности жизненного пути, стремление к пониманию себя, своего места в мире связаны не только с необходимостью выстраивания конгруэнтности личности и ее мира, но и с признанием ценности творчества и личностной самореализации. Важными характеристиками личности является поиск индивидуальных вариантов построения жизненного пути, гармоничность системы ценностей и мотивов, а также гибкость

в построении контактов с окружающим миром. И здесь все большее значение начинает приобретать культурная детерминация и способность к индивидуализации траектории жизни в пространстве и времени. Поэтому невозможно рассмотрение развития на всех этапах онтогенеза, в том числе и в период зрелости, только на основании психофизиологических и даже возрастных закономерностей. Социальный, точнее, социокультурный фактор может стать источником синергетических или энтропийных процессов в случае совпадения/несовпадения двух аспектов идентичности – личностной и социокультурной. В переплетении этих двух тенденций и двух планов бытия личности – внешнем, социальном, и внутреннем, духовном – и проявляется уникальность жизненного пути конкретного субъекта. Механизмом такой индивидуализации социального пространства-времени могут быть переживания, которые маркируют отношение к возрасту, к изменениям социального статуса и ролей, происходящих на разных этапах периода онтогенеза, а также к разным вариантам и формам идентичности и самореализации.

Личность как феномен социальный не может жить вне социума, и поэтому необходимы самоорганизация и, возможно, переструктурирование внутренних планов (способностей, мотивов) для того, чтобы найти группу идентичности – референтную группу – и стать ее членом. Однако существующая при этом опасность конформизма является вполне реальным фактором, фрустрирующим самореализацию и обретение смысла жизни. Поэтому можно говорить о том, что нарушение баланса социальной и личностной идентичности может привести к закрытию «Я-системы», т. е. к запуску дезорганизационных, энтропийных процессов (невротизации человека). При этом противоположные синергетические тенденции можно рассматривать как психологические аналоги защитных механизмов и копинг-стратегий, действие которых направлено на предохранение дальнейшего распада и замыкания личности, на фиксацию неадекватного содержания представлений человека о себе и мире. Обретение смысла жизни и баланса идентичностей может рассматриваться как важный синергетический феномен, который в то же время стимулирует субъекта и к расширению социальных контактов, и к личностному росту и самореализации.

Возвращаясь к характеристике периода зрелости, можно говорить о том, что особенно важным здесь является стремление к наиболее полной самореализации в различных сферах жизни – профессиональной, семейной, творческой. Высокая продуктивность и удовлетворенность результатами собственной деятельности дает человеку чувство полноты и смысла жизни. В поздней зрелости

и пожилом возрасте существенное влияние на самооценку и степень удовлетворенности человека жизнью начинают оказывать повзрослевшие дети. Их успешность может стать мощным подтверждением самоактуализации человека, придать смысл его жизни. Разрыв связей с детьми, их неудачи могут стать свидетельством бессмысленности большей части затраченных усилий. Таким образом, сущностное содержание категории зрелости в возрастной психологии тесно связывается с ее содержанием в персоналистической психологии.

И здесь уже можно говорить о совмещении/соединении двух дискурсов в анализе содержания развития – возрастном и персоналистическом. Можно предположить, что разные стороны развития в онтогенезе и разные подходы к пониманию психологического содержания этих этапов соотносятся с двумя видами детерминации, о которых говорилось выше. Необходимо подчеркнуть, что исследование развития – как в возрастном, так и в персоналистическом дискурсе – в современном транзитивном мире с необходимостью исходит из приоритета социокультурной детерминации. При этом общество и культура представляются своеобразными парадигмами (социальными, а не эпистемическими), имеющими более или менее жесткие границы, отделяющие их от других культур/обществ. Это дает возможность рассмотреть трансформации в содержании разных сторон и аспектов возрастной и личностной зрелости в изменяющемся, транзитивном пространстве, которое диктует заданные изменения социальных переживаний по отношению к возрасту, к направлениям самореализации, к разным видам идентичности. Однако, детерминируя задачи развития, цели самореализации эти изменения определяют только при изменении личностных переживаний (например, по отношению к лингвистической или скрытой/стигматизированной идентичности). Частичные потери опыта, знаний, переживаний (зрелости) в этом случае являются неизбежным следствием позитивного изменения системы в новом пространстве-времени

Литература

Андреева Г. М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. С. 1. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/772-andreeva26.html (дата обращения: 20.03.2016).

Белинская Е. П. Человек в изменяющемся мире: социально-психологическая перспектива. М.: Прометей, 2005.

Беляева О. В. Динамика личностной идентичности в подростковом возрасте: Дис. … канд. психол. наук. М., 2001.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.

Гринфельд И. Л. Формирование социокультурной идентичности у подростков: Дис. … канд. психол. наук. М., 2003.

Иванова И. В. Влияние переживаний на развитие личностной идентичности: Дис. … канд. психол. наук. М., 2001.

Изотова Е. И. Социальные переживания и идентичность современных юношей и девушек // Психологические исследования. 2009. Т. 5. № 7. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/222-izotova7 (дата обращения: 20.03.2016).

Кончаловская М. М. Особенности становления личностной идентичности в дошкольном и младшем школьном возрасте: Дис. … канд. психол. наук. М., 2006.

Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки. М.: Академический проект, 2008.

Ланге Н. Н. Психический мир: Избранные психологические труды / Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.

Марцинковская Т. Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире // Психологические исследования. 2009. Т. 3. № 5. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n3-5/177-marsinkovskaya5.html (дата обращения: 20.03.2016).

Марцинковская Т. Д. Феноменология и механизмы развития: историко-генетический подход // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 12. URL: http://w.psystudy.com/index.php/num/2012v5n24/700-martsinkovskaya24.html (дата обращения: 20.03.2016).

Марцинковская Т. Д. Методология современной психологии: смена парадигм?! // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 1. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1012-martsinkovskaya36.html (дата обращения: 20.03.2016).

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1998.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994.

Поппер К. Логика научного исследования. М.: Республика, 2004

Прогресс психологии: критерии и признаки / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Д. Марцинковской, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Сергиенко Е. А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 6. URL: http://psystudy.com/index.php/119-v7n36/1017-sergienko36.html (дата обращения: 20.03.2016).

Социальная психология в современном мире / Под. ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М.: Аспект-Пресс, 2002.
Фейерабенд П. Против метода: Очерк анархистской теории познания. М.: АСТ, 2007.
Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: Столетие, 1997.
Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998.
Юревич А. В. Социальная психология науки. СПб.: РХГУ, 2001.
Ярошевский М. Г. Историческая психология науки // СПб.: Изд-во Международного фонда истории науки, 1995.
Bertalanffy L. von Modern Theories of Development / Transl. by J. H. Woodger. NY: Harper Torch books, 1962.

Роль генетического принципа в психологическом изучении саморазвития личности

М. А. Щукина

Психология развития личности в последние два десятилетия активно прирастает исследованиями феномена саморазвития. К настоящему времени можно говорить о психологии саморазвития как сложившейся самостоятельной области научного поиска, объединяющей исследовательские усилия представителей различных научных школ и теоретических подходов (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Л. Н. Куликова, В. Г. Маралов, С. А. Минюрова, Н. А. Низовских, М. А. Фризен, Г. А. Цукерман, И. А. Шаршов, М. А. Щукина, С. В. Яремчук, J. Bauer, R. F. Baumeister, J. Brandtstadter, C. Carver, W. Greve, K. Rothermund, M. Scheier, K. D. Vohs, D. Wentura и др.). Цель психологии саморазвития – раскрыть возможности человека в части самоорганизации и самоуправления с помощью имеющихся у него психических ресурсов для построения жизненного пути, самореализации и воплощения его личностного и интеллектуального потенциала. Можно констатировать единство исследовательских представлений о качественном своеобразии саморазвития в сравнении с развитием в его самодетерминированности, самоуправляемости и осознанности со стороны самой личности, которая предстает как субъект своих качественных преобразований. Однако вопросы природы саморазвития, его механизмов, условий и детерминант остаются остро дискуссионными.

В рамках разрабатываемой нами субъектной концепции саморазвития личности (Щукина, 2015) доминирующее конституирующее и эвристическое значение в решении проблем психологии саморазвития отводится методологическому принципу развития.

Принципы развития и саморазвития имеют давнюю традицию системного взаимодействия в практике научного познания. Принцип саморазвития (самодвижения) подчеркивает спонтанность процессов развития, подверженных, но не подчиненных влияниям

факторов биологического и социального характера, что позволяет разграничивать развитие от процессов воспитания, формирования, образования. Принцип развития, предполагающий познание сущности и структуры любого явления или объекта через призму его истории, позволяет раскрыть сущность саморазвития как генетического явления, характеризующего способ существования систем и одновременно самого находящегося в непрерывной динамике.

Проекция принципа развития на изучение саморазвития личности (не как принципа, а как психологического феномена) позволяет решить следующие основные теоретические задачи:

- дифференцировать категории развития и саморазвития, раскрыв специфику последнего;
- обнаружить ряд ключевых элементов механизма саморазвития личности;
- показать, как трансформируется само саморазвитие в ходе персоногенеза.

Дифференциация развития и саморазвития может быть произведена по нескольким основаниям: сущностному, функциональному и историческому.

Проблема *сущности саморазвития* как психического явления в психологической литературе является дискуссионной. Саморазвитие предстает как *стратегия жизни* (К. А. Абульханова-Славская), *жизненная ориентация* (Е. Ю. Коржова), *жизненная возможность* (Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов), *форма проживания жизни* (Е. Б. Старовойтенко), *потребность* (А. Маслоу, Л. И. Анцыферова, А. А. Бодалев и др.), *способ деятельности* (Л. Н. Куликова), *форма макро-саморегулирования* на уровне жизнедеятельности в целом (A. Bandura, J. J. Bauer, R. F. Baumeister, C. S. Carver, E. L. Deci, R. Harre, C. P. Niemiec, R. M. Ryan, M. F. Scheier, K. D. Vohs и др.), процесс *роста личности* (M. Baltes, P. B. Baltes, A. M. Freund, S. Gestsdottir, R. M. Lerner и др.). Особенно распространено толкование саморазвития как *деятельности* (В. Г. Асеев, Е. А. Егорычева, Л. Н. Куликова, Д. А. Леонтьев, Ю. В. Мокерова, Н. А. Низовских, И. И. Чеснокова и др.). Не отрицая существования деятельности саморазвития, невозможно согласиться с тем, что саморазвитие исчерпывается определением через деятельность. Кроме собственно деятельности, саморазвитие может быть эффектом деятельности, ее целью, способом ее организации, причем не только в отношении релевантной деятельности (саморазвития, самовоспитания, самообразования, самосовершенствования), но и любой иной, если она наполнена смыслом саморазвития, имеет в качестве своей сверхзадачи саморазвитие. Отталкиваясь от предложенного С. Л. Рубинштейном принципа творческой самодеятельности, согласно которому личность развивается в деятельности, можно говорить, что личность и саморазвивается в деятельности: «деятельность определяет личность, но личность выбирает ту деятельность, которая определяет ее развитие» (Асмолов, 2002, с. 374).

Можно признать множественность форм проявления саморазвития. В случае саморазвития как *потребности* оно сближается с потребностями в самореализации, самоактуализации, со стремлением не оставаться на наличном уровне своего существования. В случае саморазвития как *деятельности* оно предстает как специально организованная, целенаправленная, сознательная работа над собой, аналогичная самовоспитанию и самосовершенствованию. В случае саморазвития как *стратегии жизни* оно подобно жизнетворческому способу бытия, когда различные аспекты Я и жизненный путь личности становятся объектами созидания.

Однако определение саморазвития только через отдельные формы его проявления неоправданно сужает его содержание. Признавая вариативность форм проявления саморазвития, можно говорить о его сущностной инвариантности. Саморазвитие есть прежде всего развитие. Будучи особым видом развития, саморазвитие сохраняет его сущностные черты, и атрибуты саморазвития являются лишь дополнениями к основе, заключенной в природе развития. В отличие от развития, понятие саморазвития характеризует более высокую меру самодетерминации, более выраженную произвольность (планомерность, управляемую направленность, последовательность), бóльшую активированность рефлексивных процессов (самопознания, самооценки, самопроектирования и пр.) в ходе качественных изменений личности на жизненном пути. Если цель психологии развития личности – постичь законы изменений данной психологической реальности (личности), происходящих неизбежно, неумолимо, неотвратимо, то цель психологии саморазвития в ином – понять, как может человек стать субъектом своего развития, произвольно изменяя себя в осознанно выбираемом направлении.

В саморазвитии реализуется высший уровень субъектности развития, когда личность сама управляет его инициацией, ходом, коррекцией. На данном уровне личность способна проявить нададаптивность: не только приспосабливаться к ситуации, но и создавать ее; не только выбирать из имеющихся альтернатив, но и умножать их; не защищаться от неопределенности, но создавать и использовать ее для достижения самостоятельно выбранных целей движения. Процесс развития может управляться, регулироваться, организовываться самой личностью, и этот феномен предстает как основной

атрибут саморазвития личности. Личность сама создает ту среду развития, которая необходима для получения нужного ей эффекта развития. Саморазвитие не всегда является деятельностью, но, осуществляя саморазвитие, личность выбирает такие жизненные цели и сознательно включается в такие виды деятельности, которые, по ее представлению, будут стимулировать ее развитие в избранном направлении.

Функциональная дифференциация процессов развития и саморазвития позволяет понять, зачем личность хочет управлять своим развитием, а не ограничивается развитием, которое гарантировано каждому элементу любой системы и системам любой природы. Изменения при развитии происходят спонтанно в тот момент, когда в системе складывается определенное отношение противоречивого характера. Саморазвитие же требует применения специальных психических средств самоуправления, а следовательно, является энергетически более затратным. Поэтому выбор личностью стратегии саморазвития нуждается в специальном анализе.

Длительное время в психологии доминировала традиция рассмотрения саморазвития, по аналогии с самоактуализацией, самоуважением, самореализацией и пр., как явления позитивного, связанного с ростом личности (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, С. Л. Рубинштейн, И. И. Чеснокова и др.). Устремлением к росту объяснялась активизация саморазвития. Однако в современных исследованиях саморазвития (Л. Н. Куликова, В. Г. Маралов, А. А. Реан, Г. К. Селевко, Л. А. Худорошко и др.) утвердился тезис о нейтральности саморазвития по содержанию. С этой точки зрения функциональная специфика саморазвития, по сравнению с развитием, заключается не в его позитивном характере. Саморазвитие личности рассматривается как управляемое качественное изменение личности в заданном (выбранном) ею самой направлении. Такое понимание позволяет объяснить, почему человек запускает этот процесс: личность привлекает то, что в саморазвитии она выступает творцом, ваятелем, созидателем своего Я. В этом состоит предназначение и смысл саморазвития, в этом его функциональное отличие от развития.

В разрезе *исторической дифференциации* важно определить, как соотносятся развитие и саморазвитие в генезе человека – от антропогенеза до индивидуального жизненного пути. Возможны две основные трактовки их соотношения.

Во-первых, саморазвитие и развитие можно рассматривать как релевантные определенному типу личности типы изменений. Способность быть субъектом своего развития есть родовая способность человека, однако реализуется она дифференцированно. С точки зрения типологического подхода (Абульханова-Славская, 1991), в реальной ситуации может быть отмечено преобладание одной из двух жизненных стратегий личности – стратегии приспособления или стратегии самосовершенствования. Человек может начать выстраивать себя в соответствии с выбранными целями еще в дошкольном возрасте, а может, напротив, до конца жизни так и не стать субъектом своего развития. Н. А. Логинова называет эту особенность интраиндивидуальной вариативностью субъектности развития: «уровень субъектности меняется у одного и того же человека в зависимости от ситуации, от того, считает ли он её значимой для себя настолько, чтобы включить все ресурсы для принятия жизненного решения» (Логинова, 2001, с. 35). Д. А. Леонтьев предлагает для понимания этого феномена использовать понятие «пунктирный человек», выражая тем самым вариативность полноты проявления человеческой сущности в разных жизненных ситуациях: «Имея возможность функционировать на разных уровнях, человек часто предпочитает не тот, который свойственен человеку в его высших человеческих проявлениях, а более низкие, субчеловеческие уровни. Сущность человека заключена в возможности переключаться с одного уровня на другой, двигаться по траектории, включающей отрезки движения на разных уровнях» (Леонтьев, 2012).

Во-вторых, саморазвитие и развитие – два качественно различающихся этапа, которые самодостаточны и сменяют друг друга на жизненном пути. Саморазвитие является генетически более поздним явлением, чем развитие, поскольку возможность его осуществления напрямую зависит от уровня самосознания субъекта, определяющегося ступенью онтогенеза, на которой он находится. В отечественной психологической науке устойчивой является традиция представления жизненного пути личности как возрастания самодетерминации в определении стратегии и обеспечении собственного развития. Исследователи отмечают, что человек постепенно освобождается от детерминирующего влияния среды и приобретает способность воздействовать на среду и на собственную личность, т. е. становится субъектом собственного развития. Формирование автономности, самодостаточности в ходе жизненного пути признается критерием личностной зрелости. Пропорционально росту личностной зрелости развитие перерастает в саморазвитие.

Данную позицию можно обнаружить в высказываниях представителей практически всех школ отечественной психологии. Б. Г. Ананьев отмечал, что эффектом воспитания является выработка юношами на входе в самостоятельную жизнь жизненного плана,

нарастание их умственной и моральной активности, что становится следствием перехода от положения объекта воспитания к положению субъекта воспитания, от воспитания – к самовоспитанию (Ананьев, 2001). Л. И. Божович, наследующая взгляды Л. С. Выготского, утверждает, что «путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя этой среды и собственной личности» (Божович, 1995, с. 144). А. В. Брушлинский, выстраивая концепцию субъекта на основе взглядов С. Л. Рубинштейна, подчеркивал: «По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и, соответственно, больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют внешние причины, влияния и т. д.)» (Брушлинский, 1991, с. 4). В. Э. Чудновский вводит понятие развивающегося «ядра субъективной активности», становление которого «выражается в постепенном изменении соотношения между „внешним“ и „внутренним“: от преимущественной направленности „внешнее через внутреннее“ к всё большему доминированию тенденции „внутреннее через внешнее“» (Чудновский, 1993, с. 9). Рассуждая в русле историко-эволюционного неодеятельностного подхода, А. Г. Асмолов высказывает ту же мысль, но в иных терминах: «На определенном этапе развития личности взаимоотношение между личностью и порождающим ее деятельностным „основанием“ изменяется. Совместная деятельность в конкретной социальной системе по-прежнему детерминирует развитие личности, но личность, все более индивидуализируясь, сама выбирает ту деятельность, а порой и тот образ жизни, которые определяют ее развитие» (Асмолов, 2002, с. 188). Д. А. Леонтьев, продолжая понятийный ряд Л. С. Выготского, предлагает говорить об «индивидуальной ситуации развития», в которой становящаяся личность выходит за рамки социальной ситуации развития и которую по мере взросления строит себе сама, делая ее источником собственного развития (Леонтьев, 2012).

В саморазвитии, реализуя способность «выходить за пределы самой себя» (С. Л. Рубинштейн) и за рамки социальной ситуации, личность достигает полноты своего выявления. «Выходить за рамки и границы любой культуры, любой идеологии, любого общества и находить основания своего бытия, которые не зависят от того, что случится во времени с обществом, культурой, идеологией или социальным движением. Это и есть так называемые личностные основания» (Мамардашвили, 1996, с. 114). По мнению Е. Ю. Коржовой, финалом персоногенеза должно быть преодоление субъект-объектного противостояния – обретение единства внутренней активности с миром. Но достичь этого единства можно лишь пройдя этап аморфной неопределенности, бессознательной пассивности, подчинения внешним воздействиям (детства), за которым – после периода нарастания внутренней активности, характерной для подростка и юноши, – следует период целостности и зрелости (Коржова, 2010, с. 209).

Принцип развития позволяет выделить единицу саморазвития, которая является основным элементом его *механизма*. Б. Д. Эльконин определяет единицу развития как акт перехода из Наличного в Иное (Эльконин, 2001). Развитие есть движение из одного состояния бытия в другое, есть поток бытия, поток существования личности, однако категория перехода позволяет выделить единичный элемент этого потока. Единицей развития признается акт перехода *per se*, а бесконечная, неразрывная череда таких актов создает непрерывность развития. Применив сказанное к описанию сущности саморазвития, можно заключить, что единицей анализа саморазвития личности должен выступать акт перехода личности из «Я-настоящего» (наличного, реального) в «Я-будущее» (иное). Череда таких актов перерастает в целостный процесс «длиною в жизнь», в способ существования.

Подобно тому как при описании развития принято говорить не о мотивации, а о движущих силах, инициирующих изменение и дающих энергию для его осуществления, при рассмотрении саморазвития целесообразно выявлять не конкретные мотивы, побуждающие к самоизменению, а его *движущие силы*. В то же время данная задача не может быть в полной мере сведена к имеющемуся знанию о движущих силах развития, ибо саморазвитие есть развитие особого рода, следовательно, его побудительные силы должны иметь определенную специфику.

Движущей силой саморазвития личности, как и развития, является противоречие. Оно складывается в пространстве внутриличностных отношений между противоположно эмоционально окрашенными образами Я – «Я-настоящим» и «Я-будущим», а также выделяющимися в структуре последнего образы желательного и нежелательного будущего. В результате соотнесения этих компонентов между ними должны установиться отношения неприятия, противоречия, отталкивания. При этом саморазвитие получает достаточную побудительную силу при условии осознании личностью бóльшей привлекательности образа будущего Я, который она может приобрести в результате усилий саморазвития в сравнении с будущим, который сложится без приложения таковых усилий. Первый из них – образ Я, который человек создает, проектирует как возмож-

ный результат саморазвития, образ того, каким я могу стать, если буду целенаправленно развивать себя: работать над собой, делать постоянные планомерные вложения в себя. Второй – образ Я, который человек представляет как результат такого жизненного пути, когда он пустит свое развитие на самотек, не будет управлять им, не будет прилагать осознанных усилий к самоизменению, переложит ответственность за ход жизни на волю судьбы, других людей и иные силы помимо своего Я.

Как справедливо утверждают В. П. Варламова и С. Ю. Степанов, «во внутриличностной сфере человека, в его отношениях с самим собой жизнетворчество проявляется в форме саморазвития – культивирования собственной уникальности на всех уровнях путем расширения собственных возможностей („усилие и полет над самим собой и в себе“), когда возможности развития ограничены лишь степенью прилагаемого усилия» (Варламова, Степанов, 2002, с. 133–134). Категория усилия (Мамардашвили, 1996) позволяет обозначить основное условие саморазвития – готовность ответственно отнестись к своему развитию как к процессу, который не будет разворачиваться в желаемом направлении автоматически. Готовность совершить личностное развивающее усилие – центральный компонент движущей силы саморазвития и одновременно показатель уровня зрелости личности, ибо, по выражению В. М. Розина, личность есть прежде всего «*самостоятельное поведение и усилия, направленные на построение самого себя, своей жизни*» (Розин, 2009, с. 92).

Обобщая накопленные в психологии данные о детерминантах развития личности, можно сгруппировать их следующим образом:

- *хронологические:*

а) каузальная детерминация (жизненный опыт, сформированные установки, привычки, стереотипы);
б) телеологическая детерминация (жизненная перспектива, планы, страхи, ожидания, цели, мотивы);
в) детерминация «здесь-и-сейчас» (жизненный выбор личности, управление событиями жизненного пути);

- *средовые:*

а) генетическая детерминация (психофизиологическая организация человека);
б) средовая детерминация (социокультурная организация среды развития);
в) Я-детерминация (та среда развития и тот образ жизни, которые выбирает и/или создает себе сама личность);

- *энергетические:*

а) психофизиологические ресурсы развития;
б) социальные требования, установки, ожидания;
в) жизненная мотивация, программа, мировоззрение, идеология личности.

Знание системы персоногенетических детерминант позволяет очертить круг детерминант саморазвития. Если развитие личности определяется всеми названными факторами, то саморазвитие обусловлено только пунктами в) – параметрами жизненной ситуации и Я-системы, которые обеспечивают субъектную активность личности в отношении построения жизненного пути.

Наконец, категория и принцип развития позволяет обнаружить ресурсную базу саморазвития. Под *ресурсами* имеется в виду избыточный нададаптивный функциональный резерв, которым обладает личность и который при работе над собой может быть переведен из резервного в актуальное состояние. В. Г. Асеев называет такой резерв необходимым условием успешного саморазвития: «необходимым условием инициации развития является наличие хотя бы небольшого функционального резерва, который в обычных ситуациях в большинстве случаев не используется ввиду нежелательности функциональных перенапряжений и включается лишь изредка, в особых ситуациях. Если такого функционального резерва нет, а функциональные возможности строго соответствуют функциональным требованиям, никакой инициации развития… по-видимому, не произойдет» (Асеев, 1978, с. 36). Со своей стороны, А. Г. Асмолов одним из принципов эволюционирования систем называет наличие в системе элементов, которые при обычном ее функционировании являются избыточными (Асмолов, 1996, с. 151). При непредвиденных изменениях условий избыточные нададаптивные элементы обеспечивают саморазвитие системы.

Саморазвитие на разных этапах персоногенеза

Актуальная тема современного персонологического дискурса – *идея множественного рождения личности*, предполагающая перманентность развития личности на протяжении всего жизненного пути с прохождением нескольких точек принципиального качественного преобразования, которые принято называть «рождениями личности». В разрабатываемой нами модели ступеней персоногенеза выделено пять рождений личности, где: «нулевое рождение» – создание личности как ожидаемой социальной сущности окружением

будущего ребенка; «первое рождение» связано с новообразованиями в самосознании Я и Я сам и принятием ребенком социальных норм, правил и ценностей как мотивов своего поведения; «второе рождение» проявляется в развитии общей субъектности личности в регуляции поведения; «третье рождение» – в становлении зрелости как центрального новообразования личности взрослого человека; «четвертое рождение» – в выявлении личности как вклада в личности других людей. На каждом из указанных этапов рождения личности можно выделить особое содержание и характер ее саморазвития, что, согласно принципу развития, позволяет раскрыть трансформации самого явления саморазвития на оси персоногенеза.

«Нулевое рождение» приводит к появлению личности как социального проекта. Речь идет о замысле, предпосылке, предчувствии, мечте о личности, которая рождается социальной средой как виртуальная модель личности. Социальная макросреда в определенном историко-культурном контексте ожидает «героя нашего времени»; социальная микросреда в лице родителей и родственников конструирует личностный портрет будущего ребенка, члена семьи, с ожидаемыми социальными качествами. На этом этапе задается нормативный контекст для саморазвития личности в виде социальных ожиданий и требований, играющих роль позволений, побуждений или, напротив, барьеров к осуществлению саморазвития как стратегии построения личностью своего жизненного пути и своего Я в масштабе определенного социокультурного хронотопа.

Современный социальный заказ связан с развитием личности, которая способна стать субъектом своего поведения, сознания, жизни, активно выстраивать себя и нести ответственность за результаты самостроительства. Тем самым саморазвитие постулируется как социально востребованный способ существования современного человека, несмотря на противоречивость двух ведущих актуальных гуманитарных тенденций. Первая тенденция проявляется во все большей гуманизации, даже антропоцентричности, общественного сознания. Гуманистические ценности, принципы толерантности и самоопределения декларируются в качестве доминант при организации современных международных, правовых и экономических отношений. В психологической науке одним из выражений гуманизации является повышенное внимание к феноменам, обозначаемым понятиями «само-» (саморазвитие, самосознание, самовыражение, самореализация, саморегуляция, самоактуализация и пр.), так как они позволяют акцентировать ведущую роль человека в организации своей жизни и окружающей социальной среды и актуализировать его ответственность в данных процессах. Вторая

тенденция раскрывается в постмодернистских явлениях отчужденности личности от социума, в ощущении брошенности на произвол судьбы в силу неустойчивости политико-экономических ориентиров и плюралистичности социальных установок. Данная тенденция, на первый взгляд, противоречит первой, но приводит к тем же тенденциям в гуманитарном развитии, а именно – к утверждению самодетерминированной субъектной активности личности, позволяющей уже не из высоких идеалов, а по принципу жизненной необходимости осуществлять самопостроение себя и своего жизненного пути.

В неустойчивом, непредсказуемом, глобальном мире точкой опоры для конкретного человека может стать его индивидуальное Я, ибо достичь предсказуемости можно только в двух ситуациях – познания объекта или творения объекта, когда человек сам является его автором, т. е. субъектом. Этот принцип распространяется на все объекты, в том числе на личность и жизненный путь человека. Я является субъектом тогда, когда себя знает (знает свое прошлое и настоящее) и творит свое будущее. И то, и другое возможно в ситуации овладения личностью своим развитием с позиции субъекта – в процессе саморазвития, которое является способом трансформации неопределенности в определенность, непредсказуемости в управляемость по отношению к содержанию, структуре, истории личности. Этим объясняется растущий социальный интерес к феномену саморазвития и социальный запрос к психологической науке на раскрытие его сущности и механизмов реализации.

«Первое рождение» личности, происходящее в возрасте около трех лет, связано с тем, что ребенок начинает «ощущать себя как некую автономную единицу» (Д. А. Леонтьев), что находит выражение в двух главных семантических приобретениях возраста: «Я» и «Я сам». Л. И. Божович так описывала этот процесс: «Происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (т. е. сделавшего первый шаг на пути к внутренней свободе), к существу, осознающему себя как субъекта, иначе говоря, к возникновению того системного новообразования, которое принято связывать с появлением слова „я“» (Божович, 2008, с. 329); «рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому… выражается в постоянном и настойчивом требовании ребенка – „Я сам“» (там же, с. 331). До этого момента самопознание ребенка «продолжает оставаться для самого ребенка (субъективно) познанием как бы внешнего ему самому предмета» (с. 229). Ребенок, как и взрослый, в процессе самопознания выступает субъектом познания и его же объектом. Однако для взрослого человека эта субъект-объектная структура

существует в свернутой форме, тогда как у ребенка она представлена более выпукло, явно, буквально, ибо он относится к изучаемым частям своего тела как к посторонним, таким же предметам мира, как игрушки или части тел взрослых. Буквальное отношение ребенка к себе как к объекту, тождественному другим объектам внешнего мира, позднее приобретает интериоризированную форму в виде «образа-объекта-себя» в мире внутреннем.

Таким образом, первое рождение личности, порождающее разотождествление Я как субъекта и Я как объекта становится важнейшей психической предпосылкой к осуществлению саморазвития. Саморазвитие, «развитие самого себя», становится возможным, поскольку во внутриличностном пространстве сосуществуют два Я: то, которое развивает, и то, которое развивают, – «Я-развивающее» (субъектная составляющая личности, активный инициатор и управляющий развития личности) и «Я-развиваемое» (объект развивающих воздействий, то Я, в котором воплощается развивающий эффект). В ходе саморазвития личность как субъект развития осуществляет активность, направленную на преобразование личности как объекта в пространстве ее внутреннего мира и жизненного пути. Личность при этом понимается одновременно и как «лицо», исполняющее функции управляющего реализацией авторского «Я-проекта», и как объект развития.

«Второе рождение» приурочено к подростковому возрасту. Его возрастные границы уже более размыты, чем первого рождения, а состоятельность является скорее потенциальной, чем гарантированной для человека. В истории личности только первое рождение является предустановленным, да и то при отсутствии у ребенка психических аномалий и при наличии минимального режима благоприятствования социальной среды. Социальный индивид, которым ребенок становится после первого рождения личности, как отмечали В. В. Петухов и В. В. Столин (Петухов, 1998), может так и не стать личностью в подростковом периоде, если не примет на себя груз самостоятельности и ответственности, соответствующий личностному способу существования. Второе и особенно третье рождения личности факультативны (в терминах Д. А. Леонтьева), т. е. не предзаданы и не гарантированы человеку, так как на первый план в их осуществлении выходит фактор персонального усилия, сознательной работы над собой. Рождение Я перестает быть радостью откровения ребенка, а «происходит в напряженной внутренней работе, когда человек как бы постоянно решает задачу, „чему во мне быть“» (Леонтьев, 1976), т. е. развитие переходит в сознательное саморазвитие. В ходе осознания, распознания своего вновь рождающегося Я подросток сталкивается со следующей возрастной задачей – научиться управлять тем новым Я-Другим, которое еще так неясно и непривычно. Подросток осваивает принципиально новую психическую процедуру овладением Я – «учится властвовать собою», осваивает навыки самоанализа, саморегуляции, самоконтроля. Он учится ставить себе задачу, определять условия успешности ее осуществления, находить внутренние ресурсы и средовые возможности для этого, преодолевать трудности и ограничения при ее решении и т. д.

Третье рождение личности, новообразованием которого является личностная зрелость, отличается доминирующим значением детерминирующего его фактора персонального характера над факторами биологической и средовой природы. Категория саморазвития играет здесь ключевую роль, ибо обозначает как механизм достижения зрелости, так и ее атрибут: «Категория зрелости раскрывается как способность к постоянному саморазвитию, изменениям при сохранении своей уникальности» (Сергиенко, 2007, с. 16).

Движущими силами третьего рождения являются активность и персональное усилие личности, направленные на саморазвитие и жизнетворчество и ответственно реализуемые через самостоятельное выстраивание социальной среды развития (Б. Г. Ананьев) и выбор определяющих развитие видов деятельности (А. Г. Асмолов). Задача взрослого человека – сделать субъективное открытие: «Я могу и должен руководить собой и управлять своей жизнью, своим развитием». Уже для подростка актуализируется необходимость научиться управлять своим актуальным Я «здесь-и-сейчас». Для взрослого эта задача поднимается на новый уровень сложности – управлять Я в динамике (т. е. персоногенезом и выстраиванием жизненного пути). Осознание и выполнение данной задачи – это экзамен на личностную зрелость, которая проявляется в способности человека «вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой» (Божович, 2008, с. 322). Такое осознание как необходимое условие третьего рождения не имеет четких возрастных границ: оно совершается в жизни человека раньше или позже или может не произойти вовсе. Например, К. А. Абульханова-Славская обращает внимание на то, что у большинства людей наблюдается несовпадение реальных и идеальных качеств, являющееся показателем противоречия между «Я-идеальным» и «Я-реальным» (Абульханова-Славская, 1991). Одна-

ко, даже осознавая идеал, многие люди не стремятся себя изменить. Пытаясь определить причину такого поведения, К. А. Абульханова-Славская привлекает категории субъекта жизни и зрелой личности: «Под зрелостью имеется в виду способность человека к пропорциональному жизненным задачам расходованию, продуктивному применению своих личностных возможностей и особенностей своего типа личности… Только зрелый человек способен своей волей определять и направлять ход событий и расстановку сил в своей жизни» (Абульханова-Славская, 1991, с. 285). Зрелая личность в состоянии сделать жизнь предметом преобразований, потому только она может быть в полной мере названа субъектом жизни. «Зрелость приходит не с возрастом, а с принятием ответственности. При условии, когда человек научится реализовывать жизненные замыслы, перспективы, когда от самоопределения перейдет к самореализации, только тогда о нем можно сказать, что он является зрелой личностью» (Ильин, 2012, с. 38).

Четвертое рождение личности мы связываем с идеей В. А. Петровского о стремлении «персонализироваться», «полагать себя в Другом» как движущей силе развития личности (Петровский, 1996). Помимо того, что данное побуждение является важным детерминатором социального бытия в течение всей жизни человека, оно обретает особое значение в финальной фазе его жизни и после его смерти. В четвертый раз личность рождается в качестве виртуальной сущности во внутриличностном пространстве других людей («бытие в Другом и для Другого»). При этом финальное рождение остается неподвластным личности в полной мере; но залогом, повышающим его вероятность, является то, насколько человек еще при жизни нужен и значим для окружающих, насколько он сумел при жизни оставить свои личностные вклады в других людях. На этом этапе персоногенеза меняется детерминация и предназначение саморазвития. От мотивов, связанных с центрацией на себе (самореализация, самоуважение, самоутверждение, самоактуализация и пр.) происходит переход к мотиву самотрансцендирования – полагания себя в широком контексте социального мира и других личностях как его носителях. Как отмечал В. Франкл, саморазвитие ради саморазвития, самоактуализация ради самоактуализации не способны стать истинным двигателем преобразований личности. «Самоактуализация – это не конечное предназначение человека. Это даже не его первичное стремление. Если превратить самоактуализацию в самоцель, она вступит в противоречие с самотрансцендентностью человеческого существования» (Франкл, 1990, с. 60). Направленность на саморазвитие может быть успешной только тогда,

когда данная цель включена в более общую систему жизненных целей и гуманистических ценностей личности. Передать опыт работы над собой, страдания и его преодоления, обретения гармонии и зрелости, чтобы заслужить память потомков и продление своей личностной истории – центральная мотивация саморазвития на заключительном этапе истории личности.

Литература

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.

Асеев В. Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978. С. 21–38.

Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.

Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2002.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995.

Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психологический журнал. 1991. № 6. С. 3–11.

Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002.

Ильин Е. П. Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012.

Коржова Е. Ю. Развитие концепции человека как субъекта жизнедеятельности в психологии личности // Психология субъекта и психология человеческого бытия: Монография / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. С. 193–211.

Леонтьев А. Н. Начало личности – поступок // Комсомольская правда. 1976. 1 сентября. URL: http://www.culturedialogue.org/drupal/ru/node/2197 (дата обращения: 20.05.2016).

Леонтьев Д. А. Человечность как проблема // Академик Фролов Иван Тимофеевич (1929–1999). URL: http://www.frolov-it.ru/mem7.html (дата обращения: 9.04.2016).

Логинова Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности: Учебное пособие. Алматы, 2001.

Мамардашвили М. К. Необходимость себя: Введение в философию. М.: Лабиринт, 1996.

Петровский В. А. Личность в психологии: Парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
Петухов В. В. Понятие личности: Функциональные различия природы и культуры: Общее представление о развитии личности // Общая психология: Сб. текстов / Под общ. ред. В. В. Петухова. Вып. 2: Субъект деятельности. М.: УМК «Психология», 1998. С. 269–277.
Розин В. М. Конструирование себя и реальности как способ жизни новоевропейской личности и философа // Вопросы философии. 2009. № 7. С. 91–106.
Сергиенко Е. А. Зрелость: молярный или модулярный подход? // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 13–28.
Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. 1993. № 5. С. 3–12.
Щукина М. А. Психология саморазвития личности: Монография. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2015.
Эльконин Б. Д. Психология развития: Учеб. пособие. М.: ИЦ «Академия», 2001.

Методологические проблемы разработки дифференционно-интеграционной теории развития

Е. В. Волкова

Она еще не родилась,
Она и музыка и слово,
И потому всего живого
Ненарушаемая связь.

О. Мандельштам

Развитие – величайшая загадка природы, которая привлекала и привлекает внимание выдающихся мыслителей на протяжении всей истории человечества, поскольку познание принципов развития дает возможность изменять мир в соответствии с потребностями человеческой цивилизации, следуя объективным законам природы. Развитие является центральной проблемой многих наук, прежде всего диалектики – науки о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. В психологии в течение многих веков господствовала концепция, в которой психическое развитие понималось лишь как количественное увеличение изначально заданного. Ребенок рассматривался как взрослый в миниатюре. Даже новорожденных средневековые художники изображали с пропорциями лица и тела взрослого человека. В преформистских теориях эмбриологии считалось, что крошечный сформировавшийся человек (гомункулус) внедряется при зачатии и далее только увеличивается в размерах (Крейн, 2007). На сегодняшний день в психологии и смежных дисциплинах накоплено множество эмпирических и теоретических данных, полностью изменивших средневековые представления о природе развития человека (Принцип развития…, 1978; Выготский, 2002; Крейн, 2007; Пиаже, Инельдер, 2002; Рубинштейн, 2002; Сергиенко и др., 2009; Чуприкова, 2007; Heinz Werner…, 2005; Werner, 2004; и др.).

Тем не менее, как отмечает Ян Валсинер, психология развития сегодня переживает один из своих рецидивирующих кризисов – отсутствие новых теоретических прорывов на фоне экспоненциального роста корпуса эмпирических данных (Heinz Werner…, 2005, p. 2).

Понимание развития как возрастных изменений на разных этапах жизненного пути превратило психологию развития в каталог форм поведения, «галерею до и после», окаменелые вехи, в которых мало понимания самого процесса развития (Raeff, 2011). Развитие, несомненно, влечет за собой изменения, которые могут протекать в разнообразных формах. Вместе с тем возникает вопрос, любой ли тип изменения является развитием, и если нет, то в чем состоит специфическая природа изменения, которую мы называем развитием (Overton, 2006)? Для решения фундаментальных проблем психологии, а именно – что такое развитие, как оно происходит, внимание отечественных и зарубежных ученых обращается к дифференционно-интеграционному (DI) принципу развития (Дифференционно-интеграционная…, 2014; Werner, 2004; Heinz, Werner…, 2005; и др.). Данный принцип позволяет в едином терминологическом пространстве консолидировать теоретические и эмпирические результаты, полученные в разных областях науки и практики, что оценивается экспертами (К. В. Анохин, А. Н. Ждан, В. А. Кольцова, Т. В. Кудрявцев, С. Б. Малых, В. В. Рубцов и др.) как существенное достижение в мировой науке (Волкова, 2015). Показано, что определение развития в терминах дифференциации и интеграции обеспечивает способ теоретического осмысления и описания явлений (от проблемы происхождения и эволюции психики до проблем творчества, соотношения языка и мышления и др.), организации исследований и разработки эффективных программ обучения. Понимание развития как движения от форм/состояний относительно глобальных и малодифференцированных к формам/состояниям все более дифференцированным и иерархически связанным позволяет выделить специфическую природу процесса развития, отличающую его от собственно роста и изменения, а также сформулировать ряд следствий, доступных эмпирической проверке.

В рамках дифференционно-интеграционной парадигмы развития накоплен значительный массив теоретических и эмпирических данных, позволяющих от описания явления в одном терминологическом пространстве перейти к следующему этапу – обсуждению методологических проблем разработки DI-теории.

Методологические противоречия

Монизм или плюрализм?

Согласно Я. Валсинеру, целью любой науки, в частности – психологии развития, является постижение общих законов (Heinz Werner…, 2005, p. 10), общих принципов развития. Современная наука очень

сильно дифференцируется по своей логике и структуре. Поэтому возникает вопрос, является ли DI-принцип необходимым и достаточным для понимания конструкта развития, или, как отмечает Е. А. Сергиенко, его необходимо дополнить такими принципами, как непрерывность, антиципация, субъектность, что взаимно обогатит и усилит их объяснительные возможности в психологии (Сергиенко, 2011, 2014).

В то же время Хайнц Вернер (Werner, 2004), К. Раеф (Raeff, 2011), П. В. Алексеев и А. В. Панин (Алексеев, Панин, 1997) утверждают, что анализ развития в терминах дифференциации и интеграции имеет большое значение для решения проблемы непрерывности и прерывности развития, поскольку позволяет реализовать изощренный анализ эмпирических данных о соотношениях между непрерывностью и дискретностью, между более ранними и более поздними формами поведения. Решение проблемы соотношения дискретности и непрерывности позволит ответить на вопрос, в какой степени последующие формы функционирования могут быть предсказаны на основе знаний об их предшествующих формах. Если развитие непрерывно, то предсказания возможны, а если дискретно, то предсказывать поздние формы функционирования бесполезно (Raeff, 2011).

Прогресс или прогресс плюс регресс?

Понимание конструкта развития как возрастных изменений в течение жизни привело еще к одному методологическому противоречию, разрешение которого требует более четкие критерии для определения конструкта развития. Так, согласно Л. И. Анцыферовой, существуют два типа диахронической структуры процесса развития – прогресс и регресс, и психическое развитие есть всегда единство прогрессивных и регрессивных преобразований (Принцип развития…, 1978).

М. А. Холодная в исследовании интеллектуального развития на этапе позднего онтогенеза (60–80 лет) выделяет регрессивную линию развития (*замедление и обеднение сенсомоторики, ослабление способности к концентрации внимания, ухудшение оперативной и кратковременной памяти, существенное снижение способности к пространственным преобразованиям, нарушение гибкости мышления*) и прогрессивную (*рост эффективности интеллектуальной деятельности, основанной на использовании социального опыта и словарного запаса, готовность выделять существенные признаки при сравнении объектов или понятий, сохранность смысловой памяти и стратегий категоризации*) (Холодная, 2007, с. 53–54).

Однако, с точки зрения К. Раеф, такие изменения с течением времени, как регресс, ухудшение или некоторые стандартные изменения, не могут рассматриваться как развитие вообще. Утверждение, что человек развивается даже тогда, когда он не развивается, а регрессирует, явно не имеет смысла (Raeff, 2011).

Возможно, что данное методологическое противоречие обусловлено смешением систем отчета, когда при анализе одной и той же системы за целое принимаются лишь элементы системы при некотором изменении самой ее основы. Развитие разнопланово, многоуровнево и многоэтапно. Но несомненным, как подчеркивают П. В. Алексеев и А. В. Панин, должно быть исключение из развития моментов возникновения самой системы и момента ее распада (Алексеев, Панин, 1997). Возникновение исходной формы целостной системы, хотя и связано с развитием, представляет собой лишь взаимодействие элементов, рождающих новую структуру, полагающее начало становлению системы (единство бытия и *ничто* по Гегелю), а затем и развитию. Это некоторое *зародышевое* состояние, в котором составные формы и элементы еще не имеют своего строго определенного места и назначения, они смешаны, индифферентны, их различие представляется существующим только потенциально, они не выделились, не проявили своих особенностей, не обособились (Соловьев, 2000).

Специфика процесса становления особенно очевидна при описании активированного комплекса (переходного состояния) – узлового понятия современной теоретической химии. Нет ни одного межмолекулярного химического процесса, который бы не проходил через эту стадию.

Принципиальная нестабильность, бренность, неустранимое самодвижение – характерные черты активированного комплекса. В нем объединены и взаимосвязаны все моменты химизма: строение, кинетика, термодинамика, условия протекания процесса; здесь в единстве выступают прошлое и будущее вещества – исходные и конечные продукты (*Жданов, 1977*).

Становление – это, с одной стороны, отсутствие нового качества, а с другой стороны, формирование предпосылок именно данного, а не какого-либо другого качества. В. И. Свидерский правомерно подчеркивает, что развитие есть такое изменение состояний, которое происходит при условии сохранения основы системы. У конкретной целостной системы одна природа, одно интегративное качество, иначе она перестает быть данной системой (Свидерский, 1985).

Соотношение процессов дифференциации и интеграции

Таким образом, для понимания развития особо остро встает вопрос о соотношении процессов дифференциации, ведущих к возникновению подсистем, неравных между собой по субстратно-вещественным и актуально-энергетическим параметрам, и процессов интеграции, аккумулирующих содержательные моменты прогрессивного развития, повторяющих на высшей стадии характерные черты исходного интегративного качества.

Согласно Эмпедоклу, эти два процесса «властвуют поочередно» и действуют во всей природе (человек, животные, растения, недра) (Эмпедокл, 2001, с. 62):

Тленного также двояко рожденье, двояка и гибель:
Эту рождает и губит всеобщий порыв к единенью,
Тó же, разладом питаясь, в нем вскоре конец свой находит.
Сей беспрерывный обмен никак прекратиться не в силах:
То, Любовью влекомое, сходится все воедино,
То ненавистным Раздором вновь гонится врозь друг от друга.

С. Д. Пьянкова рассматривает соотношение между дифференциацией и интеграцией как сообщающиеся сосуды: рост интеграции связан с одновременным снижением дифференциации, и наоборот (Пьянкова, 2005). Однако, как отмечает А. Н. Поддьяков, ему не удалось обнаружить в работах разных авторов по ортогенетическому закону описания и анализа такой противонаправленной динамики (Поддьяков, 2011, с. 288). Он полагает, что идеальный баланс, при котором возрастание дифференциации сопровождается эквивалентным возрастанием интеграции, представляется скорее абстракцией, поскольку разные системы движутся по существенно разным траекториям в пространстве «интегрированность–дифференцированность–зрелость» (Поддьяков, 2011, с. 289).

Вместе с тем в исследованиях Х. Вернера (Werner, 2004), Б. Г. Ананьева, Е. И Степановой (Развитие…, 1972; Развитие…, 1977), Г. А. Винокуровой (Винокурова, 1999), Е. В. Волковой (Волкова, 2011), Е. В. Ивановой (Иванова, 1999), В. В. Назаровой (Назарова, 2001) показывается, что общая направленность интеллектуального развития на разных возрастных этапах характеризуется возрастанием выраженности свойств отдельных познавательных функций (процессов дифференциации) и усилением связи между познавательными функциями разного уровня (процессов интеграции). Переход с одного уровня развития на другой, приобретение новых способностей и качеств личности сопровождаются одновременным ростом когнитивной дифференцированности и интеграции функций.

Вполне возможно, что процессы дифференциации и интеграции являются со-направленными, но мера выраженности этих процессов на разных этапах развития может различаться. Так, в исследованиях В. В. Назаровой показано, что у учащихся от 6-го к 9-му классу «когнитивное развитие в большей степени обусловлено ведущей ролью процессов интеграции, а не дифференциации, в результате чего формируются качественно новые образования, основанные на синтезе ранее отличных друг от друга механизмов решения вербальных и невербальных задач» (Назарова, 2001, с. 23–24).

Трудность изучения динамически изменяющихся отношений между дифференциацией и интеграцией обусловлена прежде всего неопределенностью атрибутов дифференциации и интеграции, а следовательно, и процедур их операционализации. О мере дифференциации и интеграции обычно судят по результатам корреляционного или факторного анализов. Отсюда дифференциация определяется как распад/разъединение, увеличение факторов или/и уменьшение корреляционных связей, а интеграция – как синтез/соединение, уменьшение факторов или увеличение корреляционных связей. Неправомерность такого подхода, ведущего к неоднозначной интерпретации эмпирических данных, убедительно продемонстрирована М. А. Холодной в исследовании структурной организации интеллекта у студентов (18–21 года) и пожилых людей (60–75 лет). Согласно полученным результатам, на позднем этапе онтогенеза наблюдается резкий рост взаимосвязанности отдельных познавательных функций, а особенности организации интеллекта, казалось бы, приобретают качество «неоинтеграции». Однако выявленные в исследовании когнитивные «дефициты» свидетельствуют об эффекте деструктурированности интеллекта в пожилом возрасте (Холодная, 2007). Такое же противоречие встречается в исследованиях интеллектуальной сферы дошкольников и младших школьников: значительный рост количества корреляционных связей на фоне глобальной, недифференцированной активности. Как отмечает Н. Н. Поддьяков, начальная форма категориальной структуры мышления представлена в психике ребенка в виде глобальных малодифференцированных психических образований (начальные формы физических зависимостей и другие доступные детям связи и отношения), в которых в своеобразной форме заложены как ближние, так и дальние перспективы развития ребенка (Поддьяков, 2011). По-видимому, в данном случае уместно говорить не о доминировании процессов интеграции в дошкольном возрасте, а об интегральности, о процессе становления.

Операционализация конструктов «дифференциация» и «интеграция»

Поскольку дифференциация и интеграция являются базовыми понятиями DI-теории, то первоочередной задачей становится выявление существенных атрибутов данных концептов и разработка методов их измерения.

Следует отметить, что дифференциация – это не просто разделение, а интеграция – соединение. Дифференциация, согласно Н. Луману, подразумевает единство различного, «взаимосвязь различенного». О дифференциации мы можем судить по появлению новых элементов или признаков системы. Интеграция – это воспроизводство единства различного, внутренняя сплоченность дифференцированных систем, подвижная подстройка частных систем по отношению друг к другу (Луман, 2006).

Первые попытки операционализации концепта *дифференциация* представлены в исследованиях Т. А. Ратановой, Н. И. Чуприковой (Ратанова, Чуприкова, 2004, 2014) и их учеников, в исследовании И. О. Александрова и Н. Е. Максимовой (Александров, Максимова, 2014). Однако, работ, посвященных операционализации концепта *интеграция,* пока не удалось обнаружить.

Согласно Н. И. Чуприковой и Т. А. Ратановой, развитая дискриминативная способность мозга необходима для формирования сложных хорошо внутренне дифференцированных и многоуровневых когнитивно-репрезентативных структур, являющихся носителем интеллекта (Ратанова, Чуприкова, 2004, 2014). Мера дифференцированности когнитивных структур соотносится авторами с дискриминативной способностью мозга к расчленению, дифференцированию сходных ансамблей возбуждения, вызванных разными сигналами, требующих разных ответов (дифференцировочные реакции на близкие, сходные ответы). Чем более сходные стимулы различаются и чем выше скорость различения, тем выше мера дифференцированности. Исходя из данного атрибута дифференциации, Т. А. Ратановой и Н. И. Чуприковой был разработан метод скоростной классификации стимул-объектов и верифицирован в работах самих авторов и их учеников (Винокурова, 1999; Волкова, 2011, Иванова, 1999, Назарова, 2001; и др.).

Анализ данных исследований показывает, что в качестве меры роста дифференцированности может быть использован факт уменьшения времени дифференцировок, а меры роста интегрированности – факт увеличения корреляций между показателями одновременно с уменьшением времени дифференцировок. Данные критерии дифференциации и интеграции позволяют получать не-

противоречивые данные о динамических отношениях между процессами дифференциации и интеграции.

И. О. Александровым и Н. Е. Максимовой (Александров, Максимова, 2014) на основе анализа в историческом контексте изменения содержания термина «дифференциация» были описаны и эмпирически верифицированы такие атрибуты данного конструкта, как:

1) составляющая процесса развития, ответственная за порождение новообразований;
2) типы дифференциации определяются одной из трех траекторий селекции: а) формирование новой специализации с возможностью дальнейшего ее уточнения, б) достижение окончательной специализации, в) элиминация;
3) разделение можно рассматривать как процесс дифференциации в том случае, если при этом происходит порождение качественно новых дочерних форм;
4) коммуникативные взаимодействия участвуют в организации процессов дифференциации, а сама возможность такого рода коммуникации возникает в результате дифференциации;
5) морфологическая специализация конечна, но функциональная специализация может продолжаться и для морфологически детерминированных членов популяции;
6) способность к многообразным формам коммуникаций ведет к усложнению организации популяции, к возрастанию ее связности и выделению специфических групп ее членов.

Можно по-разному относиться к полученным данным, соглашаться или не соглашаться с выделенными атрибутами концепта «дифференциация» и способами их операционализации, но важнейший вывод исследования И. О. Александрова и Н. Е. Максимовой состоит в том, что «дифференциация и интеграция – не две стороны одного и того же процесса или разные его направления; их онтология принципиально различна» (там же, с. 99).

Размышление о возможностях снятия методологических противоречий

Сопоставляя понятия *развитие*, *изменение*, *рост*, можно увидеть, что в методологическом аспекте понятие «изменение» шире, чем понятие «развитие», поскольку развитие всегда сопровождается изменениями, но не всякое изменение является развитием. Следовательно, изменение может служить родовой категорией по отношению к развитию. Для следующего шага определения термина

«развитие» необходимо уточнить специфику данных изменений, т. е. чем близкие понятия, например, «рост» и «развитие», отличаются друг от друга.

Анализируя соотношение конструктов *рост* и *развитие*, можно отметить, что развитие, видимо, не всегда сопровождается ростом показателей, – точнее, макропараметры системы могут оставаться неизменными при изменении микропараметров подсистем и компонентов, образующих данную систему, о чем свидетельствуют многочисленные факты. В данном случае наглядны результаты эксперимента (Волкова, 2012), направленного на формирование свойств личности, необходимых учителю начального образования. Результаты сравнительного анализа не выявили значимого роста показателей интеллекта (исключение – зрительная логика) у студентов. Однако, сопоставление результатов корреляционного анализа показателей интеллекта с показателями когнитивной дифференцированности (метод скоростной классификации стимул-объектов) свидетельствовал об изменении структуры интеллекта в соответствии с требованиями деятельности, об увеличении когнитивной дифференцированности интеллектуальной сферы. Следствием изменения в структуре интеллекта явился самый значимый результат – переход от внешней мотивации обучения (только получение диплома и нежелание в дальнейшем работать по профессии) к внутренней мотивации деятельности в профессии учителя начального образования и успешной самореализации в профессии.

Проблема соотношения роста и развития – это проблема соотношения количества и качества. Количество связано с внешней стороной предмета – это *мера непосредственного бытия* (Алексеев, Панин, 1997). Качество определяет сущность предмета, и это – *мера субстанционального бытия*, «закон структурной организации системы, соответствие количественных моментов в составе и структуре системы ее качественной специфичности. Этот тип меры содержит в себе причинное объяснение происхождения и развития» (там же, с. 479). Ключевыми моментами которых является соотношение процессов дифференциации и интеграции. По-видимому, мера взаимосвязи количества и качества связана с соотношениями процессов дифференциации и интеграции.

Тогда следующее уточнение термина *развитие* может быть таким: это изменение системы, обусловленное динамическими соотношениями процессов дифференциации и интеграции, ведущих к структурным преобразованиям системы, не затрагивающих ее интегративную основу (т. е. сущность системы). Главный недостаток данного определения состоит в том, что оно указывает только

на структурные (качественные) преобразования системы, в нем не представлены важнейшие маркеры развития – необратимость и направленность. Эти маркеры представлены в дифференционно-интеграционном принципе развития.

Развитие – это изменение, происходящее при сохранении интегративной основы системы, обусловленное динамическими соотношениями процессов дифференциации и интеграции, ведущими к структурным преобразованиям системы в направлении от форм/состояний относительно глобальных и малодифференцированных к формам/состояниям все более дифференцированным и иерархически связанным.

Анализ философских учений древности и средневековья, представлений об эволюции абиотических и биотических систем, русской философской мысли, немецкой философии и социологии, психоанализа, гештальтпсихологии, когнитивной психологии, психофизиологии позволяет обнаружить действие процессов дифференциации и интеграции на разных этапах развития природы, общества, человека. По-видимому, закономерности и атрибуты данных процессов могут быть едиными для любых развивающихся процессов (Волкова, 2011). Это же предположение высказывается в работе И. О. Александрова и Н. Е. Максимовой (Александров, Максимова, 2014); оно наталкивает на поиск возможных подходов к снятию методологических противоречий разработки DI-теории по пути выявления существенных отношений, связываемых данными концептами.

Вершиной эволюции природы является появление *человека разумного*. «Человек есть центр, экстракт, идеал, фокус всей вселенной. Человек – некое всеобщее чувствилище, всего касающееся, всем услаждающееся, все усваивающее. В каждой отдельной способности человека – целый мир в зародыше» (Бердяев, 2002, с. 66). В человеке есть родство со всем космосом, как его высшей иерархической ступени (там же, с. 50). Для того чтобы понять, какие существенные отношения/связи регулируют механизмы дифференциации и интеграции, целесообразно обратиться к анализу не только психического развития человека, но и к анализу обобщенной иерархии системных образований, или «системы систем», состоящей из подуровней и рядов иерархии неживой и живой природы, к анализу развития знания.

Отношения между стадиями развития

Прокл, анализируя категории *единое* и *многое*, приходит к выводу, что «существует первая причина сущего, от которой, как из корня, эманирует каждая вещь» (Прокл, 2001, с. 935). «А то, что эманирует, получает для себя распорядок сообразно с уподоблением производящему так, чтобы целое некоторым образом оставалось тождественным и эманирующее – отличным от того, что пребывает до эманации, будучи различным вследствие ослабления и, с другой стороны, не выходя за пределы своего тождества с ним вследствие своей непрерывности. Каково оно в первичном, таковым оно становится во вторичном, сохраняя неразрывную связь ряда» (там же, с. 947). Рождение нового происходит таким образом, что «первичное (менее совершенно), чем вторичное, а вторичное менее совершенно, чем последующее. Самое же последнее совершеннее всего» (с. 938).

Г. Гегель видит суть поступательного движения в том, «что оно начинается с простых определенностей и что последующие становятся все богаче и конкретнее. Ибо результат содержит в себе свое начало, и дальнейшее движение этого начала обогатило его (начало) новой определенностью… На каждой ступени дальнейшего определения всеобщее поднимает выше всю массу своего предыдущего содержания и не только ничего не теряет вследствие своего диалектического поступательного движения, не только ничего не оставляет позади себя, но уносит с собой все приобретенное и обогащается и уплотняется внутри себя» (Гегель, 1939, с. 315).

В. Соловьев отмечает, что всякое развитие подчинено закону непрерывности, вследствие которого мы не можем указать абсолютную границу между разными фазисами или ступенями этого развития, они всегда тесно переплетены, и новый фазис начинается, когда предыдущий еще не достиг своей цели (Соловьев, 2000).

С. Франк, рассматривая вопросы о природе отвлеченного знания, отмечал, что «первоосновой всякого знания является интуиция всеединства, непосредственное усмотрение частного содержания к целостности всего иного» (Франк, 2000, с. 334). Развитие знания из этого единства совершается в той форме, что каждая выделенная определенность мыслится на основе этого единства и потому непосредственно связана с тем, что выходит за ее пределы. «Нельзя познать, выявить одно содержание без того, чтобы в нем уже не иметь потенциально того, что лежит за его пределами, т. е. того, что связывает его с иным содержанием» (там же, с. 261). Связь определенностей возможна только на почве исконного единства, предшествующего возникновению отдельных определенностей.

Согласно Я. А. Пономареву, «модель генерального механизма движения» (Пономарев, 1999, с. 453) состоит в том, что первый (генетически первичный, созерцательный) тип знаний фиксирует лишь поверхность явлений; второй тип знаний (эмпирический) формируется в недрах предшествующего, ориентирован на действенный спо-

соб знаний, исследуемое бессистемно членится на основании субъективных критериев, создается эмпирическая многоаспектность, не охватывающая внутреннюю структуру изучаемого; третий тип знаний (абстрактно-аналитический и аналитико-синтетический) также формируется в недрах предшествующего, в исследование включается внутренняя структура изучаемого.

Когнитивные структуры, согласно Ж. Пиаже, вступают в отношения координации и обладают способностью дифференцироваться, т. е. быть предшественниками формирующихся более специализированных когнитивных структур (Пиаже, 2002).

В исследованиях И. О. Александрова показано, что развитие психологических структур может быть описано ветвящимися траекториями: в процессе формирования структур на латентном этапе новый компонент проходит несколько стадий дифференциации: от неопределенного состояния к определенному; компоненты дифференцируются из предшественников – протокомпонентов. На психофизиологическом уровне протокомпоненты можно соотнести с группой преспециализированных нейронов, а компоненты можно рассматривать как результат дифференциации протокомпонентов в группы специализированных нейронов (Александров, 2007).

По мнению Н. Ф. Реймерса, «эта особенность – с одной стороны объединение, а с другой разъединение – характерна для многих биотических образований» (Реймерс, 1994, с. 38–39). Эта всеобщая тенденция всего сущего к усложнению организации и дифференциации функций и подсистем отражена в законе усложнения системной организации К. Ф. Рулье. Согласно данному закону, историческое развитие живых организмов (а также всех иных природных и социальных систем) приводит к усложнению их организации путем нарастающей дифференциации функций и органов (подсистем), выполняющих эти функции.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что процессы дифференциации и интеграции регулируют отношения между стадиями развития, формируя в недрах предшествующих стадий предпосылки следующих стадий, развитие которых осуществляется в определенной последовательности: от менее совершенных к более совершенным, от хаоса к порядку.

Отношения между историко-эволюционными процессами развития и ходом развития индивидуальных систем

Параллелизм, существующий между историко-эволюционными процессами развития и ходом развития индивидуальных систем, отмечался в работах Ф. Энгельса (Энгельс, 1982), Л. М. Веккера (Веккер, 1974), Ю. И. Александрова и Н. Л. Александровой (Александров, Александрова, 2009), Е. В. Волковой (Volkova, 2013).

Связи между историко-эволюционными процессами развития и ходом развития индивидуальных систем отражены в законе эмбрионального развития К. Бэра, биогенетическом законе Э. Геккеля (онтогенез есть краткое и сжатое повторение филогенеза данного вида, т. е. индивид в своем развитии повторяет историческое развитие своего вида), биогенетическом законе В. Штерна (развитие психики как повторение основных стадий биологической эволюции и этапов культурно-исторического развития человечества). Аналогом данной закономерности для абиотических систем является геогенетический закон Д. В. Рундквиста: минералогические процессы в короткие интервалы времени как бы повторяют (в измененном виде, со своими «акцентами») общую историю геологического развития. Отсюда и закон последовательности прохождения фаз развития: фазы развития природной системы могут следовать лишь в эволюционно и функционально закрепленном порядке, обычно от относительно простого к сложному. «Очевидно, – пишет Н. Ф. Реймерс, – существует общий системогенетический закон: природные (а возможно, и все) системы в индивидуальном развитии повторяют в сокращенной и нередко в закономерно измененной и обобщенной форме эволюционный путь развития своей системной структуры» (Реймерс, 1994, с. 51).

Такая аналогия между историко-эволюционными процессами развития и ходом развития индивидуальных систем может быть объяснена тем, что закономерности и атрибуты процессов дифференциации и интеграции являются едиными для любых развивающихся процессов, что расширяет возможности операционализации конструктов *дифференциация* и *интеграция*.

Отношения между частью и целым

Согласно представлениям Н. Ф. Реймерса, система – это совокупность взаимодействующих элементов, составляющих более или менее ограниченное целостное единство. Связи между элементами внутри системы сильнее, чем с внешними элементами, поэтому у системы имеются морфологические или функциональные границы (Реймерс, 1994). Анализ общих закономерностей строения и развития экологических систем показывает, что существуют две глобальные тенденции: с одной стороны, стремление системы к возрастанию энтропии, т. е. к беспорядку, разъединению, разрушению структуры (закон возрастания энтропии), с другой стороны – стремление к объединению, проявляющееся на всех уровнях организации

материи и ведущее к значительному вещественно-энергетическому или информационному выигрышу. Данные закономерности отражены во многих принципах, законах, правилах, теоремах экологии, например, в принципе кооперативности (относительно однородные системные единицы образуют общее целое) и в законе системного сепаратизма (разнокачественные составляющие системы всегда структурно независимы, между ними существует функциональная связь, может быть, взаимопроникновение, но это не лишает их целостности и структурной самостоятельности при общности цели – построение и саморегуляция общей системы).

Каждая подсистема следует за своей системой от бесконечно большого Космоса до бесконечно малых элементарных частиц. Развитие надсистемы определяет многие ограничения в развитии входящих в нее подсистем. Такой процесс «подталкивания» направления развития характерен для всего системного мира. Ограничение числа и форм взаимодействия подсистем одного системного уровня определяет строго лимитированный закономерный ряд образований. Целое ограничивает число степеней свободы своих частей. То же делают части целого по отношению друг к другу и к целому.

Отношения между внутренним субстратом развития и внешними условиями

Любая саморазвивающаяся система состоит из двух рядов структур, один из которых сохраняет и закрепляет ее строение и функциональные особенности, а другой способствует видоизменению и даже саморазрушению системы с образованием новой функционально-морфологической специфики, как правило, соответствующей обновляющейся среде существования системы (Реймерс, 1994). Психические явления возникают в результате специфического взаимодействия с внешним миром, внешний мир изначально участвует в детерминации психических явлений (Рубинштейн, 2003). Взаимодействие не просто «информирует» индивида, обеспечивая его знаниями, но и трансформирует, развивает его (Брушлинский, Сергиенко, 1998). В ходе развития внутренняя структура как бы впитывает в себя внешнюю структуру, связи, подготавливая тем самым новый этап развития, начинающийся с преобразования способа взаимодействия (Пономарев, 1999).

В последнее время все больше появляется данных в пользу такого свойства психологических структур, как генетическая готовность развиваться определенным образом при взаимодействии с определенной средой. Врожденный план не выполняется, пока не обнаружатся соответствующие условия (Миллер, Галантер, Прибрам, 2000).

«Феномен человека, подготовленный всем ходом филогенетического развития, имеет необходимый потенциал, генетическую готовность», которая настраивается и направляется экологически ожидаемой средой. Процесс иерархизации систем, уровней и связей продолжается в течение всего онтогенетического развития, имея свои сензитивные периоды, которые можно представить как «фильтры» взаимодействия человека с миром (Брушлинский, Сергиенко, 1998, с. 8, 15).

Обобщая изложенные данные, можно отметить, что процессы дифференциации и интеграции в отношениях между внутренним субстратом развития и внешними условиями выполняют функцию «силы рассекающей, избирающей и отметающей из дурной множественности единое хорошее» (Бердяев, 2002, с. 45–46), аккумулирующей содержательные линии прогрессивного развития. Это позволяет в определенной мере разрешить методологическую проблему «Прогресс или прогресс плюс регресс?» в пользу прогресса.

***

Полученные данные показывают, что процессы дифференциации и интеграции определяют общие и частные закономерности развития экологических систем, человека, общества, они представлены во всех системах с участием живого вещества. Рассмотренные в статье связи и существенные отношения, регулируемые процессами дифференциации и интеграции, характеризуются устойчивостью в пространственно-временном отношении и с необходимостью вытекают из самой сущности развивающегося объекта.

Анализ выявленных связей и отношений позволяет наметить пути решения методологических проблем. Возможно, принципы непрерывности, антиципации, субъектности являются закономерными следствиями, вытекающими из дифференционно-интеграционного принципа.

Литература

Александров И. О. Структура индивидуального знания: закономерности организации и становления: Дис. … д-ра психол. наук. М., 2007.

Александров И. О., Максимова Н. Е. Процесс дифференциации: содержание концепта и возможности операционализации в психологических исследованиях // Дифференционно-интеграционная теория развития: Книга 2 / Сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. М.: Языки славянской культуры; Знак, 2014. С. 87–138.

Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Алексеев П. В., Панин А. В. Философия: Учебник. М.: Проспект, 1997.
Анцыферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978. С. 3–20.
Бердяев Н. А. Смысл творчества. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2002.
Брушлинский А. В., Сергиенко Е. А. Ментальная репрезентация как системная модель в когнитивной психологии // Ментальная репрезентация: Динамика и структура. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. С. 5–22.
Веккер Л. М. Психические процессы. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. Т. 1.
Винокурова Г. А. Когнитивные особенности младших школьников с разным уровнем психического развития: Дис. … канд. психол. наук. М., 1999.
Волкова Е. В. Психология специальных способностей: дифференционно-интеграционный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
Волкова Е. В. Становление профессионально значимых свойств личности будущих учителей начальных классов // Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире: Материалы докладов Международной научно-практической конференции (Сочи, 12–13 сентября 2012 г.) / Под ред. акад. РАО Г. А. Берулавы. Сочи: Изд-во Международного инновационного ун-та, 2012. С. 43–47.
Волкова Е. В. Научная жизнь (совместное заседание ученых советов ИП РАН и ПИ РАО) // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 166–167.
Выготский Л. С. Психология. М.: Эксмо, 2002.
Жданов Ю. А. Узловое понятие современной теоретической химии // Вопросы философии. 1977. № 1. С. 102–113.
Иванова Е. В. Психологические особенности когнитивной дифференцированности и личностных структур детей старшего дошкольного возраста с опережающим развитием: Дис. … канд. психол. наук. М., 1999.
Крейн У. Психология развития человека: 25 главных теорий. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007.
Луман Н. Дифференциация. М.: Логос, 2006.
Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Программы и структура поведения: Подробное описание модели Т-О-Т-Е. М.: ИВЦ «Маркетинг», 2000.
Назарова В. В. Динамика когнитивной дифференцированности и возрастные интеллектуальные особенности школьников: Дис. … канд. психол. наук. М., 2001.
Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур: Классификация и сериация. М.: Эксмо, 2002.
Поддьяков А. Н. Отношения интеграции и дифференциации в развивающихся системах и перспективы развития ортогенетического

закона // Дифференционно-интеграционная теория развития / Сост. Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 287–302.
Поддьяков Н. Н. Доминирование процессов интеграции в дошкольном возрасте // Дифференционно-интеграционная теория развития / Сост. Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 303–316.
Пьянкова С. Д. Динамика когнитивной интегрированности в процессе интеллектуального онтогенеза // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина. ИП РАН, 19–20 сентября 2005 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 323–326.
Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978.
Прокл Первоосновы теологии // Антология мировой философии: Античность. Мн.: Харвест; М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. С. 934–956.
Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М.: Педагогика, 1972.
Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя взрослость) / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М.: Педагогика, 1977.
Ратанова Т. А., Чуприкова Н. И. Время реакции как показатель дискриминативной способности мозга, интеллекта и специальных способностей // Психология высших когнитивных процессов / Под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. И. Чуприковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 33–56.
Ратанова Т. А., Чуприкова Н. И. Возрастное развитие эффективности дифференцирования разных стимул-объектов и изменение ее связей с показателями интеллекта // Дифференционно-интеграционная теория развития. Книга 2 / Сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. М.: Языки славянской культуры; Знак, 2014. С. 435–452.
Реймерс Н. Ф. Экология (теории, законы, правила, принципы и гипотезы). М.: Россия Молодая, 1994.
Рубинштейн С. Л. Проблема развития в психологии / Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. С. 90–124.
Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
Свидерский В. И. О некоторых особенностях развития // Вопросы философии. 1985. № 7. С. 27–28.
Сергиенко Е. А. Принципы дифференциации–интеграции и континуальности–дискретности в онтогенетической перспективе // Диффе-

ренционно-интеграционная теория развития / Сост. Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 387–414.
Сергиенко Е. А. Принцип дифференциации – интеграции в системе методологии психологии развития // Дифференционно-интеграционная теория развития. Книга 2 / Сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. М.: Языки славянской культуры–Знак, 2014. С. 45–60.
Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
Соловьев В. С. Философские начала цельного знания // Полное собрание сочинений и писем. В 20 т. М.: Наука, 2000. Т. 2. С. 185–308.
Франк С. Предмет знания. Душа человека. Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000.
Холодная М. А. Теория интеллекта Б. Г. Ананьева: Ретроспективный и перспективный аспекты // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 5. С. 49–60.
Чуприкова Н. И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007.
Дифференционно-интеграционная теория развития. Книга 2 / Сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. М.: Языки славянской культуры; Знак, 2014.
Эмпедокл О природе // Антология мировой философии: Античность. Мн.: Харвест, М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. С. 58–66.
Энгельс Ф. Диалектика природы. М.: Политиздат, 1982.
Overton W. F. Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology / Ed. R. M. Lerner // Theoretical models of human development. (Handbook of child psychology). V. 4. NY: Wiley, 2006. P. 18–88.
Raeff C. Distinguishing between Development and Change: Reviving Organismic-Developmental Theory // Human Development, 2011. V. 54. № 1. P. 4–33.
Heinz Werner and developmental science / Ed. J. Valsiner. NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2005.
Volkova E. V. Developmental Learning: Theoretical and Empirical Considerations // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. V. 82. P. 81–86.
Werner H. Comparative psychology of mental development. NY: Percheron Press, 2004.

Развитие способностей создания трудностей*

А. Н. Поддьяков

Большое количество психологических исследований сосредоточено только на том, как люди решают задачи и справляются с проблемами и трудностями, но не на том, как и зачем они их создают. А ведь то, как конкретный человек справляется с проблемами и – шире – каковы вообще возможные пути совладания с ними, в значительной мере зависит от существа, природы этих трудностей, в том числе, очень зависит от того, как и с какими целями данные трудности и проблемы созданы.

В данной работе мы будем рассматривать такие виды активности живых существ, которые направлены на осложнение ситуации, создание затруднений для других субъектов†.

Перечислим некоторые из целей создания трудностей другим.

1. Деструктивные цели, связанные с преднамеренным нанесением ущерба тому, для кого они создаются.
2. Конструктивные цели, направленные на развитие того, для кого эти трудности разрабатываются (будь то руководство физическими тренировками спортсмена, написание задачников повышенной трудности по разным предметам, разработка систем проблемного обучения школьников и студентов и т. п.).
3. Исследовательские, диагностические цели – узнать, как тот или иной субъект (конкретный человек, определенная возраст-

* Работа поддержана РНФ, проект № 14-18-03773.

† В отечественной психологии проблематику создания трудностей не для других, а для самого себя плодотворно изучает В. А. Петровский. Он разработал теорию неадаптивной активности человека, в рамках которой исследует такие явления, как риск ради риска, стремление субъекта к запретной черте, возгонка уровня трудности решаемых задач и др. (Петровский, 2010). Но мы в данной работе будем рассматривать такие трудности, которые одни субъекты создают для других.

ная группа, представитель другого биологического вида) справляется с различными трудностями, решает разного рода задачи.

4. Игровые цели, где под общим названием «игровые» могут скрываться самые разные ситуации создания трудностей – от обучающих игр для дошкольников до смертельно опасных игр для взрослых экстремалов.

Уже из этого перечисления можно увидеть, что создание трудностей, изобретение задач и проблем для других субъектов – это очень важная часть творческой и интеллектуальной деятельности людей в самых разных областях практики, науки, досуга.

Границы между указанными целями создания трудностей нежесткие. В реальной жизни создание трудностей с деструктивными целями по отношению к одному субъекту может быть тесно связано с организацией конструктивных, развивающих трудностей для другого, а диагностика трудностей, с которыми справляется или же не справляется субъект, может быть использована для последующей разработки и конструктивных, и деструктивных трудностей.

С психологической точки зрения, отношение субъекта, создающего трудности, к тому, для кого он их готовит, может быть существенно различным:

- как к подопечному, нуждающемуся в помощи;
- как к объекту исследования;
- как к равному партнеру в диалоге (например, в шахматной игре, научном споре и т. п.);
- как к объекту манипуляции, трудности у которого могут принести практическую выгоду (например, при мошенничестве);
- как к сопернику, продвижение которого надо тем или иным способом остановить;
- как к преступнику, которого надо наказать (например, каторжными работами, постановкой особо трудного задания);
- как к беспомощной жертве (например, при попытках спровоцировать авиакатастрофы ложными инструкциями пилотам на радиочастоте связи с аэропортом при подлете и посадке);
- как к клиенту, в число услуг которому входит создание для него трудностей (например, развлекательно-игровых), и т. д.

Отчасти пробелы в изучении преднамеренного создания трудностей восполняют:

1) в области конструктивных трудностей – психолого-педагогические работы по развитию личности и мышления в ходе преодоления человеком различного рода барьеров и препятствий;

2) в области деструктивных трудностей – работы по конфликтологии, стратагемному мышлению, макиавеллистским стратегиям, психологии совершения зла и нанесения ущерба (evil-doing, harm-doing, doing damage);
3) в области диагностирующих трудностей – теоретические и практические работы по конструированию тестовых заданий той или иной сложности (например, нарастающей строго определенным образом), в том числе – для выявления умственной одаренности (Ушаков, 1997, 2000), и т. п.

Однако задача переосмысления и объединения этих подходов в целостную систему не ставилась, как и вытекающие задачи формулирования положений данной системы, исследования в ней места перечисленных и других подходов, возможностей конструирования новых подходов и т. д.

Цель данной работы – начать заполнение этого пробела.

Вначале уточним применяемые понятия.

Понятие «трудность» не является научным, поэтому мы будем пользоваться его определениями в словарях русского языка. Трудность определяется как препятствие, помеха, преодоление которых требует труда, напряжения, усилий.

Существенный вопрос – о различии понятий «трудность» и «сложность». Вслед за другими авторами мы относим понятие «сложность» в большей мере к объективным характеристикам проблемной ситуации, задачи (например, связанным с ее многофакторностью), а понятие «трудность» – к субъективным характеристикам. Так, одна и та же задача определенной сложности может быть в разной степени трудна для двух разных людей в силу имеющихся между ними различий опыта решения, способностей и т. д. Нас интересует создание именно затруднений, влияющих тем или иным образом на успешность деятельности другого субъекта. Но поскольку трудность хотя и не совпадает со сложностью, но часто связана с ней, намеренное создание осложнений как объективных характеристик ситуации мы тоже будем рассматривать, – в той мере, в какой эти осложнения (усложнения) предназначены для того, чтобы сделать деятельность субъекта более трудной.

Гипотезы о последовательности типов создания трудностей и их отражении в психике и сознании

В качестве рабочих гипотез мы предлагаем следующие положения.

1. Разные типы создания трудностей изобретались в последовательности, соответствующей минимально необходимым уров-

ням их организации: вначале деструктивные трудности, затем диагностирующие и конструктивные.

2. Рефлексия и последующая нравственная оценка разных типов трудностей развивается в последовательности возникновения этих типов трудностей: прежде всего начинают осознаваться и получают нравственную оценку деструктивные трудности, затем – диагностирующие и конструктивные*.

Раскроем эти положения.

За созданием деструктивных трудностей стоят относительно простая организация того, кто их создает, и относительно простые представления – представления о разрушаемости чего-либо (объекта в целом, его определенной части, происходящих в нем определенных процессов) при внешнем воздействии. Поэтому организация деструктивных трудностей может быть крайне примитивной (она может быть и изощренной, но нижний порог требований к возможности осуществлять такую деятельность весьма невысок).

Представления, лежащие в основе создания конструктивных трудностей, значительно более сложны, а именно: за созданием конструктивных трудностей стоят представления о *парадоксальных положительных изменениях* в чем-либо, происходящих в результате тех воздействий, которые при более примитивном взгляде могут быть оценены как разрушительные.

Итак, в основе представлений и о деструктивных, и о конструктивных трудностях лежат представления об *изменяемости* субъекта, который столкнулся с трудностями. Но в случае деструктивных трудностей речь идет о проще вызываемых *негативных изменениях* (деградации, разрушении). В случае же создания конструктивных трудностей речь идет об *инициации позитивных изменений, связанных с прогрессивным усложнением, улучшением* и т. д. Это наиболее сложная созидательная деятельность, требующая намного больше энергии (физической, интеллектуальной, духовной).

Создание же диагностирующих трудностей основано на представлениях об устойчивости поведения субъекта, достаточной для того, чтобы информация о преодолении им некой трудности могла быть обобщена на другие ситуации, на других индивидов этой же группы и т. д. и использована для выводов, как он (или другой индивид этой группы) будет справляться с аналогичными или несколько отличающимися трудностями через какое-то время, в похожих или даже сильно разнящихся ситуациях.

* Уточним, что некоторые изощренные деструктивные трудности могут возникать значительно позже некоторых более простых конструктивных; соответственно, эти деструктивные трудности и нравственной оценке подвергнутся позже, но мы ведем речь о последовательности первоначального возникновения.

Таким образом, создание деструктивных трудностей основано на представлениях о деградации субъекта под влиянием осуществленных воздействий, создание диагностических трудностей – на представлениях об устойчивости его поведения, создание конструктивных трудностей – на представлениях о его будущих прогрессивных изменениях.

При этом диагностическая «проба трудностями» может быть использована для последующего достижения и *негативных*, и *позитивных* целей по отношению к тому, кого тестируют. Здесь можно полагать следующее.

Исследовательское поведение (диагностика) с целью последующего нанесения ущерба эволюционно возникает раньше, чем диагностика, ориентированная на последующую помощь. Это связано с тем, что создание деструктивных трудностей предшествует созданию конструктивных. Соответственно, пробы, обслуживающие деструктивные трудности, тоже должны возникать раньше.

Относительно последовательности создания трудностей определенного типа и обслуживающих их проб можно предполагать следующее.

Как показано в исследованиях Н. Н. Поддьякова, в онтогенезе манипулятивные пробующие (ориентировочные) действия возникают из исполнительных. Ребенок пытается осуществить действие с практической целью (например, достать какой-то предмет с помощью орудия), терпит неудачу и, столкнувшись с этой трудностью, перестраивает свою ориентировку в ситуации. Его действия уже не направлены на непосредственное достижение цели, а начинают носить пробующий характер. Их амплитуда и продолжительность становятся меньше, чем у практических исполнительных, и у ребенка возникает внутренняя психологическая готовность принять и удачный, и неудачный результат пробы по преодолению трудности. В случае положительного результата ребенок переходит к исполнительным действиям, в случае отрицательного – продолжает исследование возникшей проблемы (Поддьяков, 1977).

По аналогии можно предполагать, что и в филогенезе исполнительные действия, создающие деструктивные трудности для другой особи (например, действия, закрепленные в инстинкте), предшествуют действиям более высокого уровня – ориентировочным пробам с последующими деструктивными целями. То же самое можно сказать и о конструктивных трудностях: обслуживающая их диагностика возникает позже практических исполнительских действий.

Содержательно диагностирующая проба, направленная на последующую помощь, более сложна, чем проба с целью последующего нанесения ущерба. Первая должна быть достаточно прицельной – диагностировать именно то, что нужно изменить в положительную сторону, и при этом не «перегнуть палку» с трудностью, не навредить. Это требует высокоорганизованной ориентировки и точной последующей реализации. Напротив, диагностирующие пробы с целью последующего нанесения ущерба могут быть в своих наиболее простых формах весьма грубыми: их цель – найти хоть что-то, что может нанести ущерб.

Итак, развертывая анализируемую последовательность более подробно, можно полагать, что возникновение различных типов создания трудностей происходит в следующем порядке:

- деструктивные трудности;
- диагностирующие трудности, подготавливающие последующее нанесение ущерба;
- конструктивные трудности;
- диагностирующие трудности, подготавливающие последующую помощь.

Можно полагать, что последним в этом ряду стоит создание трудностей с нейтральными, чисто познавательными целями. Здесь субъект, создающий трудности в «чисто исследовательских» целях, еще не определился, каково может быть практическое приложение полученного знания, или же считает саму постановку вопроса о практичности выходящей за рамки своей исследовательской активности.

Рефлексия деятельности по созданию трудностей, выработка нравственного отношения к ним и формулирование соответствующих моральных норм происходят в той же последовательности. Вначале формируются рефлексия, нравственное отношение, моральные нормы, касающиеся создания деструктивных трудностей, затем – конструктивных и диагностирующих.

Биологическая эволюция создания трудностей

По отношению к начальному этапу эволюции живых существ нет особого смысла говорить об активном создании ими трудностей друг для друга. Клетки первичного океана, конечно, создавали друг другу объективные трудности, например, конкурируя в борьбе за одни и те же ресурсы (это так называемая пассивная конкуренция) и время от времени поглощая друг друга при непосредственном

контакте, но не за счет специально генерируемых для жертвы трудностей. Ведь для их создания нужна, соответственно, и более высокая организация организмов, еще не достигнутая в тот период. Поэтому на самом раннем этапе филогенеза, видимо, не приходится говорить ни о «целенаправленном»*, пусть и генетически детерминированном, поведении отдельных особей по генерированию трудностей для своих соседей, ни о тактике одного вида по отношению к другому, которую можно было бы охарактеризовать как создание трудностей именно для этого другого вида с использованием его уязвимостей.

Но постепенно в ходе эволюции живые организмы пришли к чрезвычайно важному изобретению: можно и целесообразно создавать специфические трудности для других особей своего или чужого вида. Так, некоторые растения вырабатывают вещества, которые подавляют прорастание и рост соседних растений, вещества, отпугивающие паразитов в момент их нападения, и т. д., и т. д. – количество самых разнообразных примеров очень велико.

Среди наиболее интересных примеров создания психологических трудностей для другой особи при конкуренции отметим здесь лишь один из-за ограниченного объема статьи. Самцы австралийских птиц – шалашников строят своеобразные шалаши или беседки из веточек и травы и украшают их различными доступными яркими предметами как площадки для будущего ухаживания. Самка, оценив красоту строения, решает, придет ли она туда для брачных игр. В конкурентной борьбе самцы разрушают шалаши соперников (Гельфанд, 2011; Doerr, 2010). Следует подчеркнуть, что шалаш – место для брачных игр, а не гнездо для выведения птенцов (оно потом строится самкой отдельно). Поэтому разрушение шалаша с его тщательно подобранными и размещенными украшениями, в отличие от разрушения гнезда, выполняет прежде всего деструктивную психологическую функцию – лишить соперника специально созданных им внешних объектов, повышающих его привлекательность, снизить эту привлекательность в глазах потенциальной партнерши.

«Психологические» трудности, т. е. трудности, вызывающие либо сбой программы психического функционирования другого животного, либо специфическое изменение этой программы, способны создавать и живые существа, стоящие ниже на эволюционной лестнице, чем те, для кого трудности созданы и на чью психику тем или иным

* Как показывают А. К. Крылов и Ю. И. Александров, в парадигме активности (а не реактивности) можно и нужно обсуждать целенаправленность поведения даже отдельной клетки, – например, нейрона (Крылов, 2012; Крылов, Александров, 2008).

способом воздействуют. Особый интерес представляют паразиты, меняющие поведенческую программу более высокоорганизованного хозяина в свою пользу и в ущерб хозяину (Циммер, 2011).

Обратимся к диагностирующим трудностям. Если деструктивные трудности для других способны создавать даже растения, то диагностирующие пробы, предваряющие нанесение ущерба, осуществляют значительно более высокоорганизованные организмы. Известны пробные атаки акул, осуществляемые после серии кругов вокруг намеченной жертвы. Осуществляют пробные атаки и другие хищные рыбы, пауки и т. д. Отрабатывая приемы нападения и изучая возможности потенциальных жертв, их проводят и молодые особи высокоорганизованных хищников – птиц и млекопитающих.

Рассмотрим теперь трудности, создаваемые одними особями для других с целью их спасения и – шире – той или иной помощи.

Многие (если не все) высшие животные обучают своих детенышей. В этом обучении могут специально создаваться «обучающие трудности». Хищники целенаправленно учат своих детенышей отыскивать добычу, ловить ее и дают возможность в той или иной мере «обжечься» на относительно опасных экземплярах. При этом родитель, как и полагается преподавателю в добротном процессе обучения, может специально подготавливать «учебный материал», регулируя меру трудности задания. Родитель может преднамеренно приводить добычу, служащую для тренировки, в такое состояние, чтобы она не была способна сопротивляться в слишком опасной мере. Тем самым детенышам предоставляются возможности исследовать способы самозащиты этой добычи и отрабатывать свои приемы нападения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что животные используют как минимум два типа *ситуаций помощи путем создания трудностей:*

- создание таких трудностей для опекаемого, чтобы он не попал в опасную ситуацию, избежал ее, хотя по незнанию и неопытности и стремится туда;
- создание «обучающих и развивающих» трудностей, чтобы опекаемый, попав в дальнейшем в трудную или опасную ситуацию, мог действовать в ней наиболее эффективно.

Аналогично у животных можно выделить два типа *ситуаций создания трудностей с целью нанесения ущерба:*

- создание трудностей жертве, чтобы она с большей вероятностью попала в опасную ситуацию, двинулась в ее направлении;

- создание таких трудностей, чтобы жертва, попав в опасную ситуацию, не могла действовать в ней эффективно (запутывание, отвлечение внимания и т. д.).

В свою очередь, жертва также использует свои стратегии и приемы создания трудностей для нападающего, в том числе путем создания опасных для него ситуаций (небольшая птица, сидящая на самом конце ветки, может дразнить сидящую на дереве кошку, чтобы та переместилась на более тонкие и ломкие ветки), а также путем снижения эффективности действий нападающего (кальмар выпускает чернильное облако, некоторые другие подводные животные – ослепляющую «люминесцентную бомбу», скунс – отвратительно пахнущую струю и т. п.).

Отдельный вопрос: могут ли животные создавать и использовать такие «пробы трудностями», которые преследуют конструктивную цель – помочь тому, чей статус диагностируется испытанием? Иными словами, можно ли в поведении животных найти предпосылки того, что в человеческом взаимодействии трансформируется: а) в так называемые нагрузочные пробы в медицинской диагностике – физически тяжелые для пациента испытания, организуемые врачом с целью подбора последующего лечения болезни (например, велоэргометрическая проба – интенсивные испытания на велоэргометре при болезни сердца; сахарная проба – разовый прием большого количества сахара натощак при диагностике некоторых заболеваний, и т. д.); эти пробы в некоторых случаях могут и ухудшить состояние); б) в исходную диагностику обучаемого перед обучением, осуществляемую с помощью специально подобранных задач, и т. д.

Возможно, биологи и зоопсихологи могли бы подсказать, какие ситуации взаимодействия животных закономерно трактовать как предпосылки такой деятельности, «опробующей трудностями» с целью последующей помощи тому, кого подвергали испытанию. Мы не смогли их обнаружить. А. В. Марков, автор книги «Рождение сложности. Эволюционная биология сегодня: неожиданные открытия и новые вопросы» (М.: Астрель, 2012) на мой запрос ответил следующее (публикуется с его разрешения): «Видимо, один из очень немногих примеров создания диагностирующих трудностей у животных с целью последующей „помощи“ относится к „помощи в воспроизводстве“. Это ситуации, когда особи одного пола (обычно самки) создают разнообразные „диагностирующие трудности“ и испытания особям другого пола, чтобы выбрать брачного партнера». Со своей стороны заметим, что диагностирующая трудность в приведенном случае создается все-таки не с целью помощи

другой особи, а с целью ее отбора (выбраковки или принятия). Вопрос в том, можно ли считать это поведение одним из переходных мостиков к деятельностям человека по тестированию нового ученика задачами разной трудности, чтобы лучше его учить, нагрузочных медицинских проб, чтобы лучше лечить, и т. п., достаточно спорен. Соответственно, представляется обоснованным следующее предположение: именно здесь проходит один из водоразделов между животными и человеком, и *данную сложную диагностическую деятельность – организацию трудных испытаний для последующей помощи – способен планировать и осуществлять только человек, причем начиная лишь с определенных этапов развития культуры*.

Онтогенетическое развитие способностей создавать трудности и распознавать трудности, созданные другими

С. Бенсон рассматривает развитие у детей способности преднамеренно действовать во благо или в ущерб другим. Он показывает, что эта способность проявляется в возрасте 1,5–2 лет, когда дети начинают, с одной стороны, сочувствовать и преднамеренно помогать тем, кто им нравится, а с другой – вредить тем, кто не нравится (например, специально ломать игрушки, дразнить и т. п.). Для того чтобы эта деятельность была эффективной, ребенок должен обладать относительно развитой эмпатией и теорией психического другого человека (theory of mind). С. Бенсон подчеркивает, что эмпатия и сострадание – не одно и тоже. Эмпатия как способность к пониманию чувств и мыслей другого человека является источником и сострадания, и жестокости. (Более чувствительные обиды наносит тот ребенок, который понимает, что наиболее обидно для жертвы.) (Benson, 2001.)

В области изучения понимания намерений другого и способностей помочь или же помешать ему М. Хьюз провел ставший широко известным эксперимент с детьми несколько более старшего возраста (Доналдсон, 1985, с. 23–26). Он использовал макет из двух стен, образующих в плане крест, и три куколки: мальчика и двух полисменов, стоящих у северного и у восточного концов креста. Испытуемому предлагалось спрятать мальчика так, чтобы полисмены не могли его увидеть. Это задание требовало координации сразу двух чужих точек зрения (точек зрения двух полисменов, стоящих в отдалении друг от друга). Детям предъявлялось несколько заданий с различным расположением полисменов. Испытуемые 3–5 лет в 90% случаев давали правильные ответы, т. е. прятали мальчика именно в той секции креста, которая была закрыта от взглядов

обоих полисменов (в данном случае – в юго-западной). Тем самым дошкольники продемонстрировали, что они способны не только учитывать точку зрения другого субъекта, но и на высоком уровне координировать сразу несколько чужих точек зрения, различающихся между собой (точки зрения двух полисменов). Анализируя этот эксперимент, М. Доналдсон выделяет социально-психологическое содержание задачи М. Хьюза: это задача не только на понимание пространственных отношений, но и на понимание отношений между несколькими субъектами. Как подчеркивает М. Доналдсон, задание М. Хьюза требовало от ребенка умения децентрироваться не только в буквальном – пространственном – смысле, но и в смысле учета двух противоположно направленных намерений персонажей: намерения спрятаться у одних персонажей и намерения найти спрятавшихся у других. Задача спрятаться является абсолютно понятной и осмысленной даже для маленького ребенка: он моментально схватывает цели, намерения и способы взаимодействия персонажей, изображающих погоню, и персонажа, прячущегося от нее, и помогает второму, создавая препятствия для первых.

К. А. Додж формулирует систему положений о развитии атрибуции враждебных и добрых намерений в онтогенезе (Dodge, 2006). Эти положения важны для понимания того, как ребенок распознает и квалифицирует различные трудности, с которыми он столкнулся.

По Доджу, изначальным и универсальным для ребенка является приписывание враждебного намерения тому, чье действие привело к негативным последствиям. Тенденция приписывать другому добрые намерения, несмотря на негативные последствия его действий, возникает у детей на третьем году жизни по мере развития теории психического Другого. Базовая задача социальных взаимодействий – научить ребенка идентифицировать поведенческие сигналы, показывающие, что Другой, несмотря на последствия, действовал с добрыми намерениями. Такая атрибуция смягчает тенденцию отвечать на ущерб гневом и агрессией. Но данное умение развивается не у всех детей в должной мере. Часть из них продолжает впадать в ошибку атрибуции враждебного намерения и обвинять других в случаях неблагоприятных результатов. На это могут влиять индивидуальные врожденные особенности нервной системы – например, особенности темперамента, импульсивность. Но то или иное социальное окружение, среда может поощрять тенденцию атрибуции добрых или же враждебных намерений, способствуя выработке соответствующих схем поведения.

По К. А. Доджу, личный опыт, способствующий воспитанию атрибуции *добрых намерений,* включает:

- отношения безопасности, доверия и душевного тепла с родителями и ближайшим окружением;
- наблюдение за проявлениями атрибуции добрых намерений со стороны значимых взрослых и детей;
- успешность решения важных задач;
- воспитание в культуре, в которой ценятся сотрудничество и поддержание общности.

Личный опыт, способствующий воспитанию *атрибуции враждебных намерений,* может включать:

- физическое насилие;
- наблюдение за проявлениями атрибуции враждебных намерений со стороны значимых взрослых и детей;
- неуспех в решении важных задач;
- воспитание в культуре, в которой ценятся самооборона, личная честь и возмездие.

На атрибуцию добрых или враждебных намерений в конкретной ситуации могут влиять также настроение, усталость субъекта, то или иное сочетание внешних угроз и неожиданных обстоятельств и т. д. (там же).

Мы провели экспериментальные исследования с целью изучения возможностей детей понимать чужое доброе или враждебное намерение и осуществлять на этой основе либо помощь, либо противодействие другому субъекту.

В одном из экспериментов мы предлагали детям 5–6 лет выбрать содержание обучения для отрицательных и положительных персонажей из популярного мультфильма «Король Лев» – для гиен, охотящихся на птенчиков, и для спасающего этих птенцов львенка. А именно: дошкольнику предлагалось решить, учить их правильному или неправильному птичьему языку, учить или не учить лазать по деревьям и др. В абсолютном большинстве случаев испытуемые «помогали» положительному персонажу научиться чему-то хорошему и «мешали» ему научиться чему-то плохому, неправильному или ненужному. И наоборот, дети «мешали» отрицательным персонажам научиться чему-то, способствующему достижению их «плохих» целей, и «помогали» научиться чему-то неправильному или даже вредному для них (например, курить).

Также мы провели экспериментальное исследование возможностей детей 5–6 лет осуществлять *орудийную деятельность* (конструирование орудий) для противодействия нежелательной поисковой, исследовательской деятельности «недругов» и для помощи поисковой деятельности «друзей». Орудийная деятельность считается присущей только человеку и в меньшей мере – некоторым высшим животным. Нас интересовало намеренное, произвольное конструирование орудий с особыми функциями, а именно – затрудняющих чужую деятельность.

Эксперимент состоял в следующем. Экспериментатор показывал ребенку, что из двух деталей можно сложить рамку либо большого, либо маленького размера – в зависимости от способа сборки. Эта рамка использовалась как смотровое окно для обнаружения «клада монет» (пластмассовых кружочков), спрятанного на закрытом игровом поле. Таким образом, собранная рамка служила специально созданным орудием поисковой деятельности – маленьким или большим «кладоискателем». Вначале ребенок играл с рамкой сам, многократно собирая и разбирая ее, разыскивая с ее помощью монеты и самостоятельно, без наводок экспериментатора, приходя к пониманию, какой вариант рамки позволяет найти больше «монет».

Затем экспериментатор показывал ребенку картинку трех отвратительных коварных гиен из популярного мультфильма «Король Лев» и говорил, что те тоже решили найти клад, чтобы купить яд и отравить отца львенка Симбы. Испытуемому предлагалось сложить рамку для гиен. Потом экспериментатор показывал картинку главного положительного героя – львенка Симбы и его подруги Налы и говорил, что они решили найти клад, чтобы купить лекарства для попавшего в беду отца. Испытуемому предлагалось сложить рамку и для них.

Результаты таковы. Уже в начале игры дети очень быстро понимали, что чем больше рамка «кладоискателя», тем больше монет можно найти, и собирали для себя большую рамку, находя, естественно, много монет. Для гиен же абсолютное большинство испытуемых (88% детей 5 лет и 93% – 6 лет) собрали маленькую рамку (т. е. конструировали неэффективное орудие поиска), а для львят – большую (эффективное орудие). Результаты отличались от случайного выбора на уровне значимости 0,01. Речевые комментарии дошкольников ясно свидетельствовали о понимании ими ситуации, сильной эмоциональной включенности в нее и о сформировавшихся целях:

а) цели создания трудностей отрицательным персонажам (например: «Я так сложу, что они (гиены. – *А. П.*) вообще ничего не найдут!»);
б) цели облегчения трудностей положительным персонажам («Им (львятам. – *А. П.*) побольше рамку, чтоб денег много было»).

Таким образом, данный эксперимент показал, что уже дети пяти лет способны произвольно осуществлять деятельность по конструированию несложных орудий, соответствующих целям помощи или же противодействия. С нашей точки зрения, этот результат очень важен в контексте теории Д. Б. Эльконина, который выделял две основные взаимосвязанные линии развития человека в онтогенезе: развитие мотивационно-потребностной сферы, связанное с вхождением в мир человеческих отношений, и развитие операционально-технической сферы, связанное с овладением предметно-практическими деятельностями. Проведенные эксперименты четко показывают *теснейшую взаимосвязь и взаимодействие между предметно-практической деятельностью и человеческими моральными нормами уже у дошкольников*. Сочувствие и желание помочь одним субъектам или же, наоборот, обоснованное отрицательное отношение к другим субъектам (тем, кто хочет нанести ущерб слабому) определяли цели и результаты предметно-практической деятельности детей, вплоть до смены дошкольниками своих целей на противоположные и до получения, соответственно, противоположных результатов орудийной деятельности – изготовления двух орудий с противоположными характеристиками.

Особый интерес представляет понимание и создание детьми конструктивных, помогающих трудностей.

Предварительно нужно заметить, что в целом исследования того, как дети понимают и осуществляют действия во благо или в ущерб другим, проводятся достаточно активно. Но нам не удалось найти систематических исследований осознания детьми достаточно сложной идеи о том, что *деятельность во благо другому человеку может осуществляться путем противодействия, создания трудностей этому человеку*.

По-видимому, здесь, как и ранее, следует говорить о понимании (в данном случае – понимании детьми) и создании трудностей двух типов:

1) таких трудностей для опекаемого, чтобы он не попал в опасную ситуацию, избежал ее;
2) «обучающих и развивающих» трудностей, чтобы опекаемый, попав в дальнейшем в трудную или опасную ситуацию, мог действовать в ней наиболее эффективно.

В обоих типах ситуаций образцом для детей могут являться взрослые. Например, ребенок знакомится с тем, как взрослый вводит ограничения и запреты на различные действия ребенка, поскольку они могут быть для него опасны («Туда нельзя, ты еще маленький»,

«Не трогай, обожжешься» и т. п.), и в случае неповиновения может применить даже физическую силу. Старший дошкольник, назначенный в няньки более младшему, уже исправно воспроизводит эти функции противодействия подопечному с целью его же защиты.

Предпосылкой понимания детьми помогающих трудностей является деятельность взрослых, дающих ребенку неприятные на вкус лекарства, проводящих болезненные, иногда трудно переносимые медицинские процедуры и т. п. и объясняющих это необходимостью вылечиться. На вопль ребенка, ссадину которого смазывают йодом («Щиплет!»), бабушка хладнокровно отвечает: «Всё плохое выщиплет, всё хорошее оставит», и сама эта идея болезненного, но полезного выжигания, как и ее словесная формулировка, могут усвоиться на всю жизнь. Аналогично процедуры закаливания, физические упражнения, предлагаемые взрослыми, далеко не всегда с восторгом воспринимаются детьми, но сопровождаются объяснениями взрослых о будущей пользе этих мероприятий («Терпи, казак, атаманом будешь», «Тяжело в ученье, легко в бою» и т. п.). Все эти объяснения ребенок усваивает и затем воспроизводит, например, по отношению к куклам или партнерам по игре и позднее по отношению к младшим братьям, сестрам, собственным детям и внукам.

Примером диагностирующих трудностей, создаваемых детьми друг для друга или для взрослых, могут служить некоторые формы социального экспериментирования – дети создают «сюрпризы» и «проверки» разной степени неприятности новичку-однокласснику или новому учителю, чтобы узнать его реакцию, понять, с каким человеком им предстоит иметь дело, как с ним можно и нельзя себя вести. В зависимости от своей реакции «протестированный» (прошедший испытание) может стать уважаемым членом группы или же аутсайдером. Также по мере взросления дети и подростки овладевают институциональными формами диагностирующих трудностей, – например, при совместных спортивных тренировках, подготовке к групповым интеллектуальным соревнованиям, где важно знать возможности другого участника, и т. д. При этом можно полагать, что, как и в биологической эволюции создания трудностей, овладение методами создания диагностирующих трудностей во благо (с целью последующей помощи) происходит в онтогенезе позже овладения созданием трудностей другого типа.

В юношеском и взрослом возрасте некоторая часть людей начинает специализироваться в той или иной области создания конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей, становясь профессионалами в этом деле.

Метатрудности – трудности по управлению трудностями

Качественно новый этап в социогенезе – изобретение и использование *метатрудностей, т. е. трудностей, создаваемых для различных видов деятельности по созданию трудностей.* Они направлены на: а) конструирование, б) деструкцию, в) диагностику деятельностей по созданию конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей. Наиболее очевидным видом деятельности по созданию этих метатрудностей являются работы по методологии в соответствующих областях и институционализация деятельности – появление соответствующих организаций (научно-исследовательских, учебных, административных), появление журналов и книг, проведение конференций и т. п.

Начнем с анализа *метатрудностей, направленных на управление конструктивными трудностями*. Эти метатрудности могут быть конструктивного, деструктивного и диагностирующего типов.

Созданию первого типа трудностей специально обучают учителей, чтобы те, например, научились успешно ставить перед учениками задачи по самостоятельному придумыванию задач друг для друга; это конструктивная метатрудность весьма высокого порядка (Поддьяков, 2014).

Метатрудности, направленные на диагностику умения создавать конструктивные трудности, – это, например, контрольные задания для учителей, позволяющие оценить, насколько успешно те придумывают задачи для учащихся.

Метатрудности деструктивного типа направлены на подавление деятельности по созданию конструктивных трудностей. Например, это организационные мероприятия по уменьшению влияния или ликвидации того или иного перспективного направления педагогической мысли и практики (пресс такого рода мероприятий в разное время испытали научная школа Л. С. Выготского, школы развивающего обучения Л. В. Занкова), сюда же относятся препятствия талантливым педагогам в их обучающей деятельности и т. п.

Метатрудности, направленные на управление деятельностью по созданию диагностических трудностей, также могут быть конструктивного, деструктивного и диагностирующего типов.

Различные виды деятельности по созданию диагностирующих трудностей поддерживаются специально созданными социальными институтами. Это научно-исследовательские организации, разрабатывающие методологию оценивания других субъектов: методологию построения тестов общих и специальных способностей человека, личностных тестов, тестов достижений, контрольно-измерительных

материалов для учащихся, методик оценки персонала, в том числе путем его стресс-тестирования, медицинских нагрузочных проб, стресс-тестов банков и т. д. Также это учебные организации, проводящие обучение в данной области (например, в Высшей школе экономики имеется магистерская программа «Измерения в психологии и образовании», где студентов обучают создавать диагностические задания и оценивать имеющиеся). Проводятся соответствующие конференции (например, по психологической диагностике и оцениванию – Conference of the International Test Commission, Conference on Psychological Assessment и т. д.), выпускаются книги и журналы и пр.

Соответственно, конструктивные трудности в данной области – это разработка учебных заданий разной сложности для будущих специалистов, которым предстоит создавать диагностический инструментарий (например, для психологов – будущих тестологов, для преподавателей, повышающих квалификацию и готовящихся к разработке контрольных заданий по своим предметам, и т. п.); диагностирующие трудности – контрольные задания для этих будущих специалистов.

Ярким примером создания деструктивных трудностей разным видам диагностирующей деятельности является борьба с психологическими тестами в СССР. Одним из важнейших инструментов этой борьбы стало Постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», запретившее в стране практику психодиагностики, а также исследования и обучение в данной области, и остановившее развитие психодиагностики на десятилетия.

Обратимся к анализу *метатрудностей по управлению деструктивными трудностями*.

Конструктивные метатрудности здесь создаются для более эффективного обучения и развития субъектов, осуществляющих деструктивные деятельности. Точнее, эти метатрудности конструктивны для обучаемых, но деструктивны для тех, кого эти обучаемые будут потом обрабатывать, а также могут быть чреваты личностными деструкциями и для самих обучаемых, – не для всех, разумеется. Это, например, обучение сотрудников силовых социальных институтов (военных, полицейских, охранников и т. д.), специалистов по конкурентной борьбе в различных областях, а также неформальное (вне официальных институтов) обучение и самообучение деятельностям различной степени нелегальности (силовых предпринимателей, грабителей, воров, мошенников и т. д.) Эти субъекты обучаются создавать деструктивные трудности противостоящему субъекту на самых разных уровнях – от психологического и интеллектуального подавления до физического уничтожения. Спектр об-

учающих текстов здесь весьма широк – от «Трактата о 36 стратагемах», «Искусства войны» Сунь Цзы, «Сокрытого в листве» Ямамото Цунэтомо и «Государя» Макиавелли до современных боевых наставлений, руководств по организации конкурентной борьбы в бизнесе, психологических руководств по поведению в конфликтах и т. д.

Макросоотношения трудностей различного типа как показатель состояния общества

Разные человеческие сообщества (культуры) в разной степени стремятся к развитию деятельностей по созданию трудностей. Имеются сообщества, проповедующие невмешательство и недеяние (отказ от деяния, будь оно деструктивное или конструктивное), и есть сообщества с доминирующими ценностями создания трудностей (конструктивных, деструктивных или же сбалансированных). Соотношение конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей, намеренно создаваемых людьми в том или ином обществе друг для друга, представляется важной характеристикой этого общества.

Оценка общего объема деструктивных трудностей, создаваемых с деструктивными целями, с нашей точки зрения, должна иметь высокие значимые корреляции с Индексом нравственного состояния общества, разработанным в Институте психологии РАН и интегрирующим такие показатели, как количество убийств на 10000 населения, количество беспризорных детей, индекс коррупции и индекс неравномерности распределения доходов (Юревич, Ушаков, 2010). Также оценка общего объема деструктивных трудностей может иметь значимые отрицательные корреляции с Глобальным индексом миролюбия (Global Peace Index), рассчитываемым по методике, разработанной The Economist Intelligence Unit, и учитывающим число насильственных преступлений и самоубийств, количество заключенных на душу населения, количество военнослужащих и сотрудников служб безопасности на душу населения, количество и доступность оружия, наличие и масштаб конфликтов, внутренних и международных, количество жертв этих конфликтов, наличие и степень террористических угроз и т. д.

Оценка общего объема конструктивных трудностей, направленных на развитие другого субъекта, с нашей точки зрения, должна иметь высокие значимые корреляции с показателями человеческого капитала и потенциала, связанными с обучением и образованием под руководством других субъектов. (Разумеется, обучающие нередко стараются уменьшить трудности для обучаемых, но совсем

без создания конструктивных трудностей в обучении нельзя обойтись: освоение новизны всегда трудно в той или иной мере, и если обучающий подталкивает к освоению новизны, то подталкивает и к трудностям.)

В целом, для простоты оценки соотношения конструктивных и деструктивных трудностей в обществе, вероятно, можно было бы воспользоваться отношением «числа представителей помогающих профессий» к числу представителей «мешающих профессий», или, более конкретно, «числа преподавателей и врачей» к числу, с одной стороны, преступников, с другой – военнослужащих, сотрудников служб безопасности и т. п. (разумеется, они создают трудности одним субъектам, чтобы помочь другим, но определенные функции противодействия им предписаны институционально и подкреплены инструментально).

Проводя грубую оценку макросоотношений трудностей различных типов на протяжении длительных периодов, можно постулировать тенденцию возрастания относительной роли диагностирующих и конструктивных трудностей, а также внимания к их разработке.

В ходе биологической эволюции и последующего социогенеза все больше возрастает доля диагностирующих трудностей, создаваемых с различными целями (последующего нанесения ущерба, помощи, прогноза функционирования и развития того, кому создают трудности, и т. д.). Даже в области военного противостояния (максимально концентрирующей самые жесткие деструктивные трудности) все больший удельный вес занимают предварительные учения и моделирование различного типа. Это вполне согласуется с положением А. П. Назаретяна, что физическое насилие по мере развития цивилизации применяется все в меньшей степени (Назаретян, 2010).

Роль предварительной диагностики также растет и в области создания конструктивных трудностей (например, в обучении). Создаются специальные организации, занимающиеся проблемами тестирования и оценки, в последние 10–20 лет начинают проводиться масштабные тестовые испытания (TIMSS, PIRLS, PISA), позволяющие оценить, как справляются с различными предметными заданиями учащиеся разных стран, и т. д.

Также в ходе биологической эволюции и последующего социогенеза возрастает доля конструктивных, обучающих трудностей. В настоящее время создаются и расширяются программы обучения самому разному содержанию, самым разным деятельностям людей самых разных возрастов; проводится идея обучения в течение всей жизни. Освоение этих программ, даже самых облегченных, требует создания и преодоления конструктивных трудностей.

Объективные возможности и риски создания трудностей

Поскольку значительная часть субъектов, обладающих самостоятельной активностью, зависит от целого комплекса условий разного уровня (физических, физиологических, биологических, социальных, экономических и т. д.), трудности для их функционирования могут создаваться также на разных уровнях: физиологическом, биологическом, психологическом, социально-экономическом, духовном и т. д. Но этим разнообразие возможностей по созданию трудностей не ограничивается.

В силу связанности уровней друг с другом возможно создание трудностей путем организации опосредованных влияний с одного уровня на другой: создание трудностей на одном уровне может быть средством управления другим уровнем (например, влияние с физиологического на психологический или наоборот).

Аналогично в силу связанности субъектов, обладающих самостоятельной активностью, друг с другом (связанности живых существ в биоценозе, людей в группе, одной организации с другими организациями и т. д.) влияние на любой из них может осуществляться опосредованно – путем создания трудностей другому, связанному с ним.

В целом такое богатство возможностей позволяет человеку широко развернуться в своей интеллектуальной и творческой деятельности и создавать в самых разных сферах самые разнообразные трудности – от простейших, ситуативных, до стратегических, задуманных чрезвычайно хитро и требующих искусной длительной реализации.

При этом именно в силу сложности и многосвязности влияний эффект от создания трудностей (как и вообще эффект от использования любого сложного орудия в сложных условиях) не может быть полностью просчитан. Высокая частота неожиданных, не предсказывавшихся результатов – имманентное свойство ситуаций создания трудностей. Расхождения полученных результатов с ожидавшимися могут быть различного рода:

- полученный результат противоположен целям (например, вместо желаемого ослабления другого субъекта произошло его усиление);
- умеренные, казалось бы, трудности вызвали неожиданный и нежелаемый разрушительный эффект по принципу домино;
- трудности, созданные в одном месте (одному субъекту, в одной сфере деятельности), отозвались неожиданными эффектами в других местах (у других субъектов, в других областях деятельности), – как эффектами неожиданного расцвета, так и неожиданного угасания; и т. д.

Полное перечисление всех возможных типов расхождений и несоответствий между целями и результатами создания трудностей вряд ли возможно из-за неисчерпаемого богатства реальности. При этом, поскольку выгоды, преимущества, польза, возникающие от создания трудностей другому, часто представляются перевешивающими потенциальные опасности, разнообразие трудностей, создаваемых с самыми разными целями, растет, и повышается их уровень.

Литература

Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М.: Педагогика, 1985.

Гельфанд М. Самец с перспективой // Троицкий вариант. № 5 (74). 15 марта 2011. С. 10. URL: http://trv-science.ru/2011/03/15/samec-s-perspektivoj (дата обращения: 15.04.2016).

Крылов А. К. Поведение и активность нейронов: целенаправленность или реакция? // Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып. 5 / Под ред. А. А. Кибрика, Т. В. Черниговской, А. В. Дубасовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 32–43.

Крылов А. К., Александров Ю. И. Парадигма активности: от методологии эксперимента к системному описанию сознания и культуры // Компьютеры, мозг, познание: Успехи когнитивных наук / Отв. ред. Б. М. Величковский, В. Д. Соловьев. М.: Наука, 2008. С. 133–160.

Назаретян А. П. Физическое и виртуальное насилие: Перспектива взаимовлияния реальностей // Психология нравственности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 418–438.

Петровский В. А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.

Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.

Поддьяков А. Н. Компликология: Создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М.: ИД ВШЭ, 2014.

Ушаков Д. В. Одаренность, творчество, интуиция // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 78–89.

Ушаков Д. В. Психология одаренности и проблема субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 212–226.

Циммер К. Паразиты: Тайный мир. М.: Альпина нон-фикшн, 2011.

Юревич А. В., Ушаков Д. В. Нравственное состояние современного российского общества // Психология нравственности / Отв. ред.

А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 177–208.

Benson C. The cultural psychology of self: Place, morality and art in human worlds. London: Routledge, 2001.

Dodge K. A. Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems // Development and Psychopathology. 2006. V. 18 (3). P. 791–814.

Doerr N. R. Decoration supplementation and male-male competition in the great bowerbird (Ptilonorhynchus nuchalis): A test of the social control hypothesis // Behavioral Ecology and Sociobiology. 2010. V. 64. P. 1887–1896.

Раздел 2

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Отношение человека к неопределенности и интеллект в становлении его личностных структур и регуляции выборов*

Корнилова Т. В.

Под *развитием* в широком смысле обычно понимается изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновением качественных новообразований). При изучении психологических систем акцент ставился и на структурных аспектах, и на функциональных, предполагающих процессуальное, динамическое становление психического (Л. С. Выготский, А. В. Брушлинский, О. К. Тихомиров и др.). В методологическое понимание принципа развития в отечественной психологии были введены представления об антиципационной активности (Анцыферова, 2004; Сергиенко, 2006; и др.), выросшие на иных подходах к пониманию развития личности и становления новообразований, в частности, целей, чем при идеалистическом понимании активности субъекта в вюрцбургской школе (Корнилова, 1994).

В работах А. Г. Асмолова и С. Д. Смирнова было обосновано «функциональное» понимание принципа активности применительно к личности и познанию (в контексте функциональной роли установок и «образа мира») (Асмолов, 2000; Смирнов, 1985). Наряду с принципом активности стал утверждаться принцип неопределенности (Зинченко, 2007; Корнилова, 2010б; Корнилова, Смирнов, 2011), что также предполагает переосмысление развития как актуалгенеза различных форм активности.

Сложилось и определенное противоречие. С одной стороны, в отечественной психологии преимущественное признание осталось за структурным видением новообразований и морфологической парадигмой (в теориях деятельности, теориях личности и т. д.). С другой стороны, процессуальная данность психического предпола-

* Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-06-00049.

гала становление динамической парадигмы, что означает не только анализ актуалгенеза изучаемых процессов и явлений, но и определенный отказ от поиска сложившихся структур в пользу предположений о *динамическом* характере регулятивных процессов, идет ли речь о действиях, решениях или поступках человека. Именно признание *активного принятия и преодоления человеком неопределенности* как основного модуса его бытия в многообразном, сложном и изменяющемся мире, признание принципиальной *открытости траекторий развития и личностного самоопределения* ставится под вопрос и неоднозначно оценивается сторонниками жестких линий детерминизма (и сопутствующих им «монизмов», включая оксюморон «диалектического монизма»).

Ориентация авторов на разработку структурных составляющих в выделенном предмете изучения, подчиняющих себе его динамику (актуалгенез процессов), отличает так называемые морфологические подходы. Рассмотрение деятельности как относительно инвариантной системы, описать которую можно на разных уровнях (мотива, цели, условий осуществления), объединило разных исследователей, рассматривающих свой предмет изучения в заданной системе категорий процессуального ее осуществления (деятельность, действие, операция, функциональная система). Однако при переходе к изучению процессов целеобразования* и смыслообразования, принятия решений и саморегуляции процессуальный аспект развития стал выделяться как не охватываемый морфологическими подходами, и динамический аспект, понятый как развитие в актуалгенезе, уже нельзя свести «движению деятельности» (Корнилова, 2014).

Развитие динамической парадигмы (термин, предложенный А. Асмоловым и В. Петровским в 1978 г.) в психологии означает направленность исследований на поиск не структур, а динамически складывающихся иерархий регулятивных процессов. Необходимость принятия этого положения была обоснована нами в контекстах расширения методологических принципов психологии (Корнилова, Смирнов, 2011), методологического подхода к изучению принятия решений в условиях неопределенности (Корнилова,

* А. Н. Леонтьев писал, что в реальной жизни «целеобразование выступает в качестве важнейшего момента движения той или иной деятельности субъекта» (1975, с. 106). И это движение связывалось им с «апробированием целей действиями», которое не сводится к одномоментному акту, а процессуально разворачивает их предметное наполнение. Но осталось неразработанным динамическое оформление – в конструктах деятельностного подхода – понимания активности человека как личности и субъекта познания.

2005) и утверждения неразрывной связи когнитивной и личностной составляющих в актуалгенезе любых регулятивных процессов, что отражает единство интеллектуально-личностного потенциала человека (Корнилова, 2015). Это отличается как от представлений о личностном потенциале (для которого интеллект якобы создает не более чем операторные возможности), так и от ресурсного понимания интеллекта, поскольку последнее оставляет за скобками проблему *новообразований* (как результата актуалгенеза мышления).

Теории *динамического контроля неопределенности* в зарубежных исследованиях пока обозначали в основном когнитивные его составляющие в стратегиях человека (Osman, 2010). В нашей модели множественной регуляции решений и действий предполагается динамическое взаимодействие составляющих *интеллектуально-личностного потенциала* (ИЛП) человека и функциональный выход на ведущий уровень разных процессов – как когнитивных, так и личностно-мотивационных (Корнилова, 2013).

Таким образом, важнейшими предпосылками понимания динамического функционирования ИЛП человека стали идеи единства интеллекта и аффекта и динамического понимания новообразований, в качестве которых выступили гипотетические *динамические регулятивные системы*.

Отношение к неопределенности как личностное свойство

Обращение к категории неопределенности в методологических исследованиях выступило в роли мостка, проложенного между проблематикой картины мира на стадиях классической и неклассической науки и основными проблемами методологии психологии – онтологической и феноменологической данности психического, субъективного и объективного в психологическом познании, объективности неопределенности и субъективности детерминизма, соотнесения категорий деятельности и творчества, соотношения чувства и разума в преодолении человеком неопределенности (Мамардашвили, 1981; Степин, 2000; Корнилова, Смирнов, 2011; и др.).

В психологии представления о *субъективной неопределенности* – через звено «возможного» в действии и мышлении (Корнилова, 1994)) – позволили рассматривать функциональное проявление личностных структур в познавательной активности человека. Понятия антиципации, предвосхищения, прогнозирования и целеобразования отразили в психологических теориях проблемы регуляции познания и деятельности в аспекте движения субъекта к неопределенному будущему. Неопределенность изначально связывалась с *воз-*

можностью в аспектах как неполноты знания, так и с незаданностью образуемых субъектом ориентиров для разрешения ситуаций неопределенности; как с рассогласованием целеобразования и целедостижения, так и с незаданностью иерархий процессов, включаемых в актуалгенез психологической регуляции решений и действий.

В психологии *прогнозирование* как образование человеком предвосхищений или оценок *возможных* событий рассматривалось как базирующееся на интуиции и анализе, вероятностных суждениях и продуктивных решениях, характеризуемых новообразованиями не только в результатах, но и в процессуальных характеристиках становления предвосхищений.

Разрабатывая принцип неопределенности по отношению к построению психологической теории выборов и решений человека, мы подошли к пониманию неопределенности как открытости иерархий процессов, фокусируемых *динамическими регулятивными системами* (*ДРС*) (Корнилова, 2005, 2013). С выделением такой единицы регуляции выбора, как ДРС, связано предположение о принципиальной (онтологической) неопределенности регулятивных иерархий, понимаемой как незаданность структур, на которые опирается субъект в процессах решений и выборов в ситуациях неопределенности. Только в динамике развития определенных этапов решения, средств принятия проблемы, оценивания ситуации, предвосхищения ее развития и т. д. можно говорить о соотнесении уровней самосознания и составляющих неосознаваемой регуляции выбора, о превалировании когнитивной ориентировки или личностного, мотивационно-смыслового контекста предпочтения того или иного решения.

При этом для самого человека как субъекта своих решений эти составляющие неразделимы. Переход к динамической парадигме в понимании контроля неопределенности позволяет также по-новому задать конструкт саморегуляции, который стал необходимым при изучении готовности (предпосылок) и умения человека использовать свой интеллектуально-личностный потенциал в решении жизненных и профессиональных задач, предполагающих преодоление неопределенности. *Саморегуляция* с позиций нашей концепции *многоуровневой множественной регуляции решений, действий и выборов* человека означает не столько самоконтроль или специальную активность (Моросанова, 1998), не контроль поведения (Сергиенко, 2009) или широко понимаемый метаконтроль (этот аспект обсужден нами в специальной работе, см.: Корнилова, 2009), сколько тот аспект самореализации человека, который представлен максимальной его опорой на реализацию всех своих возможностей. Прилагаемые человеком при этом *усилия* отражаются

в мере выраженности *новообразований*, которые могут быть оценены по степени интеллектуального и личностного вклада и не могут быть сведены только к энергетическим затратам. Многообразие путей целеобразования и смыслообразования означает полагание не только *множественности* и *многоуровневости,* но и *гетерархической регуляции* решений и выборов человека в условиях неопределенности, поскольку ДРС всегда заново образуются «здесь и сейчас», обеспечивая регуляцию конкретного выбора.

Образование динамических регулятивных систем следует понимать как становление функционально направленных – и в этом смысле парциальных – динамических иерархий процессов, включающих и когнитивные, и личностные компоненты саморегуляции решений и действий. Такое понимание позволяет рассматривать интеллектуально-личностный потенциал человека в изменении принципа системности (как поиска структурных оснований), а именно в полагании лишь *динамического* характера образования и функционирования ДРС. Важной предпосылкой выступает при этом представление о *функциональном интегрировании* разных составляющих интеллектуально-личностного потенциала в конкретных условиях.

В зависимости от поставленных человеком целей и складывающихся смыслов, специфики ситуаций неопределенности и особенностей ИЛП человека различные процессы будут выходить на ведущий уровень психологической регуляции. Но не все когнитивные и личностные особенности могут рассматриваться как равноудаленные (или, напротив, равно приближенные) к выходам на ведущий уровень. Из характеризующих человека личностных свойств именно отношение к неопределенности, охватываемое конструктами *толерантности к неопределенности* (tolerance of ambiguity – TA и tolerance of uncertainty – TU) и *интолерантности к неопределенности,* оказывается наиболее тесно связанным с динамическим компонентом.

Актуальность обращения к конструкту толерантности неопределенности отражается и в специальных обзорах на эту тему (Корнилова и др., 2010; Корнилова, Чумакова, 2014; Furnham, Marks, 2013; и др.). Проблеме отношения человека к неопределенности и сложности этого мира недавно был посвящен целый выпуск журнала «Психологические исследования» (2015, № 40). Не останавливаясь на особенностях понимания термина разными авторами в период после его введения (см. работы Э. Френкель-Брунсвик), поскольку это уже представлено в отечественной литературе (Корнилова, 2015; Соколова, 2012; и др.), отмечу, что он изначально вводился ею как характеристика одновременно и когнитивной, и личностной

сферы. Со временем факторы толерантности и интолерантности к неопределенности перестали рассматриваться как полюса одного свойства и выступили независимыми личностными измерениями (Корнилова, 2010а).

При сравнении конструктов интолерантности к ambiguity и интолерантности к uncertainty выявлялась более сложная факторная структура последней (Buhr, Dugas, 2006). Стали также разводить *интолерантность к неопределенности* и *интолерантность к субъективной неопределенности* как неуверенности. Интолерантность к неуверенности более ориентирована на неопределенность как стрессогенный фактор, нарушающий возможности действовать, на понимание неопределенных ситуаций как негативных (и их следует избегать), а саму возможность неопределенности как «нечестность» или «неправильность».

В последнее время было высказано предложение развести термины по разным областям исследований, – к примеру, чтобы понятие TA (tolerance of ambiguity) осталось за общей психологией, а TU (tolerance of uncertainty) ушло в клиническую психологию (Rosen et al., 2014). Однако это явно входит в противоречие с тем, что в общепсихологических моделях – в первую очередь, в когнитивной психологии – используется термин TU не менее часто, чем в клинических исследованиях (Tobin et al., 2014). TA предлагалось рассматривать характеристикой стимула, а TU – эмоционального состояния, которое он провоцирует. Важным стал временной фактор: TA стала связываться с реакцией человека на двусмысленность в настоящем, а TU – с ориентировкой личности на неопределенное будущее (Furnham, Marks, 2013).

В заключение обзора современного состояния выявляемых связей свойств TA и TU с другими личностными чертами Фернхем и Маркс пришли к предположению, что по отношению к свойствам Большой пятерки толерантность к неопределенности нужно рассматривать как фактор второго или третьего порядка, поскольку оно относится ко всей зоне входящих в Большую пятерку черт и не может рассматриваться в качестве рядоположенной с другими черты (Furnham, Marks, 2013).

В российской психологии наметился более выраженный акцент на выявлении регулятивной роли свойств толерантности к неопределенности (ТН) и интолерантности к неопределенности (ИТН). Так, российские исследователи описали 4 латентных профиля отношения к неопределенности (Chumakova, Kornilov, 2013). Им удалось выявить общий профиль толерантного отношения к неопределенности (профиль 1) и три профиля интолерантного отношения

(профили 2, 3, 4), различающиеся на основании ожиданий ясности и предсказуемости окружения и/или поведения других людей. Показана роль толерантности к неопределенности в регуляции личностного выбора и креативных решений (Корнилова, Новотоцкая-Власова, 2009; Павлова, Корнилова, 2012; Павлова, 2015; Краснов, Чумакова, 2014; и др.).

Если характер, как «чекан», фиксирует сложившиеся черты и способы поведения, то отношение к неопределенности включается в психологическую регуляцию именно тогда, когда условия оказываются для человека новыми, необычными, непривычными, не вполне понятными, противоречивыми, т. е. такими, когда не срабатывают привычные способы как когнитивной, так и личностной регуляции (решений, выборов, действий).

Для когнитивной сферы подобное различие можно видеть в соотношении а) ресурсной части интеллектуальной составляющей (если понимать интеллект как ресурс, что входит в противоречие с основами теории мышления как прогнозирования А. В. Брушлинского и смысловой теории мышления О. К. Тихомирова) и б) прогностической активности человека, проявляющейся в антиципационной, или прогностической, способности, в целеобразовании, в актуалгенезе мышления, в ходе которого у человека складываются новообразования, позволяющие ему выходить за пределы ожидаемых от него результатов (или оценивать «недореализованность» его возможностей).

Активность человека, выражаемая в гипотетических шкалах новообразований (ими могут выступать самые разные психологические составляющие – от установок до креативных решений), может оцениваться как мера приложенных личностью усилий к постановке и решению проблем, как широко понятая самореализации.

Однако при принятии такого модельного представления – «когнитивная составляющая–личностная–новообразования» – неизбежно возникают и классические вопросы о том, как взаимодействуют процессы познавательной и личностной сфер (входящие в актуально складывающиеся ДРС) и в чем может заключаться именно динамический аспект этих взаимодействий. Частичный ответ на второй вопрос дает апелляция к тому «неравенству» интеллектуальных и личностных проявлений субъекта, которое отражает возможности его функционирования в условиях неопределенности. Мы раскрывали это применительно к *внутреннему диалогу в самосознании* личности, что было репрезентировано в структурной модели, где именно Интеллектуальная Я-концепция оказывалась связующей для латентных переменных Интеллекта, с одной стороны,

и Принятия неопределенности и риска – с другой (Новикова, Корнилова, 2011, 2012; Корнилова и др., 2010).

В данной статье мы подойдем к одному из ряда возможных ответов на первый из двух названных вопросов – о взаимодействии интеллектуальной и личностной составляющих в функционировании интеллектуально-личностного потенциала человека. Для этого обратимся к взаимосвязям интеллекта и личностных составляющих регуляции морального выбора, а также к взаимосвязям отношения человека к неопределенности с эмоциональным интеллектом, в понимании которого ярко выражена дихотомия «когнитивная способность – личностное свойство».

Исследование 1. Интеллект и отношение к неопределенности в регуляции морального выбора

В ряде наших исследований установлено, что переменные, характеризующие выраженность интеллекта, автономной морали, ценностных отношений личности к себе и другому человеку, а также толерантности – интолерантности к неопределенности, рациональности и доверия интуиции функционируют в интегративных комплексах, которым соответствуют выделенные латентные переменные (Корнилова, Новотоцкая-Власова, 2009; Корнилова, Чигринова, 2012; Kornilova, Kornilov, 2014). Отношения между ними верифицированы в разработанных моделях. Один из аспектов полученных результатов, описанный в диссертационном исследовании И. А. Чигриновой (Чигринова, 2015), представлен на рисунке 1, демонстрирующем структурную модель взаимосвязей латентных переменных (даны в кругах).

«Интеллект» и «Принятие неопределенности», связанное с «Ценностным отношением к себе и другому», в качестве латентных переменных выступили предикторами выбора в сторону принятия неопределенности (другая модель). Показано, что более высокий интеллект не гарантирует ценностного предпочтения при моральном выборе, но во взаимодействии с «Принятием неопределенности» он выступает предиктором отказа от манипулятивного отношения к Другому. Ориентация на эгоистические интересы оказывает прямое влияние на предпочтение манипулятивного выбора, действуя в связях с переменными «Непринятия неопределенности».

Лица с преобладанием «Ценностного отношения к себе» в большей мере ориентируются на личностные ценности, а также учитывают возможные последствия выбора и перспективы.

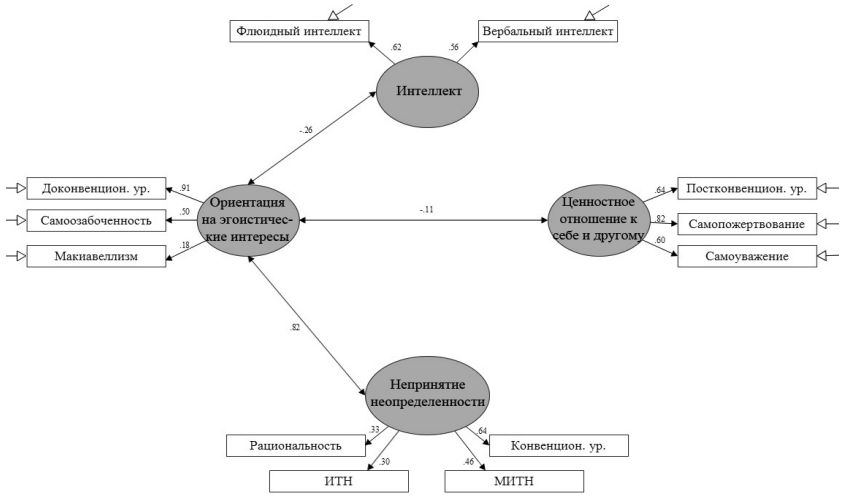

Рис. 1. Структурная модель, связывающая «Интеллект», «Ориентацию на эгоистические интересы» и «Ценностное отношение к себе и Другому»

Получены доводы в пользу одновременного функционирования личностных ценностей противоположной направленности в качестве самостоятельных образований, а не как стадий автономной морали, предполагающихся в модели Колберга–Гиллиган. Это соответствует идеям самоопределения по отношению к личностным ценностям (Будинайте, Корнилова, 1993) и парциальной регуляции выбора со стороны ДРС.

Таким образом, использование динамической парадигмы как одной из методологических основ исследования позволяет судить о звене принятия неопределенности как об опоре процессов самоопределения, актуализирующихся при высоких показателях интеллекта и выраженном *ценностном отношении* к себе и Другому.

В ситуации морального выбора однозначно развести осознаваемую и эмоциональную, интеллектуальную и личностную составляющие нельзя. Но можно предполагать процессуальные связи данных компонентов личностной регуляции выбора. Это было осуществлено в нашей специальной работе, в которой мы интегрировали в рамках комплексного анализа на одной и то же выборке испытуемых выявление предикторов личностного выбора, в качестве которых выступили и стадии автономной морали, и эмоциональный интеллект (Kornilova, Chigrinova, 2014). Однако представим далее более подробно возможные связи отношения личности к неопределенности и ее эмоционального интеллекта.

Исследование 2. Эмоциональный интеллект и отношение личности к неопределенности

Постановка проблемы

Одной их предпосылок возникновения понятия *эмоциональный интеллект* (EQ) стали множественные теории интеллекта (см.: Гарднер, 2007). П. Саловей и Дж. Майер рассмотрели эмоциональный интеллект как часть *социального интеллекта*, способность различать и идентифицировать чувства – свои и других людей, контролировать эмоции и использовать эмоциональную информацию в мышлении и действиях. Эти авторы исходили из того, что эмоции информируют о связях человека с другими людьми и можно выделить соответствующую общую способность. Позже они пришли к пониманию недостаточности шкал эмоционального интеллекта для описания ориентировки человека в мире других людей (узнавание их черт и взаимосвязи эмоциональных состояний и мотивов с поведением и выбором) и невозможности ограничиваться индексами ЭИ безотносительно к «Я-моделям», раскрывающим человеку, каким нужно представлять себя для достижения своих целей. Майер и Карузо ввели представление о факторах *личностного интеллекта* (Mayer et al., 2012). Последняя книга Майера уже полностью посвящена личностному интеллекту (Mayer, 2014). При этом новый тест включил еще больше вербальных заданий на принятие решений, чем предыдущий MSCEIT.

В приводимых ранее Майером с соавторами (Mayer et al., 2012) трех исследованиях именно *шкала понимания других* и *общий фактор личностного интеллекта* были положительно связаны со шкалами «Психологической разумности» (по опроснику «Психологической разумности»).

В наших работах также значимыми выступили связи интенциональной направленности на сферу переживаний (шкалы *важности сферы человеческих переживаний, субъективной доступности внутренних переживаний* и *открытости новому*) с межличностным эмоциональным интеллектом (Новикова, Корнилова, 2014). Но связи эмоционального интеллекта с психологической разумностью получали свое интерпретационное звучание в нашем исследовании именно в контексте одновременных измерений свойств, отражающих латентную переменную «Принятие неопределенности и риска».

Устанавливался также такой факт, что способности, включаемые в эмоциональный интеллект, развиваются с возрастом. Это не противоречит рассмотрению эмоционального интеллекта и как личностного свойства: в частности, *рефлексивность* с возрастом также раз-

вивается, а отношение к неопределенности изменяется по-разному у мужчин и женщин (у женщин – в сторону повышения толерантности к неопределенности). Устанавливались и гендерные различия в EQ. Для российских выборок гендерные особенности прослежены нами в сопоставлении разновозрастных срезов (Новикова, Корнилова, 2012, 2014).

Итак, двойственное положение эмоционального интеллекта – с одной стороны, отнесенность его к видам интеллекта, а с другой – к сфере межличностных отношений и интересов человека к своему внутреннему миру, – вполне подкреплено устанавливаемыми связями, во-первых, с академическим интеллектом (тогда эмоциональный интеллект относится к тому же интеллектуальному потенциалу, что и общий фактор интеллекта), во-вторых, с рядом личностных свойств. Последнее поставило проблему, является ли понятие эмоционального интеллекта эклектичным, охватывающим разнообразные процессы, или отражает новую способность (Mayer et al., 2008).

Исследования показали, что эмоциональный интеллект связан с такими личностными переменными, как *самооценка интеллекта* (явно выходящая на уровень самосознания личности) (Furnham et al., 2005; Новикова, Корнилова, 2012), *самооценка креативности* (Павлова, 2015), *толерантность к неопределенности* (Корнилова, Новотоцкая-Власова, 2009; Павлова, Корнилова, 2012; Kornilova, Chigrinova, 2014), *интуитивный стиль* (Корнилова, Корнилов, 2013) и т. д. Брэкет и Майер (Brackett, Mayer, 2003) установили связи эмоционального интеллекта с факторами Большой пятерки (Big Five) – нейротизмом, экстраверсией, согласием (доброжелательностью), сознательностью, в также умеренную связь с открытостью новому опыту.

Шкалы эмоционального интеллекта проявили сильные корреляции со множеством показателей, отражающих социально-эмоциональный успех (Стейн, Бук, 2007; и др.). В меньшей степени эмоциональный интеллект связан с успешностью учебной деятельности, что характерно для российских выборок (Корнилова, Смирнов и др., 2008). Связь эмоционального интеллекта с принятием решений человеком в реальных условиях его жизнедеятельности на российских выборках изучена в гораздо меньшей степени.

Остановимся на связях эмоционального интеллекта с личностной *готовностью к риску* и с отношением к неопределенности. Три измеряемые переменные манифестируют латентную переменную Принятия неопределенности и риска: толерантность к неопределенности, готовность к риску и интуитивный стиль (Корнилова и др., 2010). Корреляционный анализ этих личностных переменных в связях со шкалами эмоционального интеллекта еще не раскрывает ди-

намического аспекта их функционирования, но позволяет в дальнейшем строить гипотезы о их вхождении в предполагаемые ДРС.

Очевидной проблемой стало прописывание конструкта эмоционального интеллекта в системе представлений отечественной психологии*, где выявлена роль эмоциональных предвосхищений в интеллектуальных стратегиях (Тихомиров, 1969), обоснованы разные подходы к соотношению мышления и эмоций человека.

Обращение к конструкту EQ позволяет предложить новый способ решения старой проблемы единства аффекта и интеллекта. Смысловая теория мышления развивает идеи Л. С. Выготского, который (в продолжение линии Б. Спинозы) постулировал единство эффекта и интеллекта. Положение о том, что каждая идея человека содержит также и его отношение к окружающей действительности, конкретизировалось автором культурно-исторической концепции в представлениях об уровневых переходах к смысловому полю при становлении мысли, которая рождается из мотивирующей сферы сознания (Выготский, 1982). С. Л. Рубинштейн говорил о необходимости обсуждать «единство эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций так же, как и внутри самого интеллекта» (Рубинштейн, 2000, с. 562). Связь эмоций и мышления стала одной из ведущих линий исследований смысловой регуляции мышления (Бабаева и др., 2008; Васильев и др., 1980; и др.).

Можно сказать, что в отечественной психологии фокусом изучения была регуляторная функция эмоций в мышлении. На этом основании мы смогли предполагать включенность процессов, охватываемых понятием эмоционального интеллекта, в динамические регулятивные системы (ДРС), образующиеся в актуалгенезе интеллектуально-личностной регуляции выборов, решения проблем и креативности.

Мы не нашли работ (кроме исследований нашей группы – сайт cognitivepsy.ru), целью которых стало бы соотнесение показателей эмоционального интеллекта с отношением человека к неопределенности. Вместе с тем нужно признать, что выбор человека во многом может опосредоваться использованием эмоциональной информации в процессах принятия и преодоления неопределенности, так как требует доопределения ориентиров социальных взаимодействий. В связи с этим возникает проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта и отношения к неопределенности, – в частности, *толерантности к неопределенности* как свойства, отражающего

* Белорусская исследовательница И. Андреева провела необходимую работу по соотношению понятия эмоционального интеллекта с другими базовыми психологическими понятиями (Андреева, 2008).

успешность функционирования человека в неоднозначных условиях, при новизне ситуации, неясности ориентиров действия в ней.

В современном методическом арсенале психологов нет средств прямой диагностики предполагаемых динамических взаимосвязей между когнитивными и личностными составляющими единого ИЛП. Поэтому предварительным средством проверки гипотез о взаимосвязях эмоционального интеллекта и отношения к неопределенности стал корреляционный анализ, применение которого к указанным «двуликим» свойствам позволило рассматривать их в контексте предполагаемого динамического связующего звена когнитивных и эмоциональных процессов, включенных в принятие и преодоление субъективной неопределенности.

Представим результаты того этапа нашей работы, который заключался в переходе к выделению латентных переменных, манифестирующих измерения отношения к неопределенности и эмоционального интеллекта, в контексте регулятивной роли академического интеллекта.

Схема исследования

Участниками исследования стали 614 студентов, которые прошли тестирование по методикам, измеряющим академический интеллект, эмоциональный интеллект и отношение к неопределенности, а также ряд личностных свойств. Количество испытуемых изменялось при попарных сравнениях индексов методик. Так, диагностика *ригидности* в попарном сравнении с эмоциональным интеллектом охватывалась выборкой в 304 человека в возрасте от 18 до 40 лет (M=19,49; SD=2,11; 206 женщин и 98 мужчин).

В качестве методик применялись опросники ЭмИн (Люсин, 2009) и НТН – «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Корнилова, 2010а).

По опроснику ЭмИн измерялись индексы *внутриличностного эмоционального интеллекта* и *межличностного эмоционального интеллекта*, по НТН – переменные *толерантности к неопределенности*, *интолерантности к неопределенности* (как стремления к ясности) и *межличностной интолерантности к неопределенности* (как неприятия неопределенности в межличностных отношениях).

Кристаллизованный вербальный (вербальный IQ) и *флюидный* интеллект (флюидный IQ) измерялись при помощи тестовой батареи ROADS (Корнилов, Григоренко, 2010). Аналитическая часть методического комплекса состоит из двух субтестов: Шкалы 3 CFIT (измеряющей флюидный IQ) и двух шкал вербальных способностей (измеряющих вербальный IQ), представляющих русскую версию

Шкалы словарного запаса Милла–Хилла и Шкалы вербальных аналогий (Корнилов, 2012).

Для выделения латентных переменных должно осуществляться не менее трех измерений входящих в такую интегративную переменную свойств. Поэтому нами использовались дополнительные методики – Общая шкала самоэффективности (Шварцер и др., 1996) и Личностные факторы принятия решений (ЛФР) (Корнилова, 2003). Последняя позволяет диагностировать личностные свойства *готовности к риску* и *рациональности* (как направленности на максимально полный сбор информации).

Опросник Эпстайна применялся для диагностики шкал *интуитивного стиля*. Интуитивный стиль в интерпретации автора опросника «Рациональный – Опытный» С. Эпстайна выступает личностным свойством – представленностью на уровне самосознания личности ее доверия интуиции в разнообразных ситуациях и в познавательных стратегиях. Интуитивные решения связываются в психологии как со свернутыми когнитивными схемами, использованием таситного знания, неосознаваемым уровнем предвосхищений, так и с импульсивностью и эмоциональным опосредствованием решений и выборов. В связи с этой неоднозначностью процессов, связываемых с интуицией, с представленностью в интуитивных решениях готовности к непроверенным – рискованным – или не рефлексируемым путям, а также с учетом классического противопоставления разум/эмоции («кантовского» человека и «юмовского» человека, что проиллюстрировано в книге М. Хаузера (Хаузер, 2008)), достаточно обоснованной выглядела для нас цель установления связей шкал эмоционального интеллекта и готовности полагаться на интуицию.

Для контроля составляющих ригидности нами был использован Томский опросник ригидности Г. В. Залевского (Залевский, 2007).

Противоположно направленными могли быть гипотезы о связях эмоционального интеллекта и *ригидности*, выступающей свойством, препятствующим гибкости контроля, и вышедшей на первый план в исследованиях авторитарной личности именно в связях с *интолерантностью к неопределенности* (Т. Адорно и др.). Эмоции могут способствовать фиксированным формам поведения, но эмоциональный интеллект может способствовать и принятию неопределенности.

Множественность ожидаемых связей предполагалось интегрировать, перейдя от корреляционного анализа к *структурному моделированию* как методу представления глубинных связей между интегративными интеллектуальными и личностными свойствами человека.

Кратко представим результаты (значимые коэффициенты корреляции: * – для $p<0,05$; ** – для $p<0,01$).

Результаты исследования

По данным корреляционного анализа, *толерантность к неопределенности* положительно связана с пониманием чужих эмоций ($\rho=0,135^{**}$) и управлением ими ($\rho=0,213^{**}$); с управлением своими эмоциями ($\rho=0,113^{*}$); с суммарной шкалой межличностного эмоционального интеллекта ($\rho=0,192^{**}$); с общими шкалами понимания эмоций ($\rho=0,109^{*}$) и управления эмоциями ($\rho=0,157^{**}$).

Интолерантность к неопределенности оказалась более удаленным от эмоциональной сферы свойством: установлена лишь одна корреляция для ИТН – с общей шкалой *понимания эмоций* ($\rho=0,089^{*}$). Таким образом, стремление ясности сопутствовало улучшению понимания себя и других студентами (в нашей совокупной выборке), но величина связи очень мала.

Вместе с тем *межличностная интолерантность к неопределенности* оказалась отрицательно связанной со всеми шкалами эмоционального интеллекта по опроснику ЭмИн (ρ от $-0,120^{**}$ до $-0,227^{**}$), т. е. при снижении неприятия неопределенности в межличностных отношениях все аспекты развития эмоционального интеллекта, как межличностного, так и внутриличностного, оказываются более высокими.

Итак, эмоциональный интеллект выше у людей с позитивным принятием неопределенности, новизны и противоречивости в межличностных отношениях. Это вновь демонстрирует положение о том, что стремление к ясности в «мире идей» (свойство, фиксируемое ИТН) регулятивно мало распространяется на стремление к ясности в «мире людей» (свойство МИТН), хотя оба они значимо связаны между собой.

Флюидный интеллект оказался отрицательно связанным с *интолерантностью к неопределенности* ($r=-0,12^{*}$); *вербальный* (*кристаллизованный*) *интеллект* также отрицательно связан с *интолерантностью к неопределенности* ($r=-0,14^{**}$) и положительно с *толерантностью к неопределенности* ($r=0,12^{*)}$ и *межличностной интолерантностью к неопределенности* ($r=0,13^{*}$).

Как следует из приведенных данных корреляционного анализа, именно близость переменных *эмоционального интеллекта* к свойствам *межличностной интолерантности к неопределенности* позволяет предполагать различия в регулятивной роли обоих видов интолерантности к неопределенности. Это позволило нам в связке «Отношение к неопределенности»–«Эмоциональный интеллект» раз-

личать интеграцию двух групп свойств, манифестирующих латентные переменные «Рациональной интолерантности к неопределенности» и «Принятия неопределенности и риска». Корреляционные данные о связях со шкалами ЛФР и опросника Эпстайна мы сейчас опускаем, поскольку они были представлены в других работах (Корнилова, Корнилов, 2013; Новикова, Корнилова, 2014).

Отметим только, что *готовность к риску* сопутствует высоким показателям эмоционального интеллекта, причем в первую очередь *межличностного эмоционального интеллекта,* но также и *управления своими эмоциями*. В совокупности рассматриваемых связей готовность к риску как бы вклинивается в едином интеллектуально-личностном потенциале человека между академическим и эмоциональным интеллектом неким «водоразделом» и выглядит как некое двуликое свойство, препятствуя одним и способствуя функционированию других видов интеллекта.

Именно с позитивным принятием неопределенности и риска связан эмоциональный интеллект человека, что *на уровне структурной модели* дано на рисунке 2. Разработка модели показала также, что академический интеллект нельзя представлять в роли еще одной латентной переменной: он выступил в функции модератора установленных связей.

Модель, представленная нами ранее тезисно (Kornilova, Kornilov, 2014), демонстрирует, как соотносятся между собой три латентные переменные – «Ригидность», «Принятие неопределенности и риска» и «Вера в свою компетентность» (на рисунке 1 – Я-компетентность).

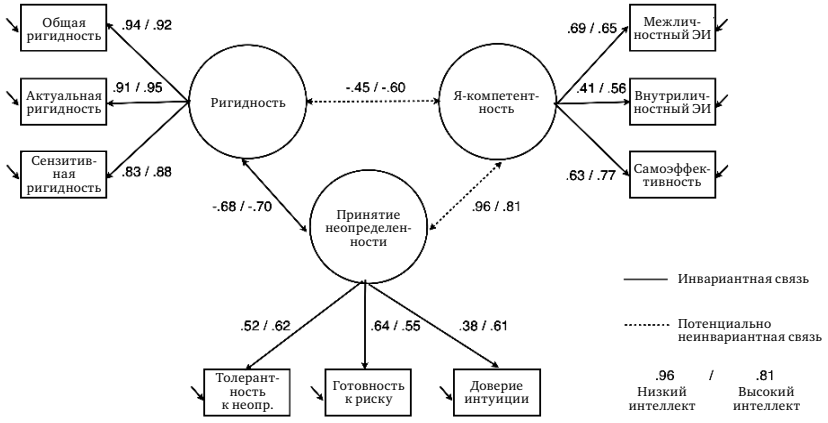

Рис. 2. Структурная модель связей личностных свойств и роли интеллекта как их модератора

Третья латентная переменная учитывает интегративный статус эмоционального интеллекта, который в своих измерениях (по самоотчетной методике) оказывается отрицательно связанным с самоэффективностью, но эта переменная вносит большой положительный вклад в латентную переменную.

Опосредствующая роль переменных интеллекта заключается в том, что он изменяет величину связей между личностными латентными переменными.

Это позволяет сказать, что в гипотетических ДРС измеренные интеллектуальные и личностные переменные взаимосвязаны так, что они оказываются как бы «неравноправными» в регуляции выбора, реализующими свои регулятивные роли разными процессуальными путями.

«Ригидность» и «Принятие неопределенности и риска» выступили латентными переменными, реципрокно связанными между собой, поэтому их можно трактовать как противоположно направленные интегративные показатели активности субъекта (фиксированные формы поведения в противовес гибкости и открытости новому). «Ригидность» как латентная переменная также отрицательно связана и с «Верой в компетентность», а ее измерения коррелируют с более низкими значениями академического интеллекта.

Положительно связаны переменные «Принятие неопределенности и риска» и «Вера в свою компетентность», манифестируемую переменными *самоэффективности* и *эмоционального интеллекта,* и с более высокими показателями академического *интеллекта*. Связи между интолерантностью к неопределенности, личностной рациональностью и рефлексивностью в модели не представлены. Дело в том, что объем выборки при таком числе измеренных переменных (если включить еще и последние) не позволил бы достигать ее хороших психометрических показателей (выборку еще нужно было бы увеличивать).

Заключение

Анализ результатов приведенных нами исследований свидетельствует о том, что обсуждать роль психологических свойств в качестве составляющих психологической регуляции решений и действий человека необходимо с учетом того, что их структурно-динамические связи демонстрируют неподчинение «принципу изолированных условий» и действуют как компоненты единой системы. Это соответствует пониманию интеллектуально-личностного потенциала человека как функционирующего в своей целостности. Как показы-

вают представленные в исследованиях 1 и 2 модели, комплексные связи между интегративными личностными свойствами, отражающими отношение к неопределенности, ценностные отношения к себе и другому, рациональную ригидность и эмоциональный интеллект, и переменными интеллекта оказываются более сложными, чем можно было предполагать при использовании средств только корреляционного анализа.

Это означает, что уже нельзя выдвигать при построении исследований простые гипотезы о роли интеллектуальной составляющей в регуляции решений и выборов в условиях неопределенности; что гипотезы о регулятивной роли эмоционального интеллекта также должны быть составными, учитывающими указанные множественные системы связей и опосредствующие взаимодействия латентных переменных; что личностные переменные в регуляции морального выбора должны быть представлены не отдельными шкалами, а интегративными комплексами. И главное, что завершение соответствующих структурных моделей оказывается возможным именно при включении переменных, репрезентирующих отношение человека к неопределенности и тем самым отражающих динамический контекст становления (и завершения) парциальных иерархий процессов, обеспечивающих психологическую регуляцию выборов и решений в условиях неопределенности.

Принцип неопределенности тем самым выступает в его частном воплощении понимания неопределенности не только как условий решений и выборов человека, но и как принцип развития регулятивных профилей: на основе функционирования динамических регулятивных систем, множественных и многоуровневых с точки зрения иерархий входящих в ДРС процессов и открытых – с точки зрения включенности в саморегуляцию на их основе всего интеллектуально-личностного потенциала человека.

Литература

Андреева И. Н. О становлении понятия «Эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.

Анцыферова Л. И. Мудрость и ее проявление в разные периоды жизни человека // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 17–24.

Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А. Г. Асмолов. М.: Смысл, 2000.

Бабаева Ю. Д., Березанская Н. Б., Васильев И. А., Войскунский А. Е., Корнилова Т. В. Смысловая теория мышления // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 2. С. 26–58.

Будинайте Г. Л., Корнилова Т. В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 99–105.

Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. Т. 3 / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1982. С. 6–362.

Гарднер Г. Структура разума: Теория множественного интеллекта. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007.

Залевский Г. В. Личность и фиксированные формы поведения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Человек в ситуации неопределенности / Гл. ред. А. К. Болотова. М.: ТЕИС, 2007. С. 9–33.

Корнилов С. А. Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся: Дис. … канд. психол. наук. М., 2012.

Корнилов С. А., Григоренко Е. Л. Методический комплекс диагностики академических, творческих и практических способностей // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2. С. 90–103.

Корнилова Т. В. Риск и мышление // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 4. С. 20–32.

Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект-Пресс, 2003.

Корнилова Т. В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 1. С. 7–17.

Корнилова Т. В. Идея саморегуляции в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского // Психология человека в современном мире: 120 лет со дня рождения С. Л. Рубинштейна. Т. 2. Ч. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 30–40.

Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности–интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010а. Т. 31. № 1. С. 74–86.

Корнилова Т. В. Принцип неопределенности: основания и проблемы // Психологические исследования. 2010б. Т. 3. № 11. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2010n3-11/320-kornilova11.html (дата обращения: 15.04.2016)

Корнилова Т. В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 89–100.

Корнилова Т. В. Перспективы динамической парадигмы в психологии выбора // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 2. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1013-kornilova36.html (дата обращения: 15.04.2016).

Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 3. URL:

http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1111-kornilova40.html (дата обращения: 15.04.2016).

Корнилова Т. В., Корнилов С. А. Интуиция, интеллект и личностные свойства (результаты апробации опросника С. Эпстайна) // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 28. С. 5. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n28/804-corniliva28.html (дата обращения: 15.04.2016).

Корнилова Т. В., Новотоцкая-Власова Е. В. Соотношение нравственного самосознания личности, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности // Вопросы психологии. 2009. № 6. С. 61–70.

Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. М.: Юрайт, 2011.

Корнилова Т. В., Смирнов С. Д., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новотоцкая-Власова Е. В. Модификация опросника имплицитных теорий К. Двек (в контексте изучения академических достижений студентов) // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 106–120.

Корнилова Т. В., Чигринова И. А. Стадии индивидуальной морали и принятие неопределенности в регуляции личностных выборов // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 2. С. 69–87.

Корнилова Т. В., Чумакова М. А. Шкалы Толерантности и Интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. № 1. С. 46–54.

Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.

Краснов Е. В., Чумакова М. А. Предикторы личностного выбора на материале методики эмоционального предвосхищения // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. № 4. С. 37–55.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 264–278.

Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси: Мецниереба, 1981.

Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М.: Наука, 1998.

Новикова М. А., Корнилова Т. В. Самооценка в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 25–35.

Новикова М. А., Корнилова Т. В. Самооценка интеллекта в структурных связях с психометрическим интеллектом, личностными чертами, академической успеваемостью и гендером // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 23. С. 2. URL: http://psystudy.com/index.php/num/2012v5n23/686-novikova23.html (дата обращения: 15.04.2016).

Новикова М. А., Корнилова Т. В. «Шкалы психологической разумности»: апробация опросника на российских выборках // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 63–78.

Павлова Е. М. Креативность и эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека: Дис. … канд. психол. наук. М., 2015.

Павлова Е. М., Корнилова Т. В. Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личностном выборе // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 5. С. 39–49.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.

Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования. 2009. Т. 5. № 7. С. 1. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/223- (дата обращения: 15.01.2016).

Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во МГУ. 1985.

Соколова Е. Т. Культурно-историческая и клинико-психологическая перспектива исследования феноменов субъективной неопределенности // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. 2012. № 2. С. 37–48.

Стейн С. Дж., Бук Г. И. Преимущества EQ: эмоциональный интеллект и ваши успехи. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007.

Степин В. С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. М.: Прогресс – Традиция, 2000.

Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.

Хаузер М. Мораль и разум: Как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла. М.: Дрофа, 2008.

Чигринова И. А. Интеллектуальная и ценностная регуляция личностного выбора (на материале моральных дилемм): Дис. … канд. психол. наук. М., 2015.

Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.

Brackett M., Mayer J. D. Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003. V. 29. № 9. P. 1147–1158.

Buhr K., Dugas M. J. Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry // Journal of Anxiety Disorders. 2006. V. 20. № 2. P. 222–236.
Chumakova M. A., Kornilov S. A. Individual differences in attitudes towards uncertainty: evidence for multiple latent profiles // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. V. 6. № 4. P. 94–108.
Furnham A., Marks J. Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature // Psychology. 2013. V. 4. № 9. P. 717–728.
Furnham A., Zhang J., Chamorro-Premuzic T. The relationship between psychometric and self-estimated intelligence, creativity, personality and academic achievement // Imagination, Cognition and Personality. 2005. V. 25. № 2. P. 119–145.
Kornilova T. V., Chigrinova I. A. Personal values, moral development, and emotional intelligence in the regulation of choice in situations that involve interpersonal interactions // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 56–74.
Kornilova T. V., Kornilov S. A. Acceptance of uncertainty, Rigidity, Self-Competence and the Moderating Role of Intelligence: A Structural Equation Model // Шестая международная конференция по когнитивной науке (23–27 июня 2014 г.): Тезисы докладов. Калининград: МАКИ, Центр развития межличностных коммуникаций БФГУ им. И. Канта, 2014. С. 698–699.
Mayer J. D. Personal intelligence: The power of personality and how it shapes our lives. Macmillan, 2014.
Mayer J., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? // American Psychologist. 2008. V. 63. № 6. P. 503–517.
Mayer J., Panter A., Caruso D. Does personal intelligence exist? Evidence from a new ability-based measure // Journal of Personality Assessment. 2012. V. 94. № 2. P. 124–140.
Osman M. Controlling Uncertainty: A Review of Human Behavior In Complex Dynamic Environments // Psychological Bulletin. 2010. V. 136. № 1. P. 65–86.
Rosen N. O., Ivanova E., Knäuper B. Differentiating intolerance of uncertainty from three related but distinct constructs // Anxiety. Stress. Coping. 2014. V. 27. № 1. P. 55–73.
Tobin S. J., Loxton N. J., Neighbors C. Coping with causal uncertainty through alcohol use // Addictive behaviors. 2014. V. 39. № 3. P. 580–585.

Прогностическая активность как способ существования и развития образа мира*

С. Д. Смирнов

Мир человека усложняется, становится все более разнообразным, сложным, непредсказуемым, противоречивым и в целом неопределенным. Человечество стоит перед вызовами неопределенности и сложности, как утверждают философы, психологи, культурологи, социологи и естествоиспытатели (см., например: Психологические исследования, 2015). Ответом на этот вызов служит усложнение научной картины мира вплоть до введения принципа неопределенности и вытеснения на задний план принципа детерминизма, вернее, существенного ограничения рамок его действия (Зинченко, 2007; Корнилова, 2010а). Но у человека есть потребность в определенности, она нужна нам для планирования и осуществления жизнедеятельности. Равным образом мы нуждаемся в неопределенности как предпосылке развития своей активности и своих возможностей.

Активность человека как раз направлена на максимально возможное расширение островков определенности, при понимании того факта, что полная определенность (или предопределенность) не только не возможна, но и равнозначна смерти, ибо в этом случае человеческая активность теряет всякий смысл. С точки зрения обыденного сознания ситуация становится еще менее доступной осмыслению, если принять во внимание, что отвоевывание территории у неопределенности ведет не к ее сжатию, а скорее к ее росту за пределами этой территории. Даже в той локальной определенности, к которой мы стремимся и которую, наконец, достигаем, нужно уметь видеть и искать неопределенность и быть готовым к ее преодолению.

Как жить в таком мире, как сохранить относительную адекватность своего образа мира? Наиболее трудный путь – это при-

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ, проект №15-06-10404.

нять многозначность мира, необходимость динамического контроля неопределенности и предполагать множественность путей саморегуляции и личностного самоопределения (Корнилова, 2011 и др.). Другие возможные пути – жить с упрощенной картиной мира либо, ссылаясь на сложность и неопределенность мира, отказаться от самостоятельности и необходимости постоянного саморазвития как предпосылки преодоления этой сложности. Причин, подталкивающих человека на тот или иной путь, очень много, но главное – это личностный (в том числе и экзистенциальный) выбор самого человека, руководствующегося скорее принципом неопределенности, нежели принципом детерминизма (пусть и вероятностного).

Можно примерно очертить, что ждет человека на пути собственного развития (саморазвития) и усложнения, которое обеспечит успешную самореализацию. Речь идет о готовности и способности действовать в условиях множественности суждений, неточности, неполноты и фрагментарности, неструктурированности, дефицита информации, изменчивости, несовместимости и противоречивости, непонятности. В психологии это называется *толерантностью к неопределенности* (термин, введенный Э. Френкель-Брунсвик). Причем традиционно под этим термином понимается не просто терпимость к неопределенности (в ситуации принуждения к ней), но принятие и даже активный поиск ее, ибо она воспринимается как желанная, стимулирующая, создающая чувство комфорта и удовлетворения. Людям с такой толерантностью свойственны следующие черты: способность размышлять над проблемой, даже если неизвестны все факты и возможные последствия принятого решения; способность принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности; способность противостоять несвязности и противоречивости информации; способность принимать неизвестное; способность выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций; готовность активно включаться в действия, решения и выборы при очевидно неоднозначной ситуации (или идеи).

Интолерантную личность характеризуют иные черты: восприятие неопределенных ситуаций как источников угрозы; тенденция переходить к решениям по типу «черное/белое»; стремление принимать поспешные решения, зачастую не учитывая реальное положение дел; стремление к безусловному принятию или отторжению в отношениях с другими людьми; неспособность мыслить в категориях вероятностей и стремление избегать неясного и неконкретного; склонность реагировать на неясные ситуации беспокойством и замыканием в себе; потребность в категоризации; неспособность допускать наличие позитивных и негативных характеристик в одном

и том же субъекте; дихотомичность восприятия; невосприимчивость к изменяющимся и противоречивым стимулам; поиск безопасности и избегание неопределенности; предпочтение знакомого незнакомому, отторжение всего необычного и др. (Гусев, 2011; Корнилова и др., 2010). М. А. Чумакова и С. А. Корнилов провели более глубокий экспериментальный анализ латентных профилей отношения к неопределенности интолерантных личностей и показали, что только один из них прямо противоположен профилю толерантного к неопределенности и воплощает в себе перечисленные выше характеристики (условно назван «Страшащимся»). Два других профиля демонстрируют важность разделения источника неопределенности (окружение или отношения с людьми). Второй профиль («Справляющийся») характеризуется высокими ожиданиями простоты и ясности окружения, но при этом не демонстрирует ожиданий предсказуемости поведения других людей. Отнесенные к данному профилю испытуемые не чувствуют в целом страха перед неопределенностью, но и не рассматривают ее как привлекательную. Третий профиль («Амбивалентный») основывается на высоких ожиданиях предсказуемости и ясности в отношениях с другими людьми. Испытуемые, отнесенные к этому профилю, одновременно и ценят неопределенность, и боятся ее (Chumakova, Kornilov, 2013).

Из сказанного следует ориентированность толерантных к неопределенности личностей на неопределенное будущее (что предполагалось в воззрениях С. Мадди), а интолерантных – на прошлое как известное, ясное, определенное. В настоящее время именно качества толерантных к неопределенности лиц становятся все более востребованными и даже необходимыми для успеха во всех сферах жизни, включая бизнес, науку, искусство, общественную деятельность. Есть многочисленные данные о сильной выраженности этой черты у творческих личностей, о чем будет сказано ниже.

Образ мира и его особенности у людей с разным уровнем толерантности к неопределенности

Каковы же особенности *образа мира* человека, демонстрирующего толерантность к неопределенности, можно ли выделить специфические черты его строения и функционирования? Ведь именно образ мира привносит исходную определенность в воспринимаемый мир и задает основные ориентиры нашей деятельности и нашего отношения к нему. Для размышлений на эту тему необходимо кратко описать «образ мира» так, как он чаще всего понимается в отечественной психологии (Смирнов, 1985). Это интегральное

образование познавательной сферы личности, которое зарождается, развивается и функционирует как многоуровневый целостный конструкт. Он не является лишь некоторым средством, привлекаемым для «обработки» результатов навязанного субъекту внешнего воздействия и превращения его (пусть даже и с помощью дополнительных тестирующих действий) в значащий образ «на выходе» с последующим принятием решения об ответе на него. Все обстоит наоборот: главный вклад в процесс построения образа предмета или ситуации вносят не отдельные чувственные впечатления, а образ мира в целом. Иначе говоря, не образ мира выступает в качестве той промежуточной переменной, посредством которой обрабатываются, модифицируются и превращаются личностью в чувственный образ «сенсорные полуфабрикаты», появляющиеся на свет в результате воздействия стимуляции на органы чувств, а, напротив, сенсорные полуфабрикаты уточняют, подтверждают и перестраивают исходный образ мира.

Неоспоримым, но часто упускаемым из вида является факт, что отдельный образ, а тем более чувственное впечатление сами по себе не способны ориентировать ни одного сколько-нибудь законченного движения или действия. Ориентирует не образ, а модифицированная картина мира, частью которой и выступает относительно «отдельный» образ. До предела заостряя постановку вопроса, можно сказать, что построение образа внешней реальности есть, во-первых, актуализация той или иной части уже имеющегося образа мира, и лишь во-вторых – это процесс уточнения, исправления или даже радикальной перестройки его. Мы не строим заново на основе наличной стимуляции образ и не вводим его затем в нашу картину мира, не вырабатываем далее отношение к нему и не строим в соответствии с этим свою деятельность. Все обстоит как раз наоборот. И предметное значение, и эмоционально-личностный смысл образа предшествуют его актуальному чувственному переживанию и заданы всем контекстом нашей деятельности и актуализированной (в соответствии с задачами деятельности) частью образа мира.

Но для того, чтобы та или иная стимуляция и вызываемые ею чувственные впечатления могли внести свой вклад в картину мира и тем самым оформиться в образ (вернее, стать элементом образа мира), необходима особая составляющая, идущая от образа мира в целом навстречу стимуляции извне. Именно эта составляющая выполняет функцию фермента, по выражению Н. А. Бернштейна, и определяет, какие стимулы будут ассимилированы образом мира, а какие «проигнорированы». На основе чего же решается вопрос о том, с какими стимулами «ничего не делать», а на какие направить

встречную активность и какого рода активность имеется в виду? С нашей точки зрения радикальное и полное преодоление *стимульной парадигмы*, трактующей познавательный процесс как реактивный, возможно только при понимании инициированного субъектом процесса, направленного навстречу стимуляции, в качестве самого способа существования актуального познавательного образа. Этот встречный процесс не просто запускается в ответ на новые задачи, встающие перед субъектом в плане практической или познавательной деятельности, но существует непрерывно, исчезая лишь с потерей сознания или во сне (в последнем случае он обычно сохраняется на некоторых уровнях). Это и есть *активная составляющая нашего образа мира*, и последний постоянно апробируется в этом процессе через сопоставление ожидаемых, прогнозируемых характеристик реального мира с тем, что мы получаем на сенсорном «входе» в результате воздействия стимуляции на наши органы чувств. В случаях нарушения такой апробации, например, в условиях сенсорной депривации и перцептивной изоляции, наступает и нарушение более глубоких, ядерных структур образа мира, имеющих, по А. Н. Леонтьеву, *амодальный* характер. Происходит нарушение ориентировки во времени и пространстве, нарушается восприятие ситуации в целом, часто возникают галлюцинации, нарушения мышления и т. п.

При несовпадении *прогнозируемых* характеристик чувственных впечатлений с реально получаемыми происходит модификация встречного процесса за счет перестройки *познавательных гипотез* о природе источника стимуляции, которые формируются на разных уровнях. На уровне чувственного отражения познавательная гипотеза формулируется на языке самих чувственных впечатлений, а на уровнях ядерных (глубинных) имеет схематическую или символическую форму. Эти схемы, получая воплощение в модальных ощущениях, и составляют основу чувственно переживаемого образа. Воспринимаемый мир есть форма существования схемы мира в той или иной модальности. Но эта схема получает свое «очувствление», лишь будучи подтверждена потоком сенсорных данных, вызываемых стимуляций. Из сказанного следуют несколько утверждений, требующих более развернутого рассмотрения. Они взаимосвязаны, и каждое предполагает остальные, а в совокупности они раскрывают понимание процесса познания как изначально и подлинно активного. Можно сказать, что знаменитая, широко обсуждавшаяся в литературе «прибавка» к стимулу, делающая образ «на выходе» значительно богаче наличной стимуляции, осуществляется до начала процесса восприятия стимула, а не является результатом воздействия стимула. Этот тезис можно сформулировать даже острее:

не субъект прибавляет нечто к стимулу, а стимул и вызванные им впечатления служат «прибавкой» к познавательной гипотезе, превращая ее в чувственно переживаемый образ.

Итак, если под образом мира иметь в виду многоуровневую систему познавательных гипотез, которые непрерывно генерируются навстречу внешнему миру, то можно сказать, что в основе этих гипотез лежит прогноз того, каким, по мнению человека, в данный момент является мир и в каком направлении он изменится в близком или более далеком будущем. Фактически мы имеем дело *с прогностической моделью мира*, и степень определенности или неопределенности этого прогноза прямо сказывается на адекватности образа мира и его способности ориентировать наше поведение, нашу деятельность.

Разве неопределенность не делает наш образ мира менее надежным, адекватным, действенным? Как возможны желанность неопределенности, ее направленный поиск, вызываемое ею чувство комфорта и пр.? Разве образ мира не нацелен на упорядочение, систематизацию нашего знания о мире, выделение в нем знакомого (по отношению к которому мы знаем, как действовать), повышение его предсказуемости и определенности? Все дело в том, что неопределенность объективно свойственна не только самому миру, но и мир включен в континуум бытия–сознания (С. Л. Рубинштейн), задающего, согласно М. К. Мамардашвили, «лямбду неопределенности». Но до поры до времени соотношение в нем зон (областей) определенности и неопределенности было таково, что допускало возможность более или менее успешного существования в нем человека с преимущественной ориентацией на зоны определенности. И сейчас это в той или иной степени возможно. Однако по мере роста сложности, непредсказуемости и неопределенности перед человеком все более отчетливо стали проступать те области реальности, которые не могут быть освоены (во всех смыслах этого слова) без умения действовать и принимать решения во все более неопределенных условиях усложняющегося и труднопредсказуемого, полного противоречий и недоговоренностей мира. Для этого от человека требуются максимально полная включенность, напряжение духовных и физических сил, самоотдача, подлинное творчество.

Здесь уместно вспомнить о понятии самоактуализации в гуманистической психологии, которая, по А. Маслоу, предполагает *полное живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью;* именно в эти моменты *индивид является целиком и полностью человеком*. Самоактуализация – это выбор в пользу продвижения вперед и личностного роста, против отступ-

ления, страха или защиты. Она предполагает наличие собственного Я, к голосу которого человек способен прислушаться. Потребность в самоактуализации относится к высшему уровню целостной системы потребностей, и ее удовлетворение приносит максимальное наслаждение. Для толерантного к неопределенности человека притягательность ее связана именно с тем чувством удовольствия, которое он переживает в случае позитивного *принятия неопределенности как вызова своим возможностям,* ее успешного преодоления, достижения поставленной цели при максимальной мобилизации своих сил. Но как при этом «работает» образ мира, какие ориентиры и опоры дает он нам для реализации высших форм человеческой активности? Если вспомнить, что полной определенности никогда не существует (как заметил К. Поппер, даже солнце теоретически может завтра не взойти), то не вызывает сомнения, что любой прогноз носит вероятностный характер. Прогнозируя ожидаемое будущее в форме познавательной гипотезы, мы всегда опираемся на матрицу вероятностей перехода того, что мы полагаем за данность (вернее, того, что было апробировано с той или иной степенью достоверности на основе предыдущей гипотезы) в ряд других теоретически возможных ситуаций. При этом матрица таких переходов у интолерантного к неопределенности человека будет минимизированной по числу ячеек (числу возможных ситуаций) и максимизированной по разнице величин вероятностей перехода между различными ситуациями (перехода из одной ячейки в другую). Например, одной из ожидаемых ситуаций приписывается вероятность перехода в нее, близкая к единице, а все другие вероятности полагаются близкими к нулю. Разумеется, это крайний случай, но весьма частый в обыденной жизни. В других случаях соизмеримых по величине вероятностей перехода может быть две и более, но такие случаи рассматриваются как нежелательные, вызывают страх, тревогу, избегание.

Можно предполагать, что толерантные к неопределенности люди демонстрируют, во-первых, тенденции к увеличению числа ячеек в *метафорической матрице возможностей* (более узко – в матрице вероятностей переходов), а во-вторых – склонны допускать большее число ячеек с примерно равными вероятностями исходов. Эти особенности образуют *первое и второе различия* в строении образа мира толерантных и интолерантных к неопределенности личностей.

Третье различие предположительно заключается в различных порогах дифференциальной чувствительности к расхождениям ожидаемой с большой вероятностью ситуации и реально открывающейся, т. е. к расхождению между познавательной гипотезой и событиями на «входе», которое побуждает к модификации или сме-

не гипотез. Отсюда склонность к черно-белому восприятию мира (разумеется, в переносном смысле этих слов) и стремление к категоризации часто за счет натяжек и подгонки реального к ожидаемому или желаемому. Если это невозможно сделать, возникают испуг, тревога, переживание угрозы вместо конструктивной перестройки системы гипотез. Именно негибкость системы гипотез, ее излишняя жесткость, сопротивляемость перестройке и медлительность ее образуют *четвертую особенность* людей, различающихся по степени толерантности.

В качестве *пятой особенности* можно ожидать, что образ мира толерантных к неопределенности людей допускает построение более глубоких гипотез, забегающих на несколько шагов вперед в прогнозировании дальнейшего развития ситуации в случае реализации той или иной ячейки в матрице вероятностей переходов. Речь идет о еще более гипотетичных матрицах второго или третьего порядка, образующихся внутри отдельных ячеек матрицы первого порядка и содержащих контуры (зародыши) будущих возможных ситуаций, если именно эта ячейка реализуется. Таким образом, сложность и глубина собственно познавательных гипотез оказываются неотделимыми от свойства толерантности/интолерантности личности к неопределенности.

Наконец, *шестая особенность* образа мира толерантных к неопределенности людей может состоять в том, что они преувеличивают вероятности наступления событий с позитивным для них результатом и преуменьшают вероятности нежелательных исходов, что делает неопределенные ситуации более привлекательными для них. Обратная картина должна наблюдаться у лиц с низкой толерантностью к неопределенности, которые склонны оценивать проблемы скорее как угрожающие, нежели как содержащие вызов и открывающие новые возможности. Обзор исследований, подтверждающих это положение и показывающих связь тревоги и беспокойства именно с низким уровнем толерантности к неопределенности, приведен в работе Н. В. Шалаева (Шалаев, 2007).

Эмпирические исследования процесса выдвижения и проверки гипотез как способа снижения неопределенности условий решаемой задачи

Исследование 1

Первое исследование в рамках так понимаемого конструкта образа мира было проведено в конце 1980-х годов Е. Л. Григоренко под руководством автора статьи и при содействии сотрудников лаборатории генетической психологии и онтогенеза индивидуальности НИИ ОПП АПН под руководством И. В. Равич-Щербо, но результаты опубликованы лишь частично (Григоренко, Смирнов, 1988). Оно посвящено анализу процесса выдвижения и проверки гипотез и связей его характеристик с рядом индивидуальных особенностей человека, с его генотипом и некоторыми особенностями среды.

Опыты проводились в форме игры, в ходе которой испытуемый должен был отгадать задуманное экспериментатором слово (например, «незабудка»). Давалась следующая инструкция: «Я задумываю слово – нарицательное существительное. Ваша задача его отгадать. Для этого Вы пишете на бумаге любое слово, а я его оцениваю некоторым числом – суммарным баллом по нескольким критериям. Задуманное мною слово оценивается нулем, и чем ближе суммарный балл к нулю, тем ближе Ваше слово к задуманному. В ходе игры сообщайте о всех своих мыслях, говорите о всех гипотезах и предположениях. Если Вы почувствуете значительные затруднения в выборе очередного слова, Вы имеете право обратиться за помощью-подсказкой».

После ознакомления с инструкцией до начала игры испытуемому предлагалось назвать все имеющиеся у него гипотезы относительно возможных критериев оценки слова. Обычно назывались: отношение слова к некоторой предметной области, его смысл, грамматические признаки, количество букв или слогов, наличие или местоположение тех или иных букв и т. п.

Суммарный балл оценки слова экспериментатором складывался из оценок по трем следующим критериям: 1) предметная отнесенность – все слова, обозначающие неживое, оценивались баллом 3, живое – 2, растение – 1, название цветка – 0; 2) количество букв: за оптимум принималось количество букв в задуманном слове (9) и такое слово оценивалось баллом 0; слова, отличавшиеся от задуманного на 1 букву (8 или 10), получали 1 балл, на две буквы – 2 балла и т. д.; 3) одинаковое местоположение совпадающих букв в задуманном и написанном испытуемым словах: в случае полного несовпадения – 9 баллов, за каждое совпадение вычитался 1 балл. Испытуемому вначале не сообщалось, что каждая цифра суммарного балла является оценкой по отдельному критерию. Если испытуемый обращался за помощью к экспериментатору, ему давались дозированные подсказки.

Таким образом, методика включала в себя два различных этапа: 1) стадия фиксации предварительных гипотез испытуемого до начала решения им задачи в условиях максимальной неопределенности и 2) стадия решения задачи, когда за счет введения обратной связи происходит редукция неопределенности, приводящая к упрощению

задачи. На обоих этапах регистрировались следующие характеристики процесса выдвижения и проверки гипотез: 1) общее время решения задачи; 2) время на пробу; 3) количество проб; 4) количество гипотез в ходе игры; 5) количество гипотез до начала игры; 6) скорость выдвижения гипотез до начала игры; 7) скорость выдвижения гипотез в игре; 8) количество подсказок; 9) количество угаданных критериев; 10) количество неотрефлексированных гипотез (выделяемых из протокола, но не вербализованных испытуемым); 11) продуктивность решения задачи (разность количества подсказок и отгаданных критериев); 12) оригинальность гипотез, выдвинутых до начала игры; 13) оригинальность гипотез в ходе игры. Эти показатели соотносились с результатами, полученными дополнительно по перечисленным ниже методикам.

Блок тестовых процедур, направленных на диагностику особенностей когнитивной сферы – тесты интеллекта (Д. Векслера и Р. Амтхауэра), тесты креативности (вербальная и невербальная формы теста Торранса), методики диагностики когнитивных стилей Г. Виткина и Дж. Кагана (полезависимости–поленезависимости, импульсивности–рефлексивности и др.), а также блок методик, направленных на диагностику личностных особенностей: психодиагностический тест (ПДТ) Л. Т. Ямпольского и др. Для диагностики особенностей среды (общей и индивидуальной) использовался опросник диагностики родительско-детских отношений А. Варги и опросник-интервью для близнецов Н. В. Искольдского. Анализировались данные об успешности школьного обучения испытуемых.

Выборка состояла из 20 одиночно рожденных школьников; 60 пар монозиготных и 63 пар дизиготных близнецов; все – учащиеся 9–10 классов московских школ; 134 учащихся девятых классов физико-математического интерната № 18 при МГУ составили группу одаренных школьников. Всего было 400 испытуемых. Количественная обработка результатов включала в себя факторный и дисперсионный анализ, частотный анализ, подсчет частных и внутриклассовых корреляций. Качественный анализ включал разработку типологии процесса выдвижения и проверки гипотез.

Для проверки надежности и воспроизводимости корреляционных связей выборка монозиготных близнецов разбивалась на две подгруппы – по одному близнецу из каждой пары; интеркорреляции вычислялись в каждой группе отдельно и в дальнейшем анализе использовались только те корреляции, которые были статистически значимыми и имели тот же знак в обеих матрицах.

Анализ матрицы интеркорреляций показал, что характеристики процесса выдвижения и проверки гипотез, зафиксированные

до начала решения задачи, коррелируют с уровнем *креативности*, а показатели, диагностируемые в ходе решения задачи, – с уровнем *интеллекта* (более подробное изложение результатов и матрицу интеркорреляций см. в кн.: Григоренко, 1990). Из этих результатов можно сделать вывод, что психологическая структура задачи определяет тип мышления, доминирующего на разных этапах ее решения. На первом этапе в ситуации неопределенности (до начала выполнения задачи) ведущая роль принадлежит дивергентному мышлению, а по мере прояснения условий и поиска правильного решения – конвергентному. При сопоставлении характеристик процесса выдвижения и проверки гипотез с особенностями когнитивных стилей было обнаружено, что показатель «количество невербализованных гипотез» коррелирует с поленезависимостью и рефлексивностью. Анализ связей этих же показателей с успешностью школьного обучения обнаружил, что подростки с высокой успеваемостью в школе демонстрируют более высокий уровень показателей выдвижения и проверки гипотез.

На основе качественного анализа полученных результатов было выделено 6 типов стратегий выдвижения и проверки гипотез. Дифференцирующими основаниями для этой типологии были выбраны два параметра – учет или неучет обратной связи при формулировании очередной гипотезы (два варианта) и содержательное наполнение гипотез – преобладание или равенство смысловых или формальных гипотез (3 варианта). Это позволило выделить 6 типов стратегий и установить, что они свойственны разным типам людей, различающимся по уровням креативности и интеллекта. Наиболее продуктивной оказалась стратегия, основанная на учете обратных связей и использовании как содержательных, так и формальных гипотез. Именно эту стратегию чаще применяли одаренные дети, обладающие более высокими интеллектом и креативностью. Она также чаще встречалась у детей с высокой успеваемостью в неспециализированных школах; но одаренные дети в целом превосходили своих сверстников из неспециализированных школ по показателям *процесса гипотезостроения*. Эти же показатели оказались достоверно еще более высокими в подвыборке одаренных школьников, которые занимали призовые места на всесоюзных и международных математических и физических олимпиадах.

Некоторые характеристики процесса выдвижения и проверки гипотез оказались связаны с особенностями личности. Так, показатель оригинальности гипотез коррелировал с баллами по психотизму, общей активности, психической неуравновешенности, а показатели общего времени решения задачи и количества проб – со шкалами робости и конформизма.

Анализ внутриклассовых корреляций МЗ и ДЗ близнецов позволил сделать вывод, что природа межиндивидуальной вариативности по показателям выдвижения и проверки гипотез определяется в основном влиянием *средовых* факторов. Большое сходство МЗ близнецов было получено только по показателям «количество гипотез в игре» (rмз=0,599, rдз=0,197) и «количество невербализованных гипотез» (rмз=0,528, rдз=0,148). Для более детального анализа средовых влияний на формирование индивидуальных различий по показателям процесса выдвижения и проверки гипотез была использована схема Р. Пломина (Plomin, DeFries, 1985) для выделения общей и индивидуальной среды. Было выявлено, что для формирования высокого уровня показателей процесса выдвижения и проверки гипотез и высокого уровня креативности важны параметры как общей, так и индивидуальной среды. При этом предпочтительными являются демократические стили взаимодействия с матерью и широкий круг общения.

На основе полученных корреляций был проведен факторный анализ методом главных компонент. В факторной матрице учитывались характеристики интеллекта и личности. Показатели процесса гипотезостроения образовали два независимых фактора. Один из них включил в себя показатели количества гипотез (до начала и в ходе решения задачи), а другой – скорость генерирования гипотез. Эти факторы собрали максимум информации из матрицы интеркорреляций (77% вариабельности охватывалось 6 факторами).

Итак, из результатов этого эмпирического исследования был сделан вывод, что показатели процесса выдвижения и проверки гипотез положительно коррелируют с продуктивностью решения задачи с неопределенными условиями, с уровнем креативности и интеллекта (и эта связь тем сильнее, чем выше уровень интеллекта и креативности, что видно на примере одаренных детей), а также с качественными параметрами социальной среды. Ряд характеристик процесса выдвижения и проверки гипотез коррелировали с показателями когнитивных стилей, с некоторыми особенностями личности и успешностью школьного обучения. Было установлено, что индивидуальная вариативность по показателям выдвижения и проверки гипотез зависит в большей мере от средовых, чем от наследственных факторов.

Результаты исследования в целом дали веские аргументы в пользу утверждения, что процесс выдвижения и проверки гипотез выступает в качестве особой и относительно самостоятельной составляющей разных видов познавательной деятельности, а использованная в работе методика решения задачи с неопределенными условиями может служить хорошим инструментом для изучения этой составляющей. Аналогичные данные были получены во втором эмпирическом исследовании – в дипломной работе, выполненной И. П. Приходько под руководством автора на материале тактильного восприятия. Кратко изложим ее результаты, которые пока не публиковались.

Исследование 2

Испытуемым предлагалось опознать на ощупь небольшие предметы, имеющие примерно одинаковую по фактуре поверхность, с тем чтобы основным дифференцирующим признаком выступила форма предмета. В ходе предварительных проб на других испытуемых в каждом предмете были выделены участки, обладающие большей или меньшей информативностью. Чтобы максимально развернуть процесс опознания предмета испытуемым, они предъявлялись через ограничитель – вырез в картоне, так что в каждой отдельной пробе испытуемый мог ознакомиться только с одной стороной или выступающей частью предмета. Последовательность предъявлений строилась таким образом, чтобы испытуемый переходил от менее информативных признаков к более информативным. Каждый объект предъявлялся пятью различными способами; время каждой пробы составляло 4–5 секунд, но по просьбе испытуемого одна и та же сторона предмета могла быть показана несколько раз. Опыт продолжался до правильного и уверенного опознания объекта или отказа от выполнения задания.

Перед началом опыта и перед каждой пробой, а также после пробы испытуемого спрашивали о его гипотезах относительно того, какие предметы могут быть или были предъявлены для опознания. Оценивались успешность опознания (на какой из пяти стадий оно произошло) и «продуктивность» *процесса гипотезостроения* – среднее количество гипотез, выдвигавшихся испытуемым за одну пробу. Коэффициент корреляции между этими показателями оказался очень высоким ($\rho=0{,}88$ при $p\leq0{,}001$). Иначе говоря, чем больше гипотез выдвигалось испытуемым в среднем за одну пробу, тем успешнее проходило опознание объекта.

Второй важный факт заключался в том, что успешность опознания объектов, которые были названы испытуемыми в качестве ожидаемых до начала опыта, была гораздо выше по сравнению с теми, которые не входили в перечень предварительных гипотез ($p\leq0{,}001$). Третий факт состоял в том, что испытуемые-студенты, отнесенные по результатам опросов преподавателей к группе более творческих, показали большую продуктивность *процесса гипотезостроения*,

чем отнесенные к группе менее творческих ($p \leq 0{,}01$; оценки осуществлялись на основе того, как они проявили себя в ходе работы над курсовыми и дипломными проектами).

В комплексе методик, использованных в описанных исследованиях, не было направленных на прямую оценку толерантности или интолерантности испытуемых к неопределенности, поэтому задача эмпирического изучения особенностей работы механизма гипотезостроения в связи с выраженностью этих характеристик личности будет предметом ближайших исследований. Вместе с тем существует большой объем теоретических и экспериментальных данных, обосновывающих ожидания, что результаты такого исследования будут близки тем, которые были получены нами для лиц с высоким уровнем креативности. Напомним, что в первом описанном выше исследовании были использованы две методики оценки креативности, а также в качестве жизненного показателя учитывалась принадлежность к группе одаренных ($n=134$) и подгруппе занимавших призовые места на Всесоюзных и Международных олимпиадах ($n=13$) школьников; а во втором исследовании использовались экспертные оценки преподавателями степени креативности студентов. И в обоих случаях более креативные испытуемые показывали большую продуктивность процесса гипотезостроения.

Аргументы в пользу тесной связи показателей креативности и толерантности к неопределенности были также получены в работах ряда авторов межкафедральной группы, представляемой на сайте cognitivePsy.ru. Специальному исследованию этой проблемы посвящена статья Т. В. Корниловой, которая на основе анализа обширных литературных данных сформулировала и проверила гипотезы о том, что креативность должна выступить в положительной связи с принятием неопределенности, что отразится в положительных связях с толерантностью и отрицательных – с интолерантностью к неопределенности (Корнилова, 2010б). Исследование показало, что предсказательная сила интеллектуального потенциала сопоставима по величине со вкладом в создание креативного продукта личностных свойств толерантности и интолерантности к неопределенности. Однако важно учитывать возможность множественных процессов, опосредствующих разные виды креативных достижений, что означает ограничения в обобщениях характера устанавливаемых связей. Использование двух показателей креативности – составления рассказов и заголовков к комиксам в варианте этих методик Р. Стернберга, апробированном С. Корниловым (Kornilova, Kornilov, 2010), – продемонстрировало не только их конвергентную валидность, но и раскрыло

множественность процессуальной регуляции вербальной креативности.

Е. М. Павлова в диссертационном исследовании, выполненном под руководством Т. В. Корниловой, на большой выборке состоявшихся работников творческих профессий (писателей и музыкантов) показала, что толерантность к неопределенности выступает в качестве предиктора как самооценки креативности, так и объективированных ее показателей (Павлова, 2015).

Обширный перечень работ, свидетельствующих о том, что толерантность к неопределенности выступает важным качеством творческой личности, приводит С. Р. Яголковский; он считает «фактор неопределенности детерминантой творческой активности субъекта» (Яголковский, 2007, с. 166). По мнению Н. Н. Поддьякова, ссылающегося на работы Ю. М. Лотмана, «в культуре существуют специальные механизмы увеличения неопределенности, повышающие ее творческий потенциал» (Поддъяков, 2007, с. 190). П. Вернон показал, что толерантность к неопределенности является «непременным условием креативности» (цит по: Т. Любарт и др., 2009, с. 46; там же приводятся другие аргументы и примеры).

В диссертационном исследовании С. И. Малаховой, выполненном под руководством автора статьи и Т. В. Корниловой, на большой выборке студентов было показано, что более высокий уровень психометрического интеллекта сопутствует снижению интолерантности к неопределенности и снижению эмоционально-ориентированного копинга, направленного на избегание. В целом за период обучения студентов при росте интеллектуальных показателей наблюдается снижение интолерантности к неопределенности и возрастает предпочтение стилей совладания, направленных на решение проблемы (Малахова, 2013).

Отправляясь от того факта, что выдвижение и проверка гипотез выступают в качестве механизма редукции неопределенности и опираясь на данные, согласно которым толерантность к неопределенности значимо коррелирует с уровнем креативности, а интолерантность к неопределенности падает с ростом интеллектуальных показателей, можно сформулировать гипотезу, что именно функционирование этого механизма как относительно самостоятельной составляющей познавательной сферы и как способа существования и апробации образа мира будет существенно отличаться у лиц с высокой и низкой толерантностью к неопределенности. Проверка этой гипотезы даст возможность получить новые данные о закономерностях функционирования образа мира при решении прогностических задач лицами с высокой и низкой толерантностью к неопределенности.

Развитие образа мира, антиципации и толерантности к неопределенности в онтогенезе

Вместе с тем, уже имеющиеся данные позволяют сформулировать предварительную гипотезу об общей закономерности изменения толерантности к неопределенности в онтогенезе в ходе построения и развития образа мира человека. Прежде всего следует отметить, что процессы антиципации, предвосхищения являются неотъемлемым свойством психики, присутствуют уже на самых первых этапах ее развития; систематическая аргументация этого тезиса дана в работе Е. А. Сергиенко (Сергиенко, 2006). Согласно нашей интерпретационной схеме, развитие «теории психического» включается в основы формирования образа мира человека. Но на самых ранних этапах функционирования образа мира, по-видимому, преобладающими являются ожидания в форме «настроек, категорий и предположений». Активные ожидания являются сознательными и требуют внимания; они называются А. Тверски и Д. Канеманом «активным поиском» (Канеман, Словик, Тверски, 2005). На первых этапах развития механизмы выдвижения гипотез являются автоматичными в том смысле, что не требуют особых усилий и лучше описываются как диспозиция, чем как деятельность.

Тверски и Канеман считают, что «пассивное ожидание и сознательное предвидение могут конфликтовать», при этом пассивный процесс оказывает большее влияние на интерпретацию стимулов в условиях неопределенности. Можно спорить по поводу того, являются ли эти процессы абсолютно пассивными (с нашей точки зрения, скорее, реактивными), но это не меняет сути дела – оба процесса выступают как именно механизмы преодоления неопределенности (в данном случае в рамках восприятия). За всеми видами ожиданий первоначально стоят исходные антиципирующие схемы, направляющие восприятие и действия индивида, которые имеют скорее генотипический, чем фенотипический характер (Сергиенко, 2006). Образ мира и строится на основе первоначально общей, недифференцированной амодальной антиципирующей схемы в направлении ее дифференциации, уточнения, наполнения конкретикой.

Возвращаясь к гипотезе о том, как меняется толерантность к неопределенности в онтогенезе по мере развития образа мира и выдвижения на первый план активных механизмов преодоления неопределенности в форме выдвижения и проверки гипотез, необходимо вспомнить о двух формах научения, о которых говорили многие классики психологии, – стихийной и сознательной. Именно стихийное (спонтанное) научение является исходной формой и в течение довольно длительного времени остается ведущим. Его

результатом является формирование стихийных знаний, стихийных (житейских) понятий, которые начинают дополняться, а затем частично вытесняться с началом школьного обучения, знаниями и понятиями научными. Эти две формы научения (обучения) задают две принципиально отличающиеся закономерности изменения толерантности к неопределенности в ходе онтогенеза. На начальных этапах построения образа мира лежащие в его основе антиципирующие схемы предельно общи, неконкретны, слабо дифференцированы. Они могут функционировать, как-то регулировать восприятие и движения только в условиях максимально высокой толерантности к неопределенности. Активность, регулируемая такими схемами, может быть только предельно диффузной, аморфной. По мере дифференциации и конкретизации этих схем становится возможным переход к более определенным и активным ожиданиям, способным регулировать направленные на действительность акты и обеспечивать достижение запрограммированного результата.

Как быстро и легко осваивают дети не только родной язык, но и работу с различными гаджетами, электронными устройствами, как правило, в ходе стихийного обучения, и насколько меньше это требует от них усилий по сравнению со взрослыми, особенно пожилыми людьми! Но постепенно (по мере взросления) порог допустимой неопределенности как бы снижается, индивид стремится к ее редукции до приемлемого уровня. Если мы построим график с фиксацией возраста (или уровня психического развития) по оси абсцисс и толерантности к неопределенности по оси ординат, то следует ожидать появления нисходящей кривой, конкретная форма которой будет зависеть от множества факторов, связанных как с индивидуальностью человека, так и со средовыми условиями развития.

С началом школьного обучения и формированием научных понятий и научной картины мира резко возрастают требования к точности, строгости, определенности информации, которая позволяет осуществлять адекватные действия с этими знаниями и использование их для ориентировки и управления практической деятельностью. Это приводит к дальнейшему снижению порога допустимой неопределенности и росту интолерантности. Но затем по мере роста запаса достаточно определенных знаний, накопления опыта, позволяющего экстраполировать недостающие знания, умения прогнозировать вероятности событий и действовать в ситуациях недостаточной определенности, роста интеллекта и способности решать реальные творческие задачи, перехода к эффективным копинг-стратегиям – растет и толерантность к неопределенности, появляется вкус к риску, удовольствие от успешного решения задач с неопре-

деленными условиями и т. п., т. е. развиваются все те качества личности и когнитивные способности, которые мы перечисляли в начале статьи. Но к концу жизни толерантность к неопределенности начинает, как правило, снова падать – ухудшаются когнитивные способности, теряются силы и вместе с ними – уверенность в себе, своих возможностях, растет тревожность, неизбежные существенные изменения внешних условий жизни и появление новых технологий делают человека хуже адаптированным к среде и т. п. Кривая толерантности будет снова опускаться вниз. «Неопределенность становится все более определенной», снижаются возможности ее преодоления и получения удовольствия от этого процесса. Эта гипотетическая кривая нуждается, разумеется, в эмпирической верификации. При этом надо иметь в виду сильные индивидуальные различия между людьми, задаваемые огромным числом генотипических и фенотипических факторов.

В заключение в качестве иллюстрации можно привести результаты специального эмпирического исследования различий на личностном уровне в образе мира людей, обладающих более высокой и более низкой толерантностью к неопределенности (Плотникова, 2014). И хотя автор без достаточного основания говорит о зависимостях особенностей образа мира от толерантности к неопределенности (не были использованы необходимые для таких заключений методы анализа), сами полученные результаты представляют интерес.

Для толерантных к неопределенности респондентов представления о мире или образ мира включают в себя следующие составляющие: мир в целом позитивен и интересен; мир характеризуется динамичностью, развитием, изменчивостью и разнообразием; мир создает условия для борьбы за достижение целей, для созидания и творчества в нем; одной из доминант мира является общество, люди, вовлеченность в социальные контакты; мир сопряжен с преодолением трудностей, а точнее, с успешной победой над ними; мир как «среда обитания» приятен и приносит удовольствие. В целом образ мира у респондентов, толерантных к неопределенности, можно метафорично сравнить с образом мира у сильного воина, ориентированного на завоевания (достижения) и готового к новым, нестандартным «подаркам судьбы».

Базовым убеждением в группе с низкой толерантностью к неопределенности является случайность как принцип распределения происходящих событий, т. е. отсутствие возможности личного вклада в управляемость миром и событиями жизни. Для них мир зол и жесток, полон разрушений и опасностей; мир красив и способен вызывать эстетическое удовольствие; в образ мира непосредственно встраивается сама жизнь; важными составляющими образа мира являются природа и дом, домашний очаг, семья; мир стабилен и однообразен; мир вселяет надежду, существование в нем идет рука об руку с верой в позитивные преобразования и победу над злом. Данные результаты рождают метафоричный образ фаталиста – созерцателя мира и собственных жизненных событий, обогащающегося опытом и не теряющего надежды (Плотникова, 2014, с. 113–114).

В ближайшее время следует ожидать всплеска исследований и публикаций по проблемам толерантности и интолерантности к неопределенности в контексте развития и функционирования образа мира человека.

Литература

Григоренко Е. Л. Экспериментальное исследование процесса выдвижения и проверки гипотез в структуре познавательной активности: Дис. … канд. психол. наук. М., 1990.

Григоренко Е. Л., Смирнов С. Д. Исследование процесса выдвижения и проверки гипотез при решении задач с неопределенными условиями // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1988. № 1. С. 61–68.

Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 300–329.

Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Человек в ситуации неопределенности / Под ред. А. К. Болотовой. М.: ТЕИС, 2007. С. 9–33.

Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения. Харьков: Изд-во Института прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005.

Корнилова Т. В. Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылки креативности // Вопросы психологии. 2010а. № 5. С. 3–12.

Корнилова Т. В. Принцип неопределенности: основания и проблемы // Психологические исследования. 2010б. Т. 3. № 11. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2010n3-11/320- (дата обращения: 15.04. 2016).

Корнилова Т. В. Саморегуляция и выбор в преодолении субъективной неопределенности // Психология саморегуляции в XXI веке / Под ред. В. И. Моросановой. СПб.–М.: Нестор-История, 2011. С. 142–162.

Корнилова Т. В. Ригидность, толерантность к неопределенности и креативность в системе интеллектуально-личностного потенциала человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4. С. 36–47.

Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. М.: Когито-Центр, 2009.
Малахова С. И. Связь психометрического интеллекта с личностной саморегуляцией студентов: Дис. … канд. психол. наук. М., 2013.
Павлова Е. М. Креативность и эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека: Дис. … канд. психол. наук. М., 2015.
Плотникова М. Р. Толерантность к неопределенности как фактор формирования образа мира личности // Вестник КамчатГТУ. Серия «Экономическое и социальное развитие». 2014. № 28. С. 105–114.
Поддъяков Н. Н. Неопределенность в решении комплексных проблем // Человек в ситуации неопределенности / Под ред. А. К. Болотовой. М.: ТЕИС, 2007. С. 177–193.
Психологические исследования. 2015. Т. 8 (40). http://psystudy.ru (дата обращения: 15.04.2016).
Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
Смирнов С. Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. М.: Изд-во МГУ, 1985.
Шалаев Н. В. Толерантность к неопределенности в психологических теориях // Человек в ситуации неопределенности / Под ред. А. К. Болотовой. М.: ТЕИС, 2007. С. 34–48.
Яголковский С. Р. Фактор неопределенности как детерминанта творческой активности // Человек в ситуации неопределенности / Под ред. А. К. Болотовой. М.: ТЕИС, 2007. С. 166–176.
Chumakova M. A., Kornilov S. A. Individual differences in attitudes towards uncertainty: evidence for multiple latent profiles // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. V. 6. № 4. P. 94–108.
Kornilova T. V., Kornilov S. A. Intelligence and Tolerance/Intolerance for Uncertainty as Predictors of Creativity // Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook / Eds Yu. P. Zinchenko, V. F. Petrenko. Moscow: Lomonosov Moscow State University–Russian Psychological Society, 2010. V. 3. P. 240–255.
Plomin R., DeFries J. C. Origins of individual differences in infancy: The Colorado Adaptation Project. NY: Academic Press, 1885.

Компенсация как один из механизмов психического развития личности*

Н. Е. Харламенкова

Историко-психологический анализ проблемы компенсации

Понятие «компенсация» используется в психологии в самых разных аспектах, в целом обозначая совладание с неспособностью или неумением, субъективно переживаемыми как неполноценность (см. также: Психология человека…, 2014; Совладающее поведение…, 2008; Стресс, выгорание, совладание…, 2011). Такое совладание происходит либо путем направленной тренировки неполноценной функции, либо путем переключения субъекта на другие сферы деятельности и достижения высоких результатов. В этом смысле компенсация всегда вызвана объективными или субъективными ограничениями, которые сопровождаются чувством дискомфорта и тревоги. Для осуществления собственных намерений, вызванных переживанием неполноценности, человек должен сделать усилие, обращаясь к средствам волевой регуляции. В иных случаях, когда прямое развитие функции невозможно, так как оно ограничено физически, снижение чувства неполноценности происходит благодаря *замещению*. Именно поэтому компенсация и замещение нередко описываются как родственные механизмы. Учитывая этот факт, следует выделить основные составляющие компенсации и дифференцировать ее от замещения. Для решения этой задачи необходимо провести историко-психологический анализ проблемы и определить, какой научный статус она получила в современной психологии.

Хорошо известно, что «компенсация» является одним из ключевых понятий индивидуальной психологии А. Адлера. Чувство неполноценности, которое, по существу, трактуется как переживание

* Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием ФАНО РФ № 0159-2016-0010.

личностью своей неспособности, некачественности, выступает, согласно Адлеру, «постоянным стимулом развития психики индивида» (Адлер, 1997, с. 41). Этот фундаментальный принцип развития был представлен им в виде каузальной зависимости, в которой причиной выступало чувство неполноценности, а следствием – фиктивная цель. «Чувство собственной неполноценности и непригодности, ощущение слабости, малости, неуверенности становится операциональным базисом, который концентрирует имеющиеся неудовольствия и неудовлетворенности в энергетические импульсы, внутренние стимулы для приближения к фиктивной конечной цели» (там же, с. 69–70). Объясняя необходимость реализации компенсаторных механизмов, Адлер говорил о так называемом «принуждении к выравниванию», т. е. о неуклонных попытках заменить неполноценную, причиняющую вред деятельность повышенной работой, называя ее защитной тенденцией, компенсирующей силой.

Принимая неполноценность органов за важнейший источник развития личности, который при определенных обстоятельствах может стать причиной невроза, Адлер приходит к мысли о том, что невротическое нарушение наступает только в том случае, если человек оказывается в травматической ситуации, которая предрасполагает к неврозу. Более того, Адлер начинает понимать, что тяжелое невротическое расстройство может наступать у людей, попавших в «травматизирующую ситуацию», но не имеющих серьезных органических расстройств. Прежде всего он имеет в виду различные обстоятельства, связанные с тактиками родительского воспитания, одни из которых ставят ребенка в положение изнеженного, а другие – «ненавидимого»*.

Будет ли компенсация ослаблять напряженное состояние либо усиливать его – зависит от так называемого чувства общности, или *социального интереса*. Чувство неполноценности, которое возникает у человека, имеющего физический недуг, влияет на социальную позицию, которую он занимает в обществе. При высоком социальном интересе компенсация направляется на развитие функции. «Тот, кто имеет задатки Цезаря и, кроме того, обладает чувством общности, необходимым для того, чтобы взять на себя функции лидера, становится не невротиком, а Цезарем» (Метцгер, 2004, с. 29). Однако часто бывает так, что компенсация направляется не на улучшение способности, а на улучшение неудовлетворительного (чаще всего связанного с дефектом или вызванного им) положения самого человека в группе окружающих его и более благополучных, по его мнению, людей. Такого человека влечет к всемогуществу, совершенству, богоподобию. «Очевидно, что в тот момент, когда достижение определенной позиции в группе становится главной целью человека, (сверх-)компенсация превращается уже в социально-психологическую проблему» (там же, с. 30). В работах 1910 г. перечень причин появления чувства неполноценности, вслед за которым возникают компенсаторные явления, дополняется таким фактором, как «низкая оценка женщин в обществе». Впервые эта проблема была обнаружена Адлером у мужчин, которых высмеивали в детстве за «женское поведение», а затем и у женщин, чувствительных к различию в оценках мужского и женского поведения и склонных к соперничеству с мужчинами. Впоследствии стремление компенсаторно демонстрировать мужское поведение (отвагу, героизм, профессиональное совершенство и др.) и даже отказываться от выполнения женских функций получило название «мужского протеста». И хотя, как отмечают многие, с лингвистической точки зрения это выражение не совсем удачно, со временем оно стало привычным и заняло свое место в теории Адлера.

* В. Метцгер считает, что вместо слова «ненавидимый» лучше использовать слово «униженный» (Метцгер, 2004, с. 28), однако Адлер употреблял первое из них.

Выделим ключевые моменты, характеризующие механизм компенсации в индивидуальной психологии А. Адлера. Ими являются: ограничения возможностей (проблемы здоровья и дефекты воспитания), стремление к восполнению недостатка (к «выравниванию»), социальный интерес, последствия компенсации – развитие способности или развитие невроза.

На исследования Адлера довольно часто ссылается Л. С. Выготский, обсуждая проблему компенсации в связи с анализом особенностей развития ребенка, имеющего физические недуги, двойственная роль которых, по его мнению, неоспорима. «С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой – именно потому, что он создает трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед» (Выготский, 1983, с. 7). Из этого следует, что для дефектологии объектом исследования и анализа является не отдельный недостаток, а ребенок, страдающий этим недугом, поэтому «реакция организма и личности ребенка на дефект есть центральный основной факт, единственная реальность, с которой имеет дело дефектология» (там же). Согласно Выготскому, благодаря органическому *единству личности* другая способность принимает на себя функции неполноценного органа. Так же как и Адлер, Выготский использует понятия «преодоление» и «выравнивание», которые обозначают стремление личности к тому, чтобы справиться с нарушением внутренней гармонии, совла-

дать с неприятными чувствами. Вследствие того, что личность реагирует целостно, актуализация особых сил, направленных на это преодоление, оказывается бесконечно разнообразна, а ее формы настолько причудливы и неординарны, что равных и подобных им мы, как говорит Выготский, не наблюдаем в «типическом развитии нормального ребенка».

Важно подчеркнуть, что компенсация, согласно Выготскому, может иметь два крайних исхода – победу и поражение, т. е. заканчиваться удачей или неудачей. Исход зависит от многих причин, но в основном – от соотношения степени недостатка и богатства «компенсаторного фонда», который позволяет *замещать, надстраивать, выравнивать* недостаточное.

Единство взглядов Адлера и Выготского состоит в признании важности *социальной позиции* ребенка, которая и определяет направление компенсаторных процессов, поэтому судьбу личности решает не дефект, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация. Однако если для Адлера социальный интерес является фактором, сопутствующим процессу компенсации, «барометром нормальности», то для Выготского сама компенсация приобретает социальный характер, поскольку направлена «не на прямое восполнение дефекта, которое большей частью невозможно, а на преодоление затруднений, создаваемых дефектом» (Выготский, 1983, с. 14). Адлер предостерегает от развития чувства превосходства в случае слабо развитого социального интереса, т. е. указывает на то, что именно может *помешать* конструктивному личностному росту, а Выготский делает акцент на завоевании социальной полноценности, которая по существу и является целью так называемой социальной компенсации, т. е. на том, что *способствует* успешной компенсации. По мнению Адлера, личность преодолевает чувство неполноценности и стремится к жизненной (личной) цели, а по Выготскому – личность преодолевает трудности социализации, связанные с физическими ограничениями, и завоевывает социальную позицию в обществе.

В статье «Дефект и компенсация», включенной в качестве отдельной главы в работу «Общие вопросы дефектологии», Выготский обращается к феномену *сверхкомпенсации,* указывая на то, что всякое повреждение вызывает защитные реакции, которые являются гораздо более энергичными и сильными по сравнению с тем, что нужно для того, чтобы парализовать непосредственную опасность. Из неполноценности возникает сверхполноценность, дефект превращается в одаренность, талант. «Таким путем организм не только компенсирует причиненный ему вред, но всегда вырабатывает излишек,

перевес над опасностью, приводящий его в более высокое состояние защищенности, чем то, которое у него было до возникновения опасности» (Выготский, 1983, с. 35). Таким образом, для Выготского сверхкомпенсация должна непременно завершаться развитием одаренности, а каждый психологический акт быть связан не с прошлым, а с будущим. Последнее положение делает позиции Адлера и Выготского похожими между собой.

Обобщая вклад Л. С. Выготского в развитие идеи компенсации, отметим следующие важные для его концепции положения. Это положение о единстве личности, об ориентации личности на будущее, о компенсации как о социальном процессе, о восполнении не дефекта, а социальной неполноценности, о сверхкомпенсации как о механизме развития одаренности.

Идея целостного функционирования личности явилась общим методологическим основанием, на котором многими авторами были построены теоретические и эмпирические исследования феномена компенсации. В работах Карла Юнга единство психического рассматривается как единство функционирования сознательного и бессознательного, и, соответственно, компенсация интерпретируется как один из принципов связи между ними. Учитывая тот факт, что эти уровни психического имеют особую специфику, характер взаимодействия между ними тоже должен быть особым. Именно поэтому компенсация рассматривается не просто как автоматическое восполнение недостаточности сознательных реакций компенсаторной ролью бессознательного, но как особая работа, *усилие*, которое должен сделать субъект для гармонизации психического функционирования, для того, чтобы соотношение сознательное/бессознательное было *уравновешено* (Фрей-Верлин, 2004). Компенсаторная роль бессознательного проявляется прежде всего в сновидении, функция которого состоит в устранении односторонности сознания. В зависимости от того, какие сознательные мысли, действия, поступки необходимо восполнить, компенсация может быть *проспективной* или *редуктивной*. Первая переносит сновидца на следующий этап развития, ставя его в позицию более взрослого человека, компенсируя тем самым сознательную неуверенность в собственных знаниях и силах, а вторая, наоборот, приуменьшает то, чем обладает субъект, чего он уже достиг, демонстрируя средствами сновидения необходимость ослабить самомнение.

Подчеркивая особый статус бессознательного по отношению к сознанию, Юнг пишет: «Мы можем выдвинуть утверждение о том, что *бессознательные процессы находятся в компенсаторной связи с сознанием*» (Юнг, 1994, с. 240). При этом им недвусмысленно упо-

требляется «слово „компенсаторный“, а не слово „контрастирующий“, потому что сознание и бессознательное вовсе не обязательно противоположны друг другу, но взаимно дополняются до целого – *Самости*. В соответствии с этой дефиницией Самость есть вышестоящая по отношению к сознательному *Я* величина. Самость охватывает не только сознательную, но и бессознательную психику, и потому, так сказать, есть личность, которой мы *также* являемся» (там же).

Выделяя в структуре личности сознание, личное и коллективное бессознательное, Юнг различает компенсацию, связанную с индивидуальной жизнью субъекта, и компенсацию, проявляющую себя на уровне коллективных образов. На личностной ступени компенсируются: не признанные сознанием личностные мотивы, появляющиеся в сновидениях; значения дневных ситуаций, не замеченные субъектом; выводы, не сделанные им вовремя; аффекты, которые он себе не позволил; критика, которую оставил при себе. Однако интенсивное самопознание и поведение, сопутствующее ему, приводит, как говорит Юнг, к уменьшению слоя бессознательного, залегающего поверх коллективного бессознательного. Благодаря этому возникает сознание, сопричастное более широкому миру, объекту. На этой ступени речь идет о коллективных проблемах, приводящих в движение коллективное бессознательное, так как они требуют коллективной, а не индивидуальной компенсации. «Здесь мы можем, наконец, спокойно признать, что бессознательное продуцирует содержания, значимые не просто для того, к кому они относятся, а для других, даже для многих и, может быть, для всех» (там же, с. 241). Компенсация с помощью коллективных образов называется *мифологической компенсацией*.

На уровне функционирования коллективного бессознательного и сознания Юнг различает *легитимный* и *иллегитимный* подходы к неличностным проблемам, т. е. проблемам коллективной психики. «Легитимны такие экскурсы лишь тогда, когда они исходят из самой глубокой и подлинной индивидуальной потребности; а иллегитимны, когда представляют собой либо чисто интеллектуальное любопытство, либо попытки бегства из неприемлемой действительности. В последнем случае бессознательное продуцирует слишком человеческие и исключительно личностные компенсации, откровенно имеющие целью вернуть сознание в стихию повседневности» (с. 246).

Бессознательному, по мнению Юнга, не следует приписывать сознательные действия, оно выступает в качестве источника опыта, не являясь зеркальным отражением сознания. Продуцируя образы, оно, с одной стороны, обнаруживает свою собственную творческую природу, а с другой – чувствительно реагирует на установки сознания, компенсируя их. Подобное влияние обусловлено так называемым *инстинктом самоосуществления;* оно встроено в логику процесса индивидуации и происходит в соответствии с целью интеграции всех противоположностей и с достижением Самости.

Таким образом, для Юнга понятие компенсации связано с принципами целостности личности, единства сознательного и бессознательного, с компенсаторной ролью бессознательного, с личностной и коллективной компенсациями.

В концепции Л. Сонди компенсация представляет собой отдельную стадию развития человека, когда он осуществляет развитие одних функций вследствие невозможности развития других. Считается, что подобная задача имеет локальное значение, решение которой позволяет человеку переходить к другим, более сложным задачам. Сонди сделал попытку объединить различные направления глубинной психологии таким образом, что каждая из концепций соотносилась с определенной проблемой, которая возникает перед личностью в процессе развития. «Высшая ступень „homo humanus“ означает конечный пункт этого хода развития, которого, однако, достигают лишь немногие люди, и даже они время от времени отступают назад» (цит. по: Хут, 2004, с. 497). Каждый из этапов соответствует определенному направлению глубинной психологии. Первая фаза обозначена словом „partizipation“ (партиципация, проекция) и отражает идеи, развитые в работах И. Германа и Р. Шпица. Следующая фаза «homo repressor», т. е. человека, вытесняющего и образующего симптомы, соответствует классическому психоанализу, т. е. тем проблемам, которые стали предметом изучения в работах З. Фрейда. Фаза «homo potentator», т. е. человека, сверхкомпенсирующего свои чувства неполноценности стремлением к власти, по существу, была соотнесена с задачами индивидуальной психологии А. Адлера. Фаза «homo individuator», т. е. стадия становления Самости, описывалась в терминах аналитической психологии К. Юнга, а фаза «homo elector», т. е. человека, осознающего собственные возможности и способного свободно выбирать из них возможности существования – в терминах судьбоанализа Л. Сонди. И, наконец, последняя ступень, «homo humanus», была поставлена в соответствие с «гуманистическим», или религиозным, направлением психотерапии (концепция А. Мёдлера).

Включение компенсации в контекст психического развития типично не только для работ Л. Сонди, но и для исследований, проведенных Ж. Пиаже, а также для целого направления, разрабатываемого П. Балтесом.

Интеллектуальное развитие ребенка, согласно Пиаже, можно описать в виде группировок, последовательно вытекающих одна из другой. Группировки – это закрытые, обратимые системы, которые являются единицей мысли. Внутренней характеристикой интеллектуального развития, его функциональным механизмом выступает *равновесие*. Равновесие как стабильное состояние открытой системы достигается через конструирование представлений субъекта о реальности и путем компенсации. Наряду с активностью поведения, с действиями, направленными на исследование и изменение окружающей среды, существует активность, выполняющая регулирующую роль. Компенсаторная активность специфична для равновесия. На всех уровнях развития она осуществляется в форме ретроактивных процессов и антиципации, которые отличаются друг от друга по своей структуре. Используя понятие «компенсация», Пиаже показывает, во-первых, что сохранение форм и элементов обеспечивается благодаря инверсии и реципрокным операциям, и, во-вторых, что характер равновесия зависит, в частности, от того, какие компенсации – неполные или полные – возможны на данном уровне развития. Он отмечает, что «отношение, не принимаемое в расчет в результате центрации внимания, направленной на другое отношение, в свою очередь, одерживает верх над этим последним, когда ошибка переходит определенные границы» (Пиаже, 1969, с. 228). Такая децентрация находит завершение в интуитивном эквиваленте обратных операций. Осуществление полных компенсаций приводит к появлению интеллектуальных операций. Эти механизмы обнаруживают себя только в том случае, когда появляются связность, целостность, единство элементов, группировка. «Группировка, таким образом, впервые реализует равновесие между ассимиляцией объектов в действии субъекта и аккомодацией субъективных схем к модификациям объектов» (там же, с. 197). Учитывая это, следует сказать, что Пиаже рассматривает разные варианты компенсаций и связывает их с равновесием, обратимостью (в случае полных компенсаций), целостностью и пластичностью операциональной системы, регулируемой человеком.

Один из наиболее интересных подходов, разработанный Паулем Балтесом, состоит в том, что на каждом возрастном этапе целостность жизненного пути обеспечивается достижением позитивного баланса между потерями и приобретениями (gains and losses). Важную роль в этом процессе играют три жизненные стратегии – селекция, оптимизация и компенсация (Selection–Optimization–Compensation – SOC model) (Baltes, 1997). Ограничение ресурсов (например, времени, энергии), присущее человеку, делает необходимым селекцию целей, поскольку не все возможности могут быть реализованы. Для достижения оптимального уровня функционирования в выбранной области субъект нуждается в приобретении, распределении и совершенствовании внешних и внутренних ресурсов, т. е. в оптимизации возможностей. Наконец, для перехода на другой уровень функционирования и при столкновении с потерями, при снижении доступных средств достижения цели необходимы процессы компенсации. Компенсация описывается следующими конструктами: замена привычных средств, использование внешних средств, – в частности, помощи других, приобретение нового мастерства, новых ресурсов, активация неиспользуемых ресурсов, увеличение прикладываемого усилия, энергии, развитие способности распределять время, моделирование поведения успешных людей, способных к компенсации, игнорирование неоптимальных средств (Baltes et al., 1999).

Принцип развития и механизм компенсации

Анализ П. Балтесом механизма компенсации в контексте комплексной проблемы развития человека в процессе жизни (см. также: Методология комплексного человекознания…, 2008; и др.), стал основанием для более детального изучения и исследования природы компенсации и ее последствий.

В современной мировой психологии результаты изучения проблемы компенсации продолжают активно обсуждаться. Одно из направлений исследования – дальнейшее развитие и проверка SOC-модели (Boker, 2013), ее использование для изучения субъективного восприятия человеком процесса старения (Wurmet et al., 2013), эмоционального выгорания (Demerouti, Bakker, Leiter, 2014), способности решать проблемы и удовлетворенности работой (Schmitt, Zacher, Frese, 2012) и др.

Другое направление исследования – анализ проблемы компенсации в связи с преодолением человеком трудностей и неудач в разных сферах жизнедеятельности и в разных возрастах. Например, исследуются конкретные приемы, используемые субъектом при снижении контроля за собственной жизнью и появлении ощущения неспособности управлять ею (Landau, Kay, Whitson, 2015), а также при возникновении признаков когнитивного диссонанса (Randles et al., 2015).

Значительное число работ, посвященных компенсации, проводится с целью изучения жизненных ресурсов и возможностей человека пожилого возраста. Наибольший акцент делается на изучении

механизма компенсации, активируемого для поддержания уровня запоминания того или иного материала и уровня его воспроизведения (Garrett, Grady, Hasher, 2010), трудовой мотивации (Kooij, Bal, Kanfer, 2014), активности (Raw et al., 2012), здоровья и удовлетворенности жизнью в пожилом возрасте (Wurmet et al., 2013).

Безусловно, нередкими являются исследования реабилитации человека после физической и психической травмы и компенсации утраченных функций с помощью различных техник, а также с учетом дополнительных факторов, например, способности брать ответственность на себя за случившееся (Thompson et al., 2014).

В целом можно подчеркнуть, что чаще всего компенсация соотносится с положительным эффектом (с защитой, поддержкой и сохранением здоровья, функций, эмоционального и физического состояния) (Jopp, Smith, 2006). Тем не менее, компенсация не всегда может приводить к положительному результату, а в некоторых случаях способна вызвать нежелательный и даже негативный эффект (Thomaes et al., 2015).

Компенсация и стабилизация развития

Рассматривая компенсацию как механизм психического развития, исследователи предпочитают соотносить ее с процессами старения, с поддержкой автономного функционирования человека при ухудшении различных функций – когнитивных, эмоциональных, волевых. Непосредственным объектом компенсации в этом случае выступают память, внимание, мышление, двигательные и сенсорные функции и др. Однако само по себе ослабление когнитивных, волевых и иных функций не активирует компенсаторный механизм; компенсирующая сила, как отмечал А. Адлер, «высвобождается чувством неполноценности» (Адлер, 1997, с. 80), появляющимся ощущением беспомощности, зависимости, депривированности, вследствие *объективного* снижения функций и/или *страха* их ухудшения. С нашей точки зрения, поддержание полноценного функционирования человека прежде всего стимулируется его переживаниями по поводу угроз собственной автономии и независимости, невозможности самостоятельно принимать решения и удовлетворять свои потребности вследствие ограничения познавательных и иных функций. Именно поэтому дефицит психических функций может быть *компенсирован*, а психическое развитие – в определенной мере *стабилизировано,* т. е. защищено от регресса и деградации.

Стабилизацию в большей мере следует понимать как удержание (но не стагнацию) функционирования человека на определенном уровне психического развития, которая, однако, не обязательно автоматически переносится на личностное функционирование. Способность человека справиться с различными недугами, принять новые обстоятельства жизни, найти иные, по сравнению с привычными, способы овладения памятью, вниманием и др., можно рассматривать лишь как *основание* (предпосылку) личностного роста, развития. Высказанные суждения согласуются с позицией известного российского ученого Л. И. Анцыферовой. Она утверждала: «Успешность, адаптивность старения определяется тем, насколько человек оказывается подготовленным к новым задачам, которые характерны для поздних лет жизни, к изменению своего места в обществе, специфичным для старости трудным ситуациям» (Анцыферова, 2004, с. 34–35), а также насколько у него развита способность «*позитивного психологического изменения* (курсив мой. – *Н. Х.*) истории своей жизни» (там же, с. 40).

В большинстве случаев, однако, способность компенсировать возникшие трудности запоминания и других функций стабилизирует эмоциональное состояние человека, повышает его уверенность в себе, укрепляет чувство автономности и независимости, но может значительно не влиять на личностный рост. Для последнего недостаточно способности компенсации неполноценности, но важны *осознание* собственных ресурсов, *адекватная оценка* их использования для компенсации, *умение принять* (интегрировать) новые достижения и соотнести их с имеющимся у человека опытом. Процессы жизненной интеграции «ведут к существенному расширению сознания, появлению в его фокусе периферических, когнитивно-эмоциональных образований. Успешная интеграция позволяет человеку рассмотреть в системе новых связей собственные идеи» (Анцыферова, 2004, с. 42).

Компенсация и поступательное развитие

Устранение дефицитарности той или иной функции осуществляется разными способами. Один из них – *расширение возможностей,* использование дополнительных ресурсов, достижение желаемого «обходным путем» (например, восполнение дефицита мнемической функции путем ее тренировки либо использования новых мнемотехнических приемов). Другой, более привычный способ компенсации – *замещение* недостатка, неуспешности, неспособности достижением успеха в иной области деятельности (например, переживание по поводу неспособности достижения высоких спортивных результатов может стимулировать человека к изучению психологии

спортивной деятельности, технологии реабилитации спортсменов и др.). Компенсация как *расширение собственных возможностей* и как *замещение невозможности* быть успешным в определенной деятельности успешностью в другой деятельности способствует преодолению неполноценности и стимулирует процесс личностного роста. Поиск замещающей деятельности (при условии развития рефлексии, самоанализа) нередко приводит человека к выбору именно той сферы деятельности, в которой его задатки могут быть развиты наилучшим способом.

Компенсаторные возможности человека и его личностный рост рассматриваются в последнее время в связи с проблемой психической травматизации человека и развитием посттравматического стресса. Как показано в работах Н. В. Тарабриной, признаки посттравматического стресса возникают у определенной части жертв различных травматических событий (Тарабрина, 2009, 2012), воздействие которых приводит к эмоционально-личностным и когнитивным изменениям, нарушающим целостность индивидуальности. «Это нарушение детерминировано тем, что в условиях воздействия стрессоров высокой интенсивности человек как субъект утрачивает способность эффективно выполнять свои интегрирующие функции» (Тарабрина, 2009, с. 279).

Преодоление воздействия травматических событий на психику человека нередко приводит к позитивным изменениям – *посттравматическому росту*. Показано, например, что предикторами посттравматического роста являются когнитивная гибкость, низкий уровень враждебности, нравственная регуляция поведения (Hijazi, Keith, O'Brien, 2015), возраст человека, его психическое здоровье (Marshall et al., 2015) и др.

Однако, как отмечалось выше, тот или иной дефект, дисфункция, недостаток не могут быть восполнены автоматически, равно как и наличие у человека определенных преимуществ (психического здоровья, эмоциональной устойчивости, гибкости, жизнестойкости и др.) не способно само по себе повысить его шансы позитивно преодолеть воздействие травматического стрессора и сделать выбор в пользу личностного роста. Интересны в связи с этим результаты, полученные при изучении компенсации недостатков памяти, проведенном на выборке пожилых людей в возрасте 70,5 лет (Garrett, Grady, Hasher, 2010). Оказалось, что интенсивная компенсация наблюдается в том случае, если уровень вербального интеллекта человека превышает его образовательный уровень, а также если человек способен замечать свои ошибки и у него регистрируется высокий уровень жизненного стресса. Показано, что при низком уровне стресса люди замечают и компенсируют только явные ошибки памяти, а при высоком – и явные, и неявные.

Особая роль рефлексии и осознания своих проблем как необходимое условие компенсации жизненных трудностей и последующего личностного роста исследовалась в курсовой работе студентки Государственного академического университета гуманитарных наук (ГАУГН) К. А. Шпилевой (научный руководитель Н. Е. Харламенкова). В качестве респондентов (n=31 чел. от 18 до 46 лет) выступили мирные жители г. Луганска и г. Донецка, пережившие опыт нахождения в зоне боевых действий летом-осенью 2014 года. Использовались методики: Миссисипская шкала (МШ) Т. М. Кина в адаптации Н. В. Тарабриной) для диагностики уровня посттравматического стресса, опросник рефлексивности А. В. Карпова, опросник посттравматического роста Р. Тадеши, Л. Калхауна (в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова).

Предполагалось проверить *гипотезу*, согласно которой высокий уровень посттравматического роста (ПТР) сопряжен со средним уровнем посттравматического стресса (ПТС) и средним/высоким уровнем рефлексивности. Проведенный кластерный анализ данных показал, что при среднем и высоком уровне ПТС и среднем уровне рефлексивности показатели посттравматического роста также оказываются высокими. Если же уровень рефлексивности при высоком ПТС достигает самых высоких показателей – уровень посттравматического роста оказывается низким. Низкий уровень посттравматического роста наблюдается и при низких показателях ПТС и рефлексивности. Результаты исследования подтвердили, что условиями посттравматического роста являются средне-высокий уровень ПТС и средний уровень рефлексивности. Крайне высокий и крайне низкий уровень рефлексивности, а также низкие показатели ПТС не позволяют актуализировать механизмы посттравматического роста (Тарабрина, Журавлев, 2012; и др.).

Компенсация и регрессивное развитие

Кроме последующего за компенсацией прогрессивного развития личности может возникнуть обратный процесс, вызванный негативными эффектами компенсации (Rothermund, Brandstädter, 2003; Thomaes et al., 2015) – усилением тревоги и потребности в зависимости, появлением чувства беспомощности. Не ставя перед собой задачу изучить все возможные условия появления негативных эффектов компенсации, остановимся на двух принципиально важных условиях: на *готовности субъекта* к осуществлению компенсации

и на *содержательной близости* (схожести) компенсируемой и компенсирующей деятельности.

Утверждение, согласно которому готовность субъекта к деятельности влияет на ее эффективность – одна из известных в психологии аксиом, не требующих специальных доказательств. В соответствии, например, с законом готовности Э. Торндайка наличие у живого существа такой потребности ведет к более успешному научению, а согласно С. Л. Рубинштейну, метод подсказки в экспериментах по психологии мышления позволяет принять правильное решение только в случае наличия у субъекта внутренних условий принятия подсказки.

Готовность к компенсации определяет ее результативность и зависит от желания и усилий самого субъекта. Часто негативные эффекты компенсации вызваны скрытым нежеланием субъекта проявлять активность, вместо которого предъявляется социально значимая мотивировка (демонстрируемая беспомощность). Регрессивные последствия негативной компенсации появляются и при гиперопекающем социальном окружении, желание которого помочь близкому человеку фрустрирует его собственные потребности. Неумеренная социальная поддержка обнаруживает себя в отсутствии разделения между членами семьи ответственности и инициативы, в путанице социальных ролей, в установлении симбиотических отношений. Потеря способности компенсировать свои неудачи из-за отсутствия готовности ее реализовать ставит субъекта в условия зависимости от других, ведет к регрессу отношений (см. также: Проблемы психологической безопасности, 2012).

Как было указано выше, еще одним условием компенсации, способной привести к позитивным эффектам, является условие *содержательной близости* (схожести) компенсируемой и компенсирующей деятельности. Согласно давним исследованиям, которые проводились в школе Курта Левина, замещающая деятельность должна быть более *сложной* по сравнению с замещаемой и одновременно – *сходной* с ней (Фресс, Пиаже, 1975, с. 87). Это условие связано с дифференцированностью во внутреннем плане личности отдельных потребностей, удовлетворение которых ограничено определенным спектром возможностей. Именно поэтому компенсирующий эффект появляется только в том случае, когда способ удовлетворения потребности не выходит за границы принятых в обществе, а также установленных самим субъектом возможностей. Например, познавательную потребность можно удовлетворить, обучаясь чему-либо конкретному, но не всему тому, что может быть предметом обучения вообще.

Неэквивалентное замещение индуцирует напряжение и в конечном итоге может привести к эмоциональным срывам или к появлению патологически привычных действий, которые направлены на редукцию напряжения неспецифическим путем. В большинстве случаев эти действия ведут к регрессу, т. е. к поиску внешнего объекта, который готов взять субъекта под свою опеку, защищать, оберегать, охранять от различных тревог за повиновение и послушание. Одним из примеров такой регрессии является используемая во многих семьях стратегия «заедания тревоги», к которой прибегают вместо необходимого обсуждения создавшейся трудной ситуации, предоставления члену семьи возможности рассказать о ней, выразить свои чувства, а также поделиться своими мыслями относительно того, как можно было бы ее решить.

Трудности компенсации, с которыми сталкивается человек при невозможности решить проблему прямым путем, во многом обусловлены пассивностью и зависимостью личности, которые еще более усиливаются при неудавшейся компенсации. Л. И. Анцыферова пишет: «…особенно актуальным становится вопрос о механизмах: активности личности, ее способности выйти за свои пределы… Этот механизм можно представить себе прежде всего как поиск и привлечение личностью других мотивов, которые бы усиливали, дополняли или полностью замещали действие мотива угасающего» (Анцыферова, 1981, с. 13). Без этой «компенсирующей силы» попытки преодолеть трудности могут усилить негативное влияние проблемы, снизить самооценку личности и привести (в целях самосохранения) к регрессивным симбиотическим отношениям.

Заключение

В психологии понятие «компенсация» получило широкое распространение. Наверное, наиболее известными являются анализ компенсации как механизма психологической защиты (З. Фрейд) и изучение компенсации неполноценности в индивидуальной психологии (А. Адлер). Рассматривая компенсацию как преодоление воображаемых и реальных недостатков, не всегда удается понять ее роль как механизма психического развития личности, осознать ценность компенсации для понимания природы личности – динамически изменяющегося и одновременно устойчиво сохраняющего свою идентичность субъекта. «Исследовать динамику психической жизни личности – значит изучить разные формы существования и осуществления личности во времени, раскрыть, – пишет Л. И. Анцыферова, – *психологические механизмы* этого осуществления»; при этом

последние представляют собой «закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате которых появляются различные психологические новообразования, повышается или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования» (Анцыферова, 1981, с. 8).

Компенсация как один из механизмов развития личности может приводить как к стабилизации развития, так и к его прогрессированию и регрессированию. Неоднозначность эффектов компенсации показывает, что психическое развитие человека – системный процесс, который детерминирован целым комплексом факторов, его своеобразие определяется разными предикторами. В целом можно сказать, что благодаря компенсации реализуется одно из важнейших свойств психического развития – пластичность как способность находить разные возможности для достижения поставленных жизненных целей, не только восстанавливать и поддерживать развитие на достаточном уровне функциональности при нарушении различных функций, но и обнаруживать новые возможности, которые до определенного времени находились в *латентном* состоянии. Именно поэтому компенсация – это механизм, благодаря которому происходит возобновление того или иного процесса с помощью новых средств, а также возможное изменение самого процесса развития, в чем могут состоять, в частности, проявления мудрости личности (Харламенкова, Журавлев, 2014).

В каждом из рассмотренных нами вариантов психического развития компенсация играет важную роль, заключающуюся в попытке реализовать имманентно присущее человеку стремление к изменению, которое, однако, не всегда может быть осуществлено как прогрессивное, но иметь разную направленность в зависимости от уровня активности личности, способности осознавать свои возможности и интегрировать их в свой жизненный опыт.

Литература

Адлер А. О нервическом характере. СПб.: Университетская книга, 1997.

Анцыферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2. С. 8–18.

Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983.

Методология комплексного человекознания и современная психология / Под ред. А. Л. Журавлева и В. А. Кольцовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Метцгер В. Адлер как автор. Об истории важнейших публикаций // Энциклопедия глубинной психологии. Т. IV. Индивидуальная психология. Аналитическая психология. М.: Когито-Центр–МГМ, 2004. С. 25–41.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.

Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Психология человека и общества: научно-практические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Тарабрина Н. В. Психологические последствия воздействия стрессоров высокой интенсивности: посттравматический стресс // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 20–33.

Тарабрина Н. В., Журавлев А. Л. Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям // Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 5–21.

Фрей-Верлин К. Т. Аналитическая психология (психология комплексов) Юнга // Энциклопедия глубинной психологии. Т. IV. Индивидуальная психология. Аналитическая психология. М.: Когито-Центр; МГМ, 2004. С. 184–265.

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М.: Прогресс, 1975.

Харламенкова Н. Е., Журавлев А. Л. Мудрость личности (к 90-летию со дня рождения Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 5. С. 99–101.

Хут В. Судьбоанализ Леопольда Сонди // Энциклопедия глубинной психологии. Т. IV. Индивидуальная психология. Аналитическая психология. М.: Когито-Центр; МГМ, 2004. С. 464–503.

Юнг К. Г. Психология бессознательного. М.: Канон, 1994.

Baltes P. B. On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory // American Psychologist. 1997. V. 52 (4). P. 366–380.

Baltes P. B., Baltes M. M., Freund A. M., Lang F. The measurement of selection, optimization and compensation (SOC) by self-report: technical report. Max-Plank-Institut fur Bildungsforschung, Berlin, 1999.

Boker S. M. Selection, optimization, compensation and equilibrium dynamics // GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry. 2013. V. 26 (1). P. 61–73.

Demerouti E., Bakker A. B., Leiter M. Burnout and job performance: The moderating role of selection, optimization and compensation strategies // Journal of Occupational Health Psychology. 2014. V. 19 (1). P. 96–107.

Garrett D. D., Grady C. L., Hasher L. Everyday memory compensation: The impact of cognitive reserve, subjective memory and stress // Psychology and Aging. 2010. V. 25 (1). P. 74–83.

Hijazi A. M., Keith J. A., O'Brien C. Predictors of posttraumatic growth in a multiwar sample of U. S. Combat veterans // Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. 2015. V. 21 (3). P. 395–408.

Jopp D., Smith J. Resources and life-management strategies as determinants of successful aging: On the protective effect of selection, optimization, and compensation // Psychology and Aging. 2006. V. 21 (2). P. 253–265.

Kooij D., Bal P., Kanfer R. Future time perspective and promotion focus as determinants of intraindividual change in work motivation // Psychology and Aging. 2014. V. 29 (2). P. 319–328.

Landau M. J., Kay A. C., Whitson J. A. Compensatory control and the appeal of a structured world // Psychological Bulletin. 2015. V. 141 (3). P. 694Ы722.

Marshall E. M., Frazier P., Frankfurt S., Kuijer R. G. Trajectories of posttraumatic growth and depreciation after two major earthquakes // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy. 2015. V. 7 (2). P. 112–121.

Randles D., Inzlicht M., Proulx T., Tullett A. M., Heine S. J. Is dissonance reduction a special case of fluid compensation? Evidence that dissonant cognitions cause compensatory affirmation and abstraction // Journal of Personality and Social Psychology. 2015. V. 108 (5). P. 697–710.

Raw R. K., Kountouriotis G. K., Mon-Williams M., Wilkie R. M. Movement control in older adults: Does old age mean middle of the road? // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 2012. V. 38 (3). P. 735–745.

Rothermund K., Brandstädter J. Coping with deficits and losses in later life: from compensatory action to accommodation // Psychology and Aging. 2003. V. 18 (4). P. 896–905.

Schmitt A., Zacher H., Frese M. The buffering effect of selection, optimization, and compensation strategy use on the relationship between problem solving demands and occupational well-being: A daily diary study // Journal of Occupational Health Psychology. 2012. V. 17 (2). P. 139–149.

Thomaes S., Sedikides C., Reijntjes A., Brummelman E., Bushman B. J. Emotional contrast or compensation? How support reminders influence the pain of acute peer disapproval in preadolescents // Developmental Psychology. 2015. V. 51 (10). P. 1438–1449.

Thompson J., Berk M., O'Donnell M., Stafford L., Nordfjaern T. Attributions of responsibility and recovery within a no-fault insurance compensation system // Rehabilitation Psychology. 2014. V. 59 (3). P. 247–255.

Wurm S., Warner L. M., Ziegelmann J. P., Wolff J. K., Schüz B. How do negative self-perceptions of aging become a self-fulfilling prophecy? // Psychology and Aging. 2013. V. 28 (4). P. 1088–1097.

Система доверительных отношений в психологии развития и саморазвития субъекта и субъектности

Т. П. Скрипкина

Краеугольным камнем всей психологии XX столетия стали многочисленные попытки реализации принципа развития учеными, принадлежащими к разным психологическим школам и направлениям. Как известно, в самом общем виде принцип развития предполагает наличие закономерно происходящих изменений от одних форм к другим при самых разных вариантах условий развития. Развитие при смене уровней обеспечивает преемственность, выражающуюся в становлении качественно новых форм, не сводимых к предшествующим. Огромное количество подходов к пониманию условий, сущности, движущих сил и детерминант развития всегда было и остается предметом многочисленных дискуссий, включающих теоретический и историко-психологический анализ.

Не последнее место в процессе этих дискуссий и обсуждений занимает проблема периодизации развития в онтогенезе. Как известно, в отечественной психологии длительное время самой популярной была периодизация, предложенная Д. Б. Элькониным, основанная на идеях Л. С. Выготского о социальной ситуации развития, о смене ведущих видов деятельности, о психологических новообразованиях и кризисах перехода от одного возрастного этапа к другому. Однако в 1987 году после выхода книги «Психология развивающейся личности» под ред. А. В. Петровского возникла широко известная дискуссия о соотношении процессов развития психики и личности. А. В. Петровский отстаивал мнение, что процесс развития личности несводим к сумме развития различных компонентов, характеризующих индивидуальность человека, хотя и не отделим от них. А периодизация развития в онтогенезе – это прежде всего периодизация развития личности как более общей психологической категории.

В последние десятилетия, благодаря усилиям А. В. Брушлинского и его последователей в психологической науке стала бурно раз-

виваться категория субъекта, в рамках которой данная тематика видится еще сложнее, но позволяет по-новому взглянуть на проблему развития в онтогенезе. Не ставя перед собой задачу анализа становления и развития категории субъекта в психологии, кратко охарактеризуем ее основные положения, связанные с целями данной статьи. Как известно, в ее понимание и последующее развитие огромный вклад внес С. Л. Рубинштейн. Он дал обоснование объективности субъективного, рассмотрел онтологический план субъекта, заложил основу для открытия таких понятий, как «самодетерминация», «субъект-субъектный подход», «субъектогенез». Как вытекает из основного методологического положения С. Л. Рубинштейна, без понятия «субъект» невозможно понять ни сознания и самосознания, ни индивида, ни личности. В настоящее время многие как отечественные, так и зарубежные исследователи считают, что проблема субъекта является одной из ключевых в психологической науке.

Изучая вопросы психологии субъекта, практически все исследователи указывают на тот факт, что субъект – это динамическая характеристика, которая имеет свои закономерности развития. «Бытие субъекта сразу охарактеризовано через принцип развития» (Абульханова, 1997, с. 7).

В настоящее время в отечественной психологии сложились два основных подхода к пониманию субъектности человека. Это акмеологический подход, провозглашающий субъектность вершинным этапом развития личности (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, В. А. Петровский, З. И. Рябикина, Г. В. Залевский и др.) и эволюционный подход, предполагающий постепенное развитие личности как субъекта активности (Л. И. Божович, В. Н. Слободчиков, А. Ш. Тхостов, В. В. Селиванов, Е. А. Сергиенко).

Один из наиболее авторитетных авторов, развивающий второй подход, Е. А. Сергиенко, предлагает возможность объединения акмеологического и эволюционного понимания критериев субъектности посредством объединения субъектно-деятельностного и системно-эволюционного подходов в единый системно-субъектный подход. С ее точки зрения, такой подход в сочетании с континуально-генетическим принципом, разработанным А. В. Брушлинским, позволяет представить критерии субъектности как уровневые характеристики. По мере развития человека происходит развитие разных уровней его субъектности, которые образуют его целостное единство и уникальную индивидуальность. При этом также признается, что субъектом человек не рождается, а становится. По мнению Е. А. Сергиенко, человек становится субъектом уже в раннем онтоге-

незе в результате становления гетерархично организованных определенных уровней развития субъекта (Сергиенко, 2006).

Рассматривая вопросы психологии субъекта, практически все исследователи указывают на тот факт, что субъект – это динамическая характеристика, которая имеет свои закономерности развития. С. Л. Рубинштейн резко возражал против утверждения, что «субъект есть нечто готовое, данное до и вне своих деяний и, значит, вне зависимости от них» (Рубинштейн, 1986, с. 105). Тем самым он заложил основу для разработки субъектогенеза, ведь «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них созидается и определяется» (там же, с. 106).

А. В. Брушлинский указывает, что развитие человека как субъекта деятельности есть непрерывный процесс, подчиняющийся определенным законам. «Субъектом столь неразрывного, недизъюнктивного единства природного и социального (культуры) становится человек по мере того, как он – будучи еще ребенком, подростком и т. д. – начинает выделять себя (не отделять!) из окружающей действительности и противопоставлять себя ей как объекту действия, познания, созерцания и т. д.» (Брушлинский, 2002, с. 17). Е. А. Сергиенко также указывает, что для выделения критерия становления развития человека как субъекта деятельности необходим анализ проблемы выделения человеком себя как действующего субъекта.

Основываясь на данных теоретических представлениях и экспериментальных исследованиях, автор подчеркивает несколько аспектов этой проблемы. «Первый аспект… – формирование личности человека как стержневой характеристики субъекта. Второй аспект – становление субъекта – предполагает рассмотрение понимания и разделения мира физических и социальных объектов. Третий аспект связан с положением субъектно-деятельностного подхода о том, что основой саморазвития субъекта является изначально практическая, а затем теоретическая деятельность. И наконец, четвертый аспект этой проблемы – развитие индивидуальности» (Сергиенко, 2006, с. 351–352). Как полагает Е. А. Сергиенко, субъект на высших уровнях своего развития предельно индивидуализирован, что предполагает существование и преемственность более низших уровней развития человека как особенного, отличающегося от других субъекта.

У разных авторов субъектогенез связывается с различными основаниями: с появлением самосознания, волевой регуляции, субъектной позиции, с осознанием себя, с деятельностью, с выделением

объектов, с самоопределением, с вхождением в человеческие общности («со-бытие»), с саморазвитием субъектного начала.

В то же время в отечественной психологии существует две тенденции: обозначение субъекта как уровня развития личности и признание изначально самостоятельной линии развития субъекта. В рамках первой тенденции личность как изначально присущее качество человека развивается до некоторого уровня, критериями которого являются разные основания, и становится субъектом. Это позволяет снять противостояние личности и субъекта. Следует отметить, что в последнее время наблюдается тенденция обозначения всё более раннего возраста, в котором появляется качество «быть субъектом». Сначала это время относили к подростковому возрасту (например, Д. Н. Узнадзе), затем – к кризису трёх лет (Л. И. Божович, Б. Ф. Ломов), сейчас же многие ученые, разрабатывающие категорию субъекта, считают, что человек рождается субъектом (В. А. Татенко, В. И. Слободчиков и др.).

Анализ исследований показывает, что субъектогенез – сложная, многомерная проблема, не имеющая на сегодняшний день единого общепринятого решения. Вместе с тем, мы считаем, что с точки зрения целостного подхода личность становится субъектом только тогда, когда она выступает центром самоорганизации и саморегуляции, который позволяет ей соотноситься с действительностью целостным, а не парциальным способом.

Под субъектностью обычно подразумевается природная склонность человека к самоосуществлению, раскрывающаяся в трех ипостасях человека, выделенных по неклассической логике дополнительности (по Н. Бору) в историко-эволюционном подходе.

Придерживаясь неклассического историко-эволюционного подхода в психологии, А. Г. Асмолов (Асмолов, 2002) говорит о многомерности как исходной, сущностной характеристике понимания личности. С этой точки зрения процесс развития можно выразить через смену уровней субъектности, каждому из которых соответствует определенное измерение в последовательном становлении «многомерного мира человека», что и составляет сущность онтогенеза. Становление «многомерного мира человека» имеет структурную иерархию и субординацию, низшие уровни сменяются высшими, входя в них в качестве базальных и обеспечивая преемственность всего движения. По мнению В. Е. Клочко (Клочко, 1998; Клочко, Галажинский, 1999), автора разрабатываемой системной психологической антропологии, за сменой деятельностей скрывается практически неизученный процесс возвышения мерностей мира человека, качественно преобразующий сознание человека, делающий невоз-

можным дальнейшее осуществление сложившегося образа жизни, перестающего соответствовать новому образу мира, что и заставляет перестраивать саму жизнь.

Согласно теории, разрабатываемой В. Е. Клочко, «мир человека» является продолжением самого человека, его частью. Многомерность здесь выделяется как характерная особенность этого «очеловеченного» пространства, возникающая в результате интеграции в нем объективных и субъективных измерений (Клочко, 1998). Эти идеи позволяют по-новому осмыслить процесс развития субъекта в онтогенезе. Развитие человека в онтогенезе есть последовательное «вдвижение» субъективного в объективное, совпадающее с этапами становления «многомерного мира» человека. Порождаемый новый уровень субъектности несводим ни к одному другому, не является лишь арифметической суммой предыдущих уровней, но имеет собственный онтологический статус (там же).

Однако при анализе развития как динамического двустороннего процесса, заключающегося, с одной стороны, в усвоении социального опыта, а с другой – в преобразовании себя и мира, в ходе которого и увеличивается «мерность мира» и «мерность» человека, необходимо определить, выделить те интегративные, динамические феномены, благодаря которым человек и мир становятся единой онтологией, позволяющей человеку выступать целостным субъектом моделирования более или менее гармоничных отношений с миром и с самим собой на разных уровнях субъектности и в то же время оставаться суверенным субъектом саморазвития. Согласно развиваемому нами подходу, одним из таких феноменов является система доверительных отношений как «стержневой элемент социального и психологического благополучия индивида и общества» (Скрипкина, 2000; Скрипкина, Крищенко, 2010).

Система доверительных отношений выступает в качестве того специфического образования, в котором происходит пересечение внешней и внутренней детерминации и которое представляет собой индивидуальную внутриличностную форму соотношения индивидуальной и социальной детерминации в соответствии с наличной картиной мира, детерминируемой, в свою очередь, возрастными особенностями индивида. Именно это индивидуальное соотнесение (внешних условий и внутренних возможностей) и определяет эмпирический уровень (или меру) соотношения доверия к миру и доверия к себе у каждого конкретного человека в каждой конкретной ситуации. Таким образом, можно говорить о специфической функции доверия: именно оно является механизмом, способом, интегрирующим внешнее и внутреннее, делая их соотно-

сительными друг другу в субъективном мире каждого конкретного человека.

Согласно развиваемой нами концепции доверительных отношений личности (Скрипкина, 2000; Скрипкина, Крищенко, 2010), доверие понимается, с одной стороны, как способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости), а с другой – как значимость для человека собственной прогнозируемой активности (связанной с осознанием и оценкой собственных возможностей).

Доверие к миру, формируемое на ранних этапах онтогенеза, постоянно изменяет свои границы по мере познания мира и вступления человека во взаимодействие со все большим количеством чувственно определенных и сверхчувственных объектов, находящихся вовне. Когда человек приобретает опыт взаимодействия с определенными объектами, можно считать, что с ними установлена связь, ибо человеку уже известно, до какой степени можно доверять той или иной части мира. Уровень доверия к себе соответствует уровню доверия к миру. Поэтому здесь можно говорить об активности, связанной с репродуктивными, уже известными видами деятельности, т. е. об относительной устойчивости и целостности как личности, так и деятельности. Но сущность саморазвития личности состоит в том, что человек по мере расширения границ доверия к миру расширяет и границы доверия к себе, обретая все новые и новые возможности для осмысленной деятельности и активности. У каждого нормально развивающегося ребенка с детства заложена творческая позиция, связанная с познанием мира и одновременно себя самого. Позиция взрослой зрелой личности обладает двумя переменными: она должна быть одновременно творческой и социальной. В этом положении контекстуально присутствует мысль о том, что такая позиция обеспечивает стремление человека к гармоничному сочетанию доверия к себе и доверия к миру, которая только и позволяет ему быть активным творческим суверенным субъектом деятельности и одновременно быть включенным в мир. В целом, соотношение внешних условий и внутренних возможностей индивида, интегрируясь в личностные установки, определяет, будет ли позиция человека творческой или репродуктивной.

Итак, индивидуальное соотнесение внешних условий и внутренних возможностей и определяет эмпирический уровень (или меру) соотношения доверия к миру и доверия к себе у каждого конкретного человека в каждой конкретной ситуации. Таким образом, именно доверие (или соотношение выраженности доверительных уста-

новок) является механизмом, способом, интегрирующим внешнее и внутреннее, делая их соотносительными друг другу в субъективном мире каждого конкретного человека.

В обычных случаях психологические ситуации в полной мере соответствуют человеку и тогда ему свойственны устойчивые способы поведения, привычные способы осуществления деятельности, что предполагает определенный уже сформированный уровень доверия к себе и к той части мира, с которой взаимодействует человек. Все это соотносится с механизмом такого поведения, когда доверие к данному объекту, к данной ситуации уже сформировано в прошлом опыте взаимодействия и потому уровень доверия миру соответствует привычному уровню доверия себе.

Но у человека возникают и такие потребности и ситуации, по отношению к которым нет готовых форм поведения, известных способов взаимодействия, и потому он переживает потенциальную возможность их создания. Именно расширение представлений человека о своих возможностях и лежит в основе развития уровня доверия к себе, в результате чего и происходит трансформация деятельности, которая обеспечивается противоречиями, возникшими между своими возможностями и требованиями, предъявляемыми ситуацией.

Возникновение такой ситуации создает несоответствие между человеком и миром, предполагая, однако, и возможность его устранения. И это единственный способ, позволяющий понять, как человек может самостоятельно «выходить за пределы» прошлого опыта, определяя новые цели.

Но человек всегда стремится соответствовать одновременно миру и самому себе, т. е. устранять возникающее несоответствие. Можно выделить два способа, посредством которых он стремится это делать: он увеличивает либо уровень доверия к себе, либо уровень доверия к миру. При увеличении уровня доверия к себе (что означает повышение значимости, ценности собственной субъектности, собственных субъективных переживаний, влечений, желаний, интересов и потребностей) наблюдаются неадаптивные формы активности, связанные с риском, с творческой инициативой. Если имеет место положительный результат в виде удовлетворенной потребности, желания, достижения цели и т. п., то результатом такой активности является и автоматическое увеличение уровня доверия к миру. Если же человек, стремясь обрести соответствие, увеличивает доверие к миру (повышает значимость, ценность условий, предоставляемых миром), это ведет к уменьшению уровня доверия к себе, а в результате и к миру. Однако и в том, и в другом случае человек получает желаемое соответствие себя миру.

В ситуациях, которые требуют от человека меньше, чем он может или хочет, он начинает действовать в пределах своих возможностей и выходит за пределы требований, предлагаемых ситуацией, т. е. увеличивает уровень доверия к себе. В результате получается, что доверие человека к миру и доверие человека к себе постоянно находятся в состоянии подвижного равновесия. Это равновесие должно быть подвижным, иначе нет движения, нет развития.

Но в то же время человек и мир – всегда одна онтология (одна система). То, в какую сторону в каждой конкретной ситуации сам человек (как центр активности) сместит центр тяжести, определяется его способностью к самоорганизации собственной активности, т. е. соотношением значимости собственных внутренних потребностей, взглядов, идеалов и т. п., одним словом, его отношением к собственной субъектности как ценности более значимой, более высокого порядка, чем ценности, которые проецируются в данной ситуации извне. Итак, человек взаимодействует не только с миром, он взаимодействует и с собой как частью мира, в котором он живет, в который он «вживлен». И одно не существует без другого. Доверие к миру и доверие к себе всегда находятся в отношениях диалектической взаимосвязи.

Доверие к миру сопряжено с доверием к себе как части мира. Однако нельзя думать, что в одних случаях человек полностью полагается на мир, а в других – доверяет только себе как автономному субъекту деятельности. Такая дихотомия ведет к упрощенной онтологической картине. Человек всегда доверяет и себе, и миру одновременно. Все дело в том, что мир как внешний, так и внутренний – не однородная среда. Поэтому человек и стремится к устранению возникающего противоречия в каждой отдельной ситуации разными способами, а доверие к миру и доверие к себе стремятся к постоянному динамическому равновесию. В одних случаях человек больше полагается на мир, а в других – на себя. Крайние формы выхода из равновесия ведут к деформирующим последствиям: человек либо утрачивает связь с миром, либо отчуждается от самого себя (утрачивает связь с собой, со своими желаниями, потребностями, ценностями и смыслами и, полагаясь на мир, становится зависимым от него).

Итак, во взаимодействии человека с миром человек всегда стремится к тому, чтобы оставаться одновременно имманентным и себе, и миру. Но это соответствие, эта имманентность постоянно нарушается, и тогда возникает проблема выбора: отдать предпочтение условиям, предоставляемым миром, или реализовать собственные возможности, увеличив уровень доверия к себе (другими словами,

испытать свои возможности). Именно в этом видится один из источников саморазвития.

Именно наличие доверия человека к себе дает ему возможность быть суверенным самостоятельным субъектом активности. Таким образом, доверие к себе является одним из важнейших условий субъектности человека.

Высказанные положения позволяют построить типологию возможных стратегий поведения в зависимости от пропорции или уровня доверия к миру и к себе: равные пропорции доверия к себе и доверия к миру лежат в основе уже сложившихся известных форм поведения и обеспечивают относительную устойчивость как личности, так и деятельности; преобладание доверия к миру лежит в основе адаптивных форм поведения, позволяющих человеку приспосабливаться к миру; преобладание доверия к себе – основа неадаптивных форм активности, связанных как с риском, так и с творческой преобразующей деятельностью, с саморазвитием. Преобладание доверия к себе по сравнению с доверием к миру предполагает самостоятельный целетворящий характер деятельности, который, кстати, может быть как конструктивным, так и деструктивным. Наконец, отсутствие или потеря доверия к миру всегда сопряжены с потерей доверия к себе. Последнее положение является важным свидетельством того, что человек и мир – единая онтология, из которой отдельные стороны рассматриваемого явления можно вычленить лишь теоретически.

Итак, в каждый момент времени человек имеет две конкурирующие позиции – социальную и личностную, которые и определяют двойственность направленности его психики, что предполагает, с одной стороны, наличие доверия к миру как условие взаимодействия с ним, а с другой – наличие доверия к себе как условие активности личности.

Исходя из приведенных здесь рассуждений, можно определить, что оптимальная мера (или уровень) доверия к себе проявляется в способности личности «выходить за пределы» себя, своего опыта или конкретной ситуации, не вступая при этом в противоречие с собой (т. е. со своими ценностями и смыслами). Последние играют роль регуляторов и контролеров собственного поведения. Соотношением степени «выхода за пределы» собственного опыта и содержания определенных личностных смыслов и ценностей и обеспечивается относительная целостность личности. Поэтому сложившийся уровень доверия к себе служит одним из показателей зрелости личности, а также одним из внутренних механизмов саморазвития.

В соответствии с этими идеями под нашим руководством проведен ряд исследований, в которых было показано, что стремление к гармоничному сочетанию доверия к себе и к миру является гарантией не только успешной самореализации, но и эффективной стратегией жизнеосуществления в целом.

Так, Е. А. Ничипорюк (Ничипорюк, 2015), изучая уровень выраженности доверия к себе у воспитателей дошкольных образовательных организаций (ДОО) на основе анализа высказанных здесь идей, сконструировала теоретическую модель самореализации, включающую фактор доверия к себе. Данная модель позволила выделить типы личностно-профессиональной самореализации воспитателей детских садов и доказать обусловленность удовлетворенности самореализацией мерой доверия педагога к себе в профессиональной сфере.

В частности, результаты исследования показали, что среди педагогов, удовлетворенных самореализацией в профессиональной сфере и в жизни в целом, абсолютное большинство составляют воспитатели с высоким и средним уровнями выраженности доверия к себе в профессиональной сфере, а у большинства педагогов, неудовлетворенных самореализацией и в профессиональной сфере, и в жизни в целом, наблюдается низкий уровень выраженности доверия к себе в профессиональной сфере.

В другом исследовании, проведенном Ю. А. Селезневой (Селезнева, 2014), изучавшей профессиональные деформации у педагогов ДОО, также было показано, что гармонично выраженная система доверительных отношений является фактором, препятствующим развитию профессиональных деформаций у педагогов ДОО. Другими словами, это может означать только одно: человек, умеющий в разных ситуациях гармонично сочетать уровень выраженности доверия к себе и к миру, является более психологически благополучным, а также более способным к саморазвитию.

Наиболее полное представление о роли системы доверительных отношений в процессе целостного самоосуществления человека дает исследование, проведенное Н. С. Крамаренко (Крамаренко, 2014). Ею было эмпирически доказано, что система доверительных отношений является одним из основных условий взаимосвязи элементов системы «человек–мир» и участвует в регуляции активности человека через изменение баланса меры доверия к себе и миру. Она эмпирически доказала, что важнейшим условием и механизмом процесса самоосуществления является система доверительных отношений, участвующая в процессе целостного самоосуществления, а субъектные особенности человека концентрируются в модусах

самоосуществления (эгоцентрическом, конгруэнтном, адаптивном, деструктивном) как интегративной характеристике реализации человеком своего субъектного потенциала.

Система доверительных отношений в процессе самоосуществления является одним из условий и механизмом, порождающим определенную субъектную позицию, лежащую в основе процесса самоосуществления. Выраженность меры доверия себе является показателем «масштаба» субъектной активности человека и определяет особенности его субъектной позиции (СП).

При этом основой эгоцентрического модуса является активная неконгруэнтная СП, предполагающая выраженную субъектную активность в отношении саморазвития с доминированием ценностей социального признания (престиж, карьеризм). Такая СП реализуется на фоне негармоничной системы доверительных отношений (неадекватно высоком уровне доверия себе в ущерб доверия миру). Конгруэнтный модус самоосуществления формируется на основе активно-конгруэнтной СП, предполагающей выраженную актуализацию задач саморазвития. Данная СП реализуется на фоне оптимального баланса системы доверительных отношений с доминированием доверия себе. Адаптивный модус самоосуществления складывается на основе амбивалентно-адаптивной либо пассивно-адаптивной СП, что предполагает преимущественно амбивалентную или низкую актуализацию задач саморазвития. Неустойчивая позиция в отношении собственного саморазвития проявляется в реализации субъектных качеств в профессиональной деятельности и в качественных параметрах самоосуществления в профессии. Этому способствует динамика системы доверительных отношений, имеющая тенденцию к дисбалансу доверия к себе и к миру в сторону снижения доверия себе. В результате соотношение элементов системы «человек–мир» порождает адаптацию к условиям (главным образом, в сторону приспособления к миру) в обход собственной субъектности. Основой деструктивного модуса является псевдосубъектная позиция, предполагающая амбивалентную актуализацию задач саморазвития (с преобладанием гедонистических ценностей) и негармоничную разбалансированную систему доверительных отношений (низкая мера доверия миру в сочетании с выраженной мерой доверия себе), что проявляется в псевдосамоосуществлении в профессии.

Итак, при гармоничном соотношении меры доверия к себе и миру преобладают варианты СП, связанные с конгруэнтным типом взаимодействия с миром, когда это взаимодействие является продуктивным с точки зрения реализации субъектности и становится возможным истинное самоосуществление, целью и результатом которого является подлинное саморазвитие. При дисбалансе системы доверительных отношений возможны иные варианты проявления субъектности (тенденции приспособления к миру, псевдосубъектные или эгоцентрические тенденции). Соотношение субъектных качеств и меры доверия себе является не константной пропорцией, а каждый раз образует новое их соотношение, которое создает набор необходимых и достаточных условий для самоосуществления человека в рамках определенного модуса (эгоцентрического, конгруэнтного, адаптивного, деструктивного).

Таким образом, можно считать эмпирически доказанным, что система доверительных отношений является одним из факторов, являющихся условием не только целостного взаимодействия человека с миром, но и условием и фактором различных вариантов процесса саморазвития человека.

Другим направлением исследований, посвященных проблеме субъектогенеза, является цикл исследований, также проведенных под нашим руководством, в которых развивается идея о том, что система доверительных отношений является условием и фактором развития субъектности в онтогенезе.

Помимо высказанных ранее идей о роли системы доверительных отношений в развитии субъектности в онтогенезе, для нас также принципиально важной является идея, выдвинутая еще в 30-е годы прошлого столетия Л. С. Выготским о социальной ситуации развития как системе отношений между ребенком определенного возраста и социальной действительностью. По мнению Л. С. Выготского, социальная ситуация развития есть исходный момент всех изменений, происходящих в развитии в течение каждого периода и определяющих «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства» (Выготский, 1991, с. 12).

В развиваемой нами концепции системы доверительных отношений личности (Скрипкина, 2000; Скрипкина, Крищенко, 2010) мы опираемся на положение Э. Эриксона (Erickson, 1968), ставшее классическим в возрастной психологии: первой базовой социальной установкой ребенка является доверие к миру. Таким образом, можно считать, что доверие, формирующееся на первом году жизни, является критерием зарождения социальности ребенка, так сказать, фазой перехода от психологического состояния к социальному.

В связи с обозначенной идеей был проведен цикл исследований, целью которых стали: 1) доказательство высказанного предположения о динамике развития системы доверительных отношений как условии развития субъектности в онтогенетическом развитии

человека, с одной стороны, и 2) доказательство возможности интерпретации онтогенетического развития как смены уровней субъектности, с другой. Основной замысел состоял в том, чтобы выявить, как влияет несформированная на ранних этапах онтогенеза установка на доверие к миру на дальнейшее развитие ребенка. Эмпирическую выборку в данном цикле исследований составили дети, воспитывающиеся изначально в доме ребенка, а затем в детском доме.

В исследовании, проведенном А. В. Полиной (Полина, 2005), было показано, что многие отклонения в личностной и эмоциональной сферах детей дошкольного возраста с депривацией психического развития связаны с отсутствием опыта ранних доверительных отношений с близкими людьми. Было также эмпирически подтверждено, что у детей-сирот в результате депривации доверия не формируются социально-нравственные эталоны и дифференцированные эмоции.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, дифференциация людей на «своих» и «чужих» нарушена. У детей-воспитанников детских домов не только имеет место неудовлетворенная потребность в близком взрослом, но у многих из них такая потребность вовсе отсутствует, что является основным признаком, позволяющим говорить о депривации доверия. Снижение меры доверия по отношению к людям негативно сказывается на психологическом самочувствии детей и в целом приводит к деформации многих личностных особенностей. Как показало исследование, проведенное А. В. Полиной, а также как известно из литературных источников, снижение меры доверия к людям связано с повышенной тревожностью, поэтому уровень тревожности может выступать одним из критериев снижения развития доверия. Более того, дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, испытывают чрезвычайно выраженное чувство незащищенности, неуверенность, низкий уровень самопринятия и имеют низкую самооценку. Все эти параметры могут выступать критериями того, что у детей с депривацией доверия со взрослыми не формируется адекватного отношения к себе, связанного с развитием доверия к себе.

Согласно полученным данным, только 12,5% детей из детских домов не подвержены депривации доверия, а значит, имеют тенденцию к формированию социально-доверительных отношений. Остальные 87,5% – это дети с проблемами в межличностных отношениях, а также с различными личностными деформациями, что подтверждается наличием различных симптомокомплексов, связанных с несформированностью ценностного отношения к себе.

Обобщенный анализ результатов и наблюдения за детьми во время проведения исследования позволили А. В. Полиной условно выделить две группы детей, различающихся по характерным отличительным формам компенсаторного поведения. Первая группа – это дети с депривацией доверия пассивного типа, для которых характерны тревожность, робость, мнительность, неумение постоять за себя. Они чувствительны к мнению других о себе и, боясь порицания со стороны взрослых, уходят от общения. Для детей этого типа характерна заниженная самооценка. Данные трудности в сочетании с эмоциональностью таких детей часто ведут к формированию барьеров в общении, к уходу от общения, минимизации контактов. Дефицит в общении вызывает болезненные переживания и углубляет развитие депривации доверия. Этим детям в целом свойственны конформистские реакции, они редко идут на открытый конфликт, легко признают свою вину в трудной ситуации, плохо рефлексируют эмоциональное состояние собеседника, не вызывают ответной симпатии и стремления продолжить контакт. В то же время их эмоциональная отгороженность, уход от конфликтов и низкая заинтересованность в подобном общении увеличивает негативные последствия их изоляции, что ведет к дальнейшему снижению самооценки и уверенности в себе. Депривация доверия проявляется в высокой подозрительности, эмоциональной закрытости, неуверенности, тревожности, неадекватной самооценке, низкой мотивации к общению. Барьеры в общении, тенденция к уходу от общения, минимизация контактов в целом блокирует процесс формирования доверия к миру.

Вторая группа – это дети с депривацией доверия активного типа, которые внешне общительны, активны, обладают неадекватной, чаще завышенной, чем заниженной, самооценкой, ярко демонстративные, агрессивные. Эта группа детей склонна обвинять других в конфликтных ситуациях, поэтому для них характерны повышенная конфликтность, несдержанность, агрессивность, враждебность. Отрицательные эмоции у таких детей проявляются во многих видах деятельности, в отношениях. Как правило, они демонстративны, очень импульсивны, легко возбудимы, но эмоциональная неустойчивость не позволяет им в достаточной степени контролировать свои негативные эмоции. Их эмоциональные реакции часто протекают в виде бурных вспышек недовольства, обиды, гнева, которые приводят к агрессивному поведению. Также отличают детей активного типа излишняя раскованность, полное отсутствие чувства дистанции, обидчивость, возбудимость. При начальном налаживании отношений эти дети очень активны, но в дальнейшем общении они закрываются и часто уходят от взаимоотношений, как и дети пер-

вой подгруппы. Несмотря на внешнюю общительность, для этой группы детей также характерна депривация доверия, которая проявляется в эмоциональной незащищенности, высокой тревожности, агрессивности, неконструктивном характере межличностных отношений, в низком уровне саморегуляции, а также в неадекватности восприятия.

Таким образом, для детей первой и второй групп с депривацией доверия характерны незащищенность, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, трудности в общении. Поэтому, несмотря на внешнее различие поведения детей двух групп, они характеризуются общими проблемами, связанными с дефицитом доверия к окружающим и к самим себе.

Когда ребенок развивается в условиях депривации доверия и не имеет опыта базового доверия, то дальнейшее формирование личности идет по пути стагнации развития не только доверительных отношений, но и всех других социальных отношений с людьми. В результате этого основные формально-динамические характеристики доверия (мера, избирательность и парциальность) не формируются, на основе чего происходит дальнейшая деформация развития как эмоционально-нравственной, так и личностной сфер, что неблагоприятно сказывается на отношениях ребенка с социальным окружением. Более того, в результате всех перечисленных выше особенностей у детей с депривацией доверия оказываются несформированными адекватные поведенческие реакции, о которых прежде всего свидетельствует почти полное отсутствие совместной игровой деятельности даже в пятилетнем возрасте. Как показали проведенные исследования, дети предпочитают играть рядом, а не вместе. Их поведение оказывается не ориентированным на установление нормального человеческого контакта, на развитие навыков совместной деятельности, а сводится просто к защите своего Я в виде компенсаторных форм.

Формирование доверительных отношений находится в тесной взаимосвязи не только с доминирующей формой общения, но и с общим направлением развития ребенка в той социальной ситуации, в которой оно происходит. Таким образом, согласно полученным эмпирическим данным, доверие, с одной стороны, является одним из важнейших условий развития и изменения самого человека, а с другой – оно есть и результат развития.

В исследовании, проведенном А. В. Роженко (Роженко, 2006), изучались первоклассники из нормальных семей, из неблагополучных семей и первоклассники с депривацией психического развития. Замысел исследования заключался в том, чтобы показать, что эти

группы детей будут по-разному входить в новую социальную ситуацию развития, связанную с поступлением в школу и с особенностями освоения учебной деятельности. Исходное предположение состояло в том, что для детей, воспитывающихся в приюте, характерным является состояние депривации доверия, а у детей из неблагополучных семей доверительные установки по отношению к себе и по отношению к другим выражены негармонично, в связи с фрустрированностью потребности в доверии близких взрослых и в доверии к близким взрослым. В этой связи вхождение в новую социальную ситуацию развития, связанную с обучением в школе, будет протекать по-разному. Мы предположили, что к концу первого года обучения в школе у детей с депривацией доверительных отношений кризис доверия усугубится, а у детей из неблагополучных семей появится положительная динамика эмоционального, мотивационного и личностного развития.

Результаты исследования показали полное отсутствие у детей из приюта необходимых для взаимодействия коммуникативных навыков продуктивного общения. У них существуют проблемы взаимодействия как в системе «ребенок – ребенок», так, в особенности, в системе «ребенок – взрослый». В целом, у детей данной категории имеются значительные нарушения социального взаимодействия, они оказываются не в состоянии формировать позитивные отношения с окружающими, что, в свою очередь, приводит к деформации личностных качеств.

Полученные данные дают основание утверждать, что для детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, характерна следующая тенденция в развитии системы доверительных отношений: у них, как правило, адекватно выражен уровень доверия к себе, но сильно снижен уровень доверия к окружающим, в особенности, к взрослым. Окружающие изначально воспринимаются ими враждебно, особенно взрослые, от которых они ожидают негативных оценок и негативного отношения.

Выявлены также значимые различия межгрупповых показателей по стартовому уровню школьной мотивации, что позволяет утверждать: у детей, проживающих в приюте, преобладают игровая мотивация, большая направленность на внешние школьные атрибуты, а также отсутствует мотивация на деловое взаимодействие с другими.

Таким образом, анализ результатов исследования особенностей эмоциональной, социальной и личностной адаптации детей, воспитывающихся в разных социальных условиях, позволяет констатировать, что уже на начальном этапе обучения дети из небла-

гополучных семей и дети с депривацией психического развития по-разному входят в новую социальную ситуацию развития, связанную с поступлением в школу.

Эмпирическое исследование А. В. Роженко подтвердило гипотезу о том, что дети из неблагополучных семей и дети с депривацией доверия к концу периода школьной адаптации (конец первой четверти) приходят с различным уровнем эмоциональной, социальной и личностной адаптации. Так, наиболее частыми деформациями, затрудняющими процесс адаптации детей, воспитывающихся в неблагополучных семейных условиях, оказываются нарушения в эмоциональных показателях адаптации (это высокий уровень общей тревожности и агрессии, направленной на окружающих). А для детей-воспитанников социального приюта спектр деформаций более широк и, согласно выделенным критериям адаптации, выглядит следующим образом: в эмоционально-личностной сфере они показывают высокий уровень агрессии, направленной как на окружающих, так и на себя (аутоагрессия), незащищенность, фрустрацию, несформированность положительного отношения к себе; в мотивационной сфере у них отсутствует мотивация на деловое взаимодействие во взаимоотношениях со взрослыми; в межличностной сфере у них наблюдаются трудности в общении, недоверие к окружающим, страхи и проблемы в отношениях с учителями, контакты со сверстниками бедны по содержанию, мало эмоционально насыщены, ситуативны, общий эмоциональный фон отношений со взрослыми негативный и проявляется в формальном характере общения и уходе от общения.

Была изучена также годичная динамика и проведен сравнительный анализ выделенных показателей адаптации первоклассников к школе. Результаты показали, что если на предыдущем этапе исследования уже имели место достоверные различия между группами первоклассников по уровню самооценки, то к концу года ситуация еще больше ухудшилась: уровень самооценки даже у тех детей из приюта, которые показывали завышенную самооценку, снизился. То же самое относится к чувству защищенности. Для данной группы детей характерно сниженное чувство самоценности, игнорирование ценности Я. Все это становится фактором, тормозящим развитие личности ребенка, и на эмоционально-личностном уровне отражается в полном отсутствии доверия детей к себе. Это также связано с низкими успехами в учебе, что приводит к сильному снижению школьной мотивации.

Обращает на себя внимание тот факт, что большое количество детей как из благополучных, так и из неблагополучных семей, выбирая главные ценности, ставят на первые места себя самого (использовался тест О. А. Ореховой «Домики», показатель – личностные ценности). Это свидетельствует о том, что им свойственно в целом позитивное самоотношение, в отличие от детей из приюта, значительная часть которых ставит себя на одно из последних мест в шкале ценностей. Все это свидетельствует о снижении самооценки, чувства самоценности, и возникновении чувства неполноценности, которые, в свою очередь, связаны с невозможностью формирования установки на доверие к себе. Что касается сферы межличностных отношений, то необходимые для продуктивного взаимодействия коммуникативные навыки, основанные на доверии, к концу учебного года у детей из приюта так и не формируются.

Итак, проведенное исследование со всей очевидностью показало, что адаптация к обучению в школе детей, воспитывающихся в разных социальных условиях, проходит по-разному. При этом для детей с явной депривацией системы доверительных отношений к концу обучения в первом классе характерно углубление депривации доверия, которое характеризуется следующими показателями: недифференцированность социальных эмоций; неконструктивный характер межличностных отношений (страх общения со взрослыми и детьми); неблагоприятное эмоционально-личностное состояние (снижение чувства самоценности, игнорирование ценности Я, чувство незащищенности, недоверие, высокий уровень тревожности); снижение школьной мотивации, связанное с низкими успехами в учебе и негативным характером отношений как с одноклассниками, так и с учителем.

В то же время к концу учебного года у детей из неблагополучных семей наблюдается положительная динамика эмоционального, мотивационного, личностного развития и межличностных взаимодействий: снижение межличностных страхов, увеличение уровня общительности и физиологической сопротивляемости стрессу, школьной мотивации, снижение депрессивности, враждебности, недоверия.

Таким образом, все полученные данные позволяют сделать вывод о том, что эмоциональная, социальная и личностная адаптация к школе первоклассников имеет прямую зависимость от уровня сформированности базовой установки на доверие, а дезадаптация, соответственно, связана с депривированной установкой детей на доверие.

Анализ данных позволяет констатировать, что к началу подросткового возраста дети с депривацией доверия подходят с недостаточно сформированным уровнем субъектности. Большинство из них

не становятся ни субъектами учебной деятельности, ни субъектами социальных отношений. Другими словами, эти дети оказываются недостаточно подготовленными к подлинной самостоятельности и подлинной саморегуляции, при том, что ожидающий их впереди подростковый период является очень ответственным, так как именно он определяет дальнейшую жизнь человека. Утверждение независимости, формирование личности, выработка планов на будущее – эти задачи необходимо решить подростку, прежде чем он войдет во взрослую жизнь.

В исследовании, проведенном О. В. Голуб (Голуб, 2004), было эмпирически выявлено, что возраст между 10 и 12 годами является переломным в становлении именно субъектной составляющей самосознания. В процессе личностного и интеллектуального развития при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту происходит рефлексивный оборот на себя. Согласно предлагаемой трактовке, доверие к себе является важным источником рефлексии, ведущей как к осознанию несоответствия между векторами «я хочу» и «я могу» и между векторами «я хочу» и «я должен», каждый из которых имеет свое содержание и собственную субъективную ценность для человека.

Другими словами, рефлексия, являясь пространством для развития доверия к себе, воздействует на него лишь косвенно, так как дает возможность для развития и проявления тех рефлексивных феноменов (самосознание, Я-концепция и др.), которые необходимы (являются основой) для его формирования. Поэтому, проходя свое становление в рефлексивном пространстве, доверие к себе не является при этом рефлексируемым образованием, т. е., с одной стороны, доверие к себе формируется в рефлексивном пространстве, а с другой стороны, данный феномен является источником рефлексивной активности.

В конце подросткового возраста зарождается новый вид внутреннего субъектного противоречия – между отстаиваемым правом на самоопределение, самостоятельное принятие конкретных решений (как взрослый) и абстрактным (еще детским) умением воплощать это решение в жизнь. И именно благодаря этому противоречию подросткового возраста он оказывается наиболее сензитивным для формирования доверия к себе как внутриличностного, относительно устойчивого интегративного качества, позволяющего подростку перейти на новый уровень субъектности, связанный с подлинной саморегуляцией и самоорганизацией собственной жизни.

Проведенный анализ позволил выдвинуть гипотезу о том, что на протяжении подросткового возраста наблюдается динамика

в степени сформированности установки на доверие к себе между младшими и старшими подростками.

Данные сравниваемых показателей в выборках 10, 12 и 14–15-летних подростков позволили сделать вывод, что, во-первых, качественный скачок в развитии доверия к себе происходит в раннем подростковом возрасте. Другими словами, подростковый возраст является сензитивным для формирования доверия к себе как внутриличностного интегрального образования. Во-вторых, на протяжении самого подросткового возраста наблюдаются значимые различия в степени дифференцированности доверия к себе от доверия к другим и уверенности в себе, и в сформированности установок на «доверие к себе» между ранним и старшим подростковым возрастом. При этом, вызревая в рефлексивной среде из осознания уровня делегирования доверия от значимых взрослых подростку, доверие к себе, с одной стороны не является рефлексируемым феноменом, с другой – именно оно лежит в основе активности личности как самостоятельного субъекта жизни.

Доверие к себе как относительно самостоятельное внутриличностное относительно устойчивое образование формируется на протяжении всего подросткового возраста. Здесь имеют место собственные закономерности его формирования в младшем и в старшем подростковом возрастах. Доверие к себе как внутриличностное интегративное образование обретает свою целостность и относительную самостоятельность лишь к концу подросткового возраста и начинает выполнять функции, связанные с подлинной саморегуляцией.

И наконец, исследование, посвященное изучению особенностей формирования доверительных отношений в подростковом возрасте у подростков, воспитывающихся в условиях депривации доверия, было проведено А. А. Черновой (Чернова, 2006).

Мы предположили, что дети, воспитывающиеся в семье, и дети, воспитывающиеся без семьи, будут взрослеть по-разному в связи с различными условиями социализации. А. А. Черновой были смоделированы и эмпирически изучены различные модели взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях. Выборка состояла из трех групп, различающихся по условиям воспитания: подростки, у которых никогда не было семьи, подростки, воспитывающиеся в детском доме не менее двух лет, но имеющие опыт жизни в семье, и подростки, растущие в семье. Основная гипотеза состояла в том, что в связи с различными социальными условиями развития и воспитания у подростков по-разному формируется система доверительных отношений, что и определяет особенности становления взрослости.

В результате проведенного исследования А. А. Черновой было выделено пять различных моделей доверительных отношений:

- дезадаптивная (низкие значения по шкалам доверия к себе и к другим; процент респондентов с данной моделью больше в группе подростков без семьи;
- неконгруэнтная с элементами конфронтации (доверие к себе выше доверия к другим; данная модель присутствует у подростков из семьи и без семьи);
- псевдоадаптивная (доверие к себе ниже доверия к другим; модель практически в равной степени присутствует как среди воспитанников детского дома, так и среди подростков из семьи, но в большей мере выражена у подростков без семьи);
- конгруэнтная (оптимальная мера соотношения уровня доверия к себе и доверия к другим; преобладает у подростков из семьи);
- неадекватная (завышенные показатели по шкалам «доверие к себе» и «доверие к другим»; наблюдается в большей степени среди подростков, воспитывающихся вне семьи, но также характерна и для подростков без семьи).

Факторный анализ (в который были включены данные соотношения меры доверия к себе и доверия к другим, индивидуально-психологические особенности подростков из каждой группы и их представления о взаимоотношениях в семье) позволил выявить следующие типы взросления: отчужденный (внутренне напряженный), защитный, конформный, самодостаточный и противоречивый. Согласно полученным эмпирическим данным, в основе каждого типа взросления лежит одна из моделей системы доверительных отношений. Отметим также, что, согласно этим данным, у подростков, не имеющих базового опыта доверительных отношений с близким взрослым, формально-динамические характеристики доверия (мера, избирательность и парциальность) так и продолжают оставаться несформированными.

Результаты данного исследования, направленного на изучение особенностей взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, позволяют утверждать, что система доверительных отношений во многом определяет тип взросления как процесса социализации и индивидуализации.

Как известно, взросление подростка – двухсторонний процесс социализации и индивидуализации, при котором подросток разрешает поставленные перед ним задачи, в дальнейшем обеспечивающие свободу выбора и автономность от жестких требований среды. Достигается это только при условии оптимального соотношения

уровней доверия к себе и доверия к другим. Конгруэнтная модель доверительных отношений формируется при условии гармоничных отношений подростка со значимыми взрослыми. Именно они определяют и поддерживают его представление о самом себе, дают наиболее полное ощущение безопасности, обеспечивают поддержку, сочувствие, понимание и эмоциональную устойчивость, что является гарантией, во-первых, бескризисного вхождения во взрослую жизнь, и, во-вторых, гарантией становления подлинной, аутентичной саморегуляции.

Старшеклассники нами изучались с точки зрения становления индивидуальности как высшего уровня развития субъектности (Сергиенко, 2006). С этой целью С. И. Достоваловым (Достовалов, 2000) было проведено исследование, основным замыслом которого являлось предположение о том, что личность, наделенная чертами яркой индивидуальности, в большей мере обладает способностью к самореализации и при этом опирается на высокий уровень сформированности доверия к себе.

Автором был составлен психосемантический портрет человека, обладающего чертами яркой индивидуальности. Согласно представлениям, существующим у представителей юношеского возраста, индивидуальность – это личность, достигшая высокого уровня интеллектуального, духовного и нравственного развития, стремящаяся к сохранению гармонии между направленностью на себя и направленностью на окружающих, обладающая системой гуманистических принципов и ценностей, являющихся приоритетными в мотивах ее поведения, имеющая большой творческий потенциал и стремящаяся реализовать его в различных сферах своей жизнедеятельности. С помощью социометрической процедуры были отобраны старшеклассники, которые в наибольшей мере соответствуют этому портрету.

С целью более детальной проверки утверждения о том, что люди, имеющие статус «яркой» индивидуальности, обладают способностью к самоактуализации, было проведено дополнительное исследование, направленное на сравнение уровня самоактуализации у индивидов, отнесенных к категории «ярких индивидуальностей», и у представителей контрольной группы. Анализ результатов показал, что у первых уровень самоактуализации значимо выше, чем у вторых.

Затем были выявлены уровни выраженности доверия к другим и доверия к себе у представителей юношества с чертами яркой индивидуальности и у контрольной группы. Результаты показали, что уровни выраженности доверия к социальному миру и доверия

к себе у испытуемых, отнесенных к категории индивидуальности, статистически значимо выше, чем у представителей контрольной группы. При этом наличие высокого уровня доверия только по одному из факторов (доверие к себе или доверие к социальному миру) не является критерием, по которому окружающие относят индивида к категории «яркая индивидуальность», что согласуется с теоретическими предположениями.

В целом, полученные данные позволяют утверждать, что гармоничное соотношение высокого уровня развития доверия к себе и высокого уровня развития доверия к другим, проявляющееся в поведении личности, является определяющим при наделении окружающими той или иной личности статусом индивидуальности. При этом, как показывают эмпирические данные, для юношей, наделенных статусом индивидуальности, значения, показывающие уровень доверия к себе, на порядок выше, чем значения уровня доверия к социальному миру. Следовательно, наличие высокой степени доверия к себе у индивида является важным фактором признания его в качестве индивидуальности.

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что личность, категоризуемая как индивидуальность, должна обладать высокой мерой доверия к себе как определяющей структурой и в то же время – высокой мерой доверия к социальному миру как необходимым условием эффективного взаимодействия с людьми.

Итак, теоретический анализ подходов к изучению индивидуальности и полученные эмпирические данные позволяют дополнить определение индивидуальности, включив в него, как важнейшее свойство личности, способность и стремление к самоактуализации. Данное стремление детерминировано гармоничным соотношением направленности на себя и на окружающих, обуславливающим реализацию личностных потенциалов в различных видах деятельности.

Уровень выраженности системы доверительных отношений определяет не только внутренние характеристики индивидуальности, но и ее восприятие группой. Индивидам, обладающим статусом индивидуальности, атрибутируются качества, отражающие гармоничное сочетание уровня выраженности доверия к себе и доверия к социальному миру. Особая роль при этом отводится доверию к себе как базису проявления индивидуальности, тогда как высокий уровень доверия к социальному миру служит ограничителем, не допускающим экстремального, крайне высокого проявления доверия к себе.

Итак, проведенные и проанализированные здесь теоретико-эмпирические исследования показали, что онтогенетическое развитие

можно интерпретировать как процесс смены уровней субъектности (каждый из которых наполнен своим качественно отличным от других содержанием), где подростковый возраст занимает особое место в связи с чувствительностью к специфическим воздействиям извне и сензитивностью к становлению внутриличностного, относительно устойчивого, целостного образования – доверия к себе как условия подлинной субъектности. При этом, вызревая в рефлексивной среде из осознания уровня доверия значимых взрослых к подростку, доверие к себе, с одной стороны, не является рефлексируемым феноменом, с другой – именно оно лежит в основе активности личности как самостоятельного субъекта жизни.

Литература

Абульханова К. А. Российский менталитет: кросскультурный и типологический подходы // Российский менталитет. Вопросы психологической теории и практики / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 7–37.

Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2002.

Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–19.

Голуб О. В. Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2004.

Достовалов С. И. Доверительные отношения личности как детерминанта восприятия индивидуальности в юношеском возрасте: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2000.

Клочко В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. 1998. № 8–9. С. 7–15.

Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г. В. Залевского. Томск: Изд-во Томского университета, 1999.

Крамаренко Н. С. Самоосуществление человека в условиях реального и виртуального мира: субъектный подход: Дис. … д-ра психол. наук. Москва, 2014.

Ничипорюк Е. А. Доверие к себе как условие профессиональной самореализации воспитателей дошкольных образовательных организаций: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2015.

Полина А. В. Психологические особенности детей младшего школьного возраста с депривацией доверия и возможности ее коррекции: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2005.

Праворотова Т. А. Говир Т. Недоверие как практическая проблема // Социология. 1994. № 3. С. 94–98.
Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: Пер Сэ, 2002.
Роженко А. А. Особенности эмоциональной, социальной и личностной адаптации к школе детей, воспитывающихся в разных социальных условиях: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2006.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. М.: Педагогика, 1989.
Селезнева О. В. Особенности профессиональных деформаций у педагогов дошкольных образовательных организаций при разных моделях доверительных отношений: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2014.
Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 1. URL: http://psystudy.com/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24.html (дата обращения: 14.05.2016).
Скрипкина Т. П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.
Скрипкина Т. П., Крищенко Е. П. Доверие как фактор субъектности в онтогенезе. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2010.
Чернова А. А. Особенности взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2006.
Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. NY: Norton and Company Inc., 1968.

К анализу психологических показателей и факторов становления личности взрослого

Л. А. Головей, И. Б. Дерманова, В. Р. Манукян

Проблема развития личности взрослого человека является центральной проблемой психологии в целом и такого ее направления, как психология развития. Интерес к ней существенно возрос в последние десятилетия, что связано с разработкой системно-субъектного подхода и необходимостью более глубокого понимания личности, механизмов ее развития, факторов, способствующих ее психологическому благополучию и самоосуществлению. Вместе с тем, следует отметить отсутствие единого подхода к определению критериев развития личности в период взрослости. В то время как в отношении детских периодов критерии, определяющие уровень развития личностных свойств, являются достаточно разработанными (определены возрастные рамки, стадии и критерии формирования произвольной саморегуляции, интеллектуальной зрелости, морально-нравственного развития), в отношении периодов взрослости данных об особенностях и критериях развития личности недостаточно. В последнее время исследователи выходят на предположение о том, что показателем развития личности взрослого можно считать ее психологическую зрелость (Головей, 2014).

Психологическая зрелость личности как показатель ее развития

Феномен психологической зрелости личности активно обсуждается в современной литературе (Феномен и категория зрелости…, 2007). Имеются попытки определить его содержание, рассмотреть в соотношении с личностным потенциалом, при котором личностный потенциал выступает как интегральная характеристика зрелости личности (Леонтьев, 2011). Отмечается сложность и многозначность определения и трактовки понятия зрелости вообще и личностной –

в частности (Дерманова, Манукян, 2010). Г. Олпорт подчеркивал, что, говоря о зрелой личности, следует больше говорить об идеальном, а не о реальном человеке, так как найти все признаки зрелости в одном человеке вряд ли возможно. Он указывал и на то, что личностная зрелость не связана необходимо с хронологическим возрастом, однако столкновения с препятствиями и страданием с возрастом делают личность более зрелой (Олпорт, 2002). Ряд исследователей в качестве главного показателя личностной зрелости рассматривают самодетерминацию личности – ее способность осуществлять деятельность в относительной свободе от заданных условий или даже вопреки им (Абульханова-Славская, 1999; Купрейченко, Журавлев, 2010; Леонтьев, 2011). Н. Е. Харламенкова рассматривает в качестве важнейшего показателя развития личности взрослого психологическую сепарацию, подчеркивая, что процесс внутренней и внешней сепарации, продолжающийся и в периоде взрослости, вносит весомый вклад в развитие личности (Харламенкова, Кумыкова, Рубченко, 2015).

В концепции Э. Эриксона, процесс развития личности рассматривается как развитие идентичности в плане ее расширения и роста интегрированности. Формирование идентичности является центральным психологическим процессом юношеского возраста, а затем подвергается испытанию на последующих стадиях развития, когда необходимо научиться создавать и поддерживать близкие отношения, не утрачивая своего Я. Переживания и жизненный опыт индивида могут способствовать либо препятствовать ее развитию (Эриксон, 1996). Согласно Эриксону, другими качествами зрелой личности, формирующимися во взрослости, являются *интимность*, сочетающаяся с определенной долей дистанцированности, автономности и избирательности, формирование которых является задачей ранней взрослости; *продуктивность* как забота и ответственность, способность сосредотачиваться на объективной задаче, характерные для средней взрослости и, наконец, *интегративность* (целостность), которая появляется в поздние периоды жизни. Целостность предполагает развитие таких качеств, как автономность, инициативность, целеустремленность, компетентность, ответственность, способность быть верным, любить и заботиться, мудрость (Эриксон, 1996). Фактически, только обретя эти качества, личность становится зрелой.

В концепции Дж. Ловингер зрелость определяется развитостью Эго, что, в свою очередь, предполагает наличие таких черт, как автономность и независимость личности, опора на себя, эффективное совладание с внутренними конфликтами, конгруэнтность и целостность, терпимость и уважение к другим (Крайг, Бокум, 2004). Это практически те же качества, которые называет и Эриксон, характеризуя зрелую личность.

С точки зрения Б. Г. Ананьева, зрелость – это оптимум развития, оптимальное и наиболее продуктивное состояние личности, как правило, совпадающее с фазой взрослости. В соответствии с его концепцией, зрелость личности определяется путем наложения моментов зрелости в различных ее измерениях: гражданской, политической, моральной, организационной, юридической, семейной и пр. Критерии личностной зрелости связаны с адаптацией личности в обществе, с ее способностью выполнять социальные функции, продуктивно трудиться, успешно общаться, адекватно познавать социальную действительность и себя и на этой основе строить свой жизненный путь (Ананьев, 1968; Методология комплексного человекознания…, 2008; и др.).

По мнению И. М. Палея и В. С. Магуна, зрелость личности характеризуется максимальным для нее уровнем социального потенциала, т. е. ее способности влиять на развитие других людей и общества в целом (Палей, Магун, 1979). В. А. Бодров связывает личностную зрелость со способностью полноценно выполнять гражданские, семейные, профессиональные и другие обязанности, а также проявлять себя в конкретной сфере общественной и трудовой деятельности (Бодров, 2007).

Таким образом, существующие в психологии попытки выделения критериев личностной зрелости отражают множественность этого феномена. В большинстве подходов отчетливо выделяются критерии личностной зрелости, характеризующие ее в части индивидуально-психологических и в части социально-психологических характеристик. Поэтому нам представляется целесообразным вслед за С. Л. Братченко и М. Р. Мироновой (Братченко, Миронова, 1997) использовать термины *интраперсональные и интерперсональные критерии личностной зрелости*. Полагаем, что к интраперсональным свойствам можно отнести: ответственность, осознанность, направленность на саморазвитие, самопринятие, автономию, жизнестойкость, целостность, самоуправление; к интерперсональным – толерантность, гуманистическую направленность, позитивные межличностные отношения, широту связей с миром (Дерманова, Манукян, 2010). В данном подходе психологическая зрелость личности представляет собой синтез свойств личности, обеспечивающий высокий уровень ее социального функционирования при сохранении и развитии собственного потенциала, позволяющих активно влиять на свое развитие и сохранять целостность.

Для психологии развития важно получить и ответы на вопросы о том, как происходит формирование психологической зрелости личности, каковы этапы ее становления, в какие периоды взрослости личность достигает зрелости. Для построения теории психологии развития важным является также понимание механизмов и факторов становления зрелой личности. Вместе с тем, в данной области исследователи опираются в своих выводах в основном на теоретические конструкты, эмпирических исследований психологической зрелости личности крайне мало.

Психологическая зрелость личности и нормативные кризисы взрослости

В серии исследований сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ было выдвинуто предположение о том, что психологическая зрелость личности и ее составляющие формируются в процессе решения жизненных задач и преодоления нормативных кризисов развития, специфичных для каждого периода взрослости (Манукян, 2010; Головей, 2014; и др.). Соотнесение сведений о нормативных кризисах взрослого периода с выделенными критериями психологической зрелости позволяет рассмотреть задачи развития и специфику новообразований сквозь призму характеристик психологической зрелости личности.

Переход к взрослости начинается с кризиса вхождения во взрослость (Хухлаева, 2002; Шихи, 1999; Слободчиков, Исаев, 2000; Красило 2006; Tanner, Arnett, 2009; и др.). Сущность данного кризиса связывается с переходом в новую ценностно-смысловую общность взрослых людей, что предполагает сепарацию, индивидуализацию, самореализацию, осознание и принятие ответственности – параметры, отличающие взрослого от ребенка и юноши. С этой позиции кризисы, возникающие на этапе обучения в вузе (кризис первокурсника) и начала профессиональной деятельности (кризис профессиональных ожиданий), целесообразно рассматривать как части общего адаптационного процесса вхождения во взрослость, поскольку в них решаются задачи профессионализации как приобщения к одной из основных жизненных сфер взрослого человека (Бодров и др., 2012; Психология адаптации…, 2007; и др.). Помимо профессионализации, период «вхождения во взрослость» характеризуется еще двумя задачами развития. Это, во-первых, сепарация от родительской семьи и начало самостоятельной жизни – эмоциональное и функциональное отделение, переход к самообеспечению, самоподдержке, самостоятельное определение приоритетов развития, распределение времени и материальных ресурсов; во-вторых – формирование близких отношений и создание семьи (Психологические проблемы семьи…, 2012; и др.). Успешное разрешение задач ранней взрослости, перечисленных выше, предполагает развитие таких аспектов личностной зрелости, как ответственность, автономность, жизнестойкость, развитие способности к самоорганизации жизни и к формированию позитивных межличностных отношений.

Эмпирическое подтверждение вышесказанному отчасти можно наблюдать в проведенных нами исследованиях кризисной симптоматики студентов (с первого по пятый курс). Результаты показали, что сложности с самоорганизацией – трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни – наиболее распространены и входят в число интенсивно переживаемых, наряду с биографическими проблемами неопределенности будущего и ощущением упущенных возможностей. Эти трудности отмечаются как наиболее тревожащие в группах студентов и с выраженной, и с невыраженной кризисной симптоматикой и отражают сложности самоорганизации, существующие у всех студентов. С решением таких задач молодые люди сталкиваются впервые, поэтому становление этого компонента зрелости личности специфично для периода ранней взрослости. При преодолении трудностей данного типа происходит развитие такого аспекта зрелости, как «самоуправление и организация собственной жизни», включающего следующие смысловые модальности: сознательная саморегуляция в масштабе жизненного пути (К. А. Абульханова-Славская), самоконтроль (Р. М. Шамионов), создание собственной среды развития (Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко), способность к мобилизации себя на выполнение собственного решения (Г. С. Сухобская). Наиболее интенсивно развитие параметра «самоуправление и организация собственной жизни» происходит у молодых людей, решающих задачу отделения от родительской семьи. Так, студенты, проживающие отдельно от родителей, продемонстрировали значимо более высокий уровень самоконтроля как личностного качества (BIG-5) и как копинг-стратегии (Лазарус), по сравнению со студентами, проживающими с родителями ($p \leq 0{,}001$) (Манукян, 2014).

В средней взрослости выделяют кризисы 30-летия и 40-летия (кризис середины жизни), при сходной симптоматике имеющие различающиеся названия у разных авторов (Levinson, 1986; Hermans, Oles, 1999; Шихи, 1999; Моргун, Ткачева, 1981; Слободчиков, Исаев, 2000; Солдатова, 2007). По мнению большинства из них, кризис 30-летия знаменует переход от молодости к средней взрослости – расцвету, что означает появление таких новообразований в струк-

туре личности, как принятие себя настоящего, осознание ценности «быть собой», формирование осознанной системы ценностей и выбор направлений саморазвития (Солдатова, 2007). В терминах критериев зрелости личности, психологические новообразования этого кризиса связываются с более полным самопринятием и формированием направленности на саморазвитие.

Центральный кризис жизненного цикла, называемый кризисом «середины жизни» (Д. Левинсон, Г. Шихи), «кризисом взрослости» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), кризисом «перехода к зрелости» (В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева, Е. Л. Солдатова), экзистенциальным кризисом (В. Франкл), имеет разнообразную трактовку в литературе. В этот период человек сталкивается с биологическими, психологическими и социокультурными признаками того, что половина жизни уже прошла, с изменением в семейных ролях и профессиональном статусе, с растущим осознанием собственной смертности. Исследователи различных направлений отмечают, что в биологическом отношении начинается время уменьшающейся жизненной силы (Б. Ливехуд, Г. Крайг, Е. Ф. Рыбалко). Причины кризиса видятся в психофизиологических изменениях, характерных для 40–45-летнего рубежа, в реакциях на сокращение жизненной и личностной перспективы и возможностей жизненных изменений. Кризис переживается как потеря чувства нового, ощущение отставания от жизни и понижения уровня профессионализма, чувство нетождественности себе, переживание исчерпания своих возможностей. С позиций юнгианского подхода, этот переход знаменует собой переход к качественно иному типу самореализации и саморазвития: от экстенсивного самоутверждения юности и ранней взрослости к «интенсивному» развитию зрелого человека. Это означает достижение целостности и интеграцию противоположностей, заключенных в каждом человеке, отделение себя от конформизма по отношению к целям и ценностям массовой культуры, обращение внутрь себя; это путь к зрелости и близости к истинному Я (Юнг, 1996; Холлис, 2008).

Различные авторы отражают разные стороны новообразований данного переходного периода. Идеи К. Юнга, Г. Шихи, Д. Холлиса, В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, Е. Л. Солдатовой, Б. С. Братуся относительно роли перехода середины жизни раскрывают механизм движения взрослых к обретению личностной зрелости. Важнейшими характеристиками, приобретаемыми в этот период, становятся конгруэнтность и целостность, возрастающие автономность, осознанность и рефлексивность взрослых людей. В ряде работ (Эриксон, 1996; Муздыбаев, 1980) в качестве одного из главных приобретений кризиса средней взрослости рассматривается расширение и углубление ответственности. В работах К. Юнга, Д. Холлиса, Г. Шихи описан механизм становления более зрелых межличностных отношений в средней взрослости. Ряд авторов (Юнг, 1996; Слободчиков, Исаев, 2000; Лукина, 2006) отмечают рост осознания сопричастности мировому пространству, что имеет отношение к таким характеристикам личностной зрелости, как толерантность, нравственное сознание, гуманистические ценности и широта связей с миром.

Этот факт нашел эмпирическое подтверждение в наших исследованиях. Было показано, что приближение к 40-летию связано с приобретением таких характеристик личностной зрелости, как толерантность, нравственное сознание, гуманистические ценности (Манукян, 2009). Обсуждаемый выше факт был установлен как при исследовании ценностных ориентаций в связи с переживанием кризиса середины жизни, так и в самоотчетах взрослых о замечаемых ими изменениях в связи с приближением или прохождением сорокалетнего рубежа (Манукян, 2014).

В лонгитюдном исследовании О. И. Матвеевой также показано, что сдвиги в ценностных ориентациях, произошедшие в течение года, в большей степени характерны для взрослых, переживающих нормативный кризис середины жизни (что нашло свое отражение в большей интенсивности кризисных переживаний), чем для взрослых, находящихся в стабильном периоде (Матвеева, 2012). Этот факт эмпирически подтверждает идеи о кризисном механизме развития взрослого человека. Зафиксированные в данном возрасте сдвиги направлены на восстановление конгруэнтности в мотивационно-личностной сфере, на уменьшение разрыва между желаемым и доступным, что в целом отражает движение личности к большей целостности. Вместе с тем, личностные характеристики, соотносящиеся с параметрами психологической зрелости личности, – ответственность, самопринятие, организация жизни, широта связей с миром – оказывают и регулирующее влияние на переживание возрастных кризисов в период средней взрослости (Манукян, 2009). В уже упоминавшемся исследовании кризисной симптоматики студентов было показано, что более личностно зрелые студенты переживают нормативные переходы менее остро, что дает основания говорить о буферной, ресурсной роли качеств личностной зрелости при преодолении возрастных трудностей развития (Манукян, 2014).

Таким образом, развитие психологической зрелости личности происходит на всем протяжении взрослого периода, подчиняется законам стадиальности и гетерохронности: в различные возрастные периоды взрослости в зависимости от специфических задач развития происходит преимущественное становление определенных па-

раметров психологической зрелости, в то время как уже сформированные могут выступать ресурсами преодоления трудных ситуаций последующего этапа развития и обуславливать их конструктивное преодоление. Неблагоприятное преодоление кризиса предшествующего периода развития, вероятно, задерживает формирование черт зрелой личности.

Защитно-совладающее поведение как фактор развития личности

Развитие – сложный процесс, в котором не только внешние ситуации и кризисы выступают в качестве факторов становления, преобразования и формирования личности. Существенную роль в качестве фактора развития личности, а возможно, и ее механизма могут играть стратегии защитно-совладающего поведения, включающие психологические защитные механизмы (МПЗ) и копинг-стратегии (Совладающее поведение…, 2008; Стресс, выгорание, совладание…, 2011).

Как известно, и защиты, и копинги актуализируются в трудных жизненных ситуациях, при переживании кризисов различного генеза, а также при переживании повседневных трудностей (Личность и бытие…, 2008; и др.). В значительной степени их выбор определяется спецификой ситуации, в которой оказывается человек. В то же время и те, и другие представляют собой личностные установки, выражающие готовность реагировать определенным образом. Такая готовность детерминирована всем предыдущим жизненным опытом человека и сложившейся личностной структурой. В этом смысле способы реагирования выступают ее следствием, сами являясь при этом фактором формирования личностных характеристик.

Рассматривая роль МПЗ и копингов в развитии личности, авторы чаще отмечают негативную роль первых при более выраженной позитивной роли вторых. Однако ряд исследователей доказывают, что и психологическая защита является нормальным, повседневно работающим механизмом, поскольку она предотвращает дезорганизацию поведения человека. По данным ряда исследователей, даже незрелые защитные механизмы в некоторых случаях могут играть вполне конструктивную роль и в адаптации, и в развитии личности (Проблемы психологической безопасности, 2012; Психология адаптации…, 2007; и др.). Например, рассматривая действие вытеснения, Ф. Б. Березин отмечает, что при умеренной выраженности оно может способствовать успешной адаптации, облегчать межличностные контакты благодаря уменьшению или исключению воздействия отрицательных сигналов окружения, что обеспечивает более высокую степень свободы поведения (Березин, 1988). Умеренно выраженное отрицание «может обеспечивать успешную психическую адаптацию за счет повышения и устойчивости по отношению к стрессогенным воздействиям, и энергетического потенциала, облегчающего адекватную трансформацию ситуации» (там же, с. 48). Данные других авторов (Дементьева, 2010) также показывают, что умеренно выраженное отрицание может играть весьма конструктивную роль в развитии личности взрослого.

В то же время недостаточно актуализированные МПЗ могут способствовать дезадаптации человека. В частности, это касается психосоматических больных, у которых выраженность большинства защитных механизмов достоверно ниже нормативных показателей, что определяет их неспособность противостоять условиям действительности, высокую уязвимость в стрессовых ситуациях и обусловливает хроническое беспокойство и напряжение (Дейнека, Исаева, 2009).

В нашем исследовании была обнаружена неоднозначная роль защитных механизмов в проявлениях личностной зрелости взрослого человека. Абсолютное большинство МПЗ (замещение, проекция, компенсация, регрессия) негативно связаны с характеристиками адаптивности или зрелости личности, находящейся в нормальной ситуации. Они актуализируются в основном для оправдания и защиты своего Я при низких показателях самоуправления и самоорганизации жизни, низком адаптационном потенциале (жизнестойкости), низкой осознанности и осмысленности своего поведения, негативном отношении к себе и другим. В то же время ряд защитных механизмов – например, отрицание, вытеснение, реактивное образование – обнаруживают положительные связи с отдельными показателями личностного развития и адаптационного потенциала. В частности, реактивное образование способствует нахождению компромисса, вытеснение – самоуправлению, а отрицание – проявлениям социальной смелости (Дерманова, 2014). Таким образом, защитные механизмы могут выступать в качестве механизмов функционирования отдельных характеристик личностной зрелости, ограничивая или игнорируя некоторые (возможно, неконструктивные или неодобряемые социумом) глубинные потребности и чувства человека.

Исследование призывников в период адаптации к службе в армии показало, что в напряженных ситуациях обнаруживается возрастание роли защитных механизмов для поддержания «зрелого» функционирования личности. Об этом свидетельствует более ак-

тивное обращение к ним потенциально более адаптивных испытуемых. В то же время менее адаптивные демонстрируют более глубокие формы нарушения психической адаптации в виде соматизации тревоги, агрессии, нарушений норм поведения и т. д. Защитные механизмы в этом случае способствуют переживанию осмысленности жизни, чувству контроля над ней, которые в этой ситуации являются иллюзорными, так как свидетельствуют о преувеличении своих возможностей, постановке нереальных целей и нереалистическом планировании поведения.

Исследование профиля МПЗ у лиц, обратившихся за помощью в психотерапевтический консультационный центр, обнаружило специфику их личностного реагирования, которая выражается в усилении одних защитных механизмов и ослаблении других в сравнении с данными нормативной выборки. В частности, на первое место по интенсивности использования выходит регрессия как механизм возврата к более ранним, детским формам поведения. Ее выраженность в нормативной выборке существенно ниже. Механизм проекции, наиболее выраженный в нормативной группе взрослых, у клиентов центра наименее представлен. Менее выраженными у них оказались интеллектуализация и реактивное образование, традиционно считающиеся наиболее зрелыми. Таким образом, модель их защитного поведения характеризуется не только общей интенсификацией защитных форм поведения, но и специфическим его профилем, при котором активизируются инфантильные, самообвинительные тенденции при меньшей включенности логических структур (Дерманова, 2014).

Совладание с трудными жизненными ситуациями и личностный рост

Совладающее поведение исследуется главным образом как реакция на неблагоприятные жизненные обстоятельства (Крюкова и др., 2008; Сергиенко, Журавлев, 2011; и др.). При этом усилия ученых чаще концентрируются на исследовании их негативных последствий. В то же время отмечается, что остаются пока мало исследованными личностный рост и положительные личностные изменения, происходящие вследствие совладания с трудной жизненной ситуацией. Вопрос о том, какие механизмы совладания обеспечивают личностный рост, целостность и развитие личности, разработан слабо.

В западной психологии в 1970-е годы появилась концепция салютогенеза. Она была выдвинута А. Антоновским, чтобы объяснить, почему некоторые люди заболевают в состоянии стресса, а другие

остаются здоровыми (Antonovsky, 1984). С его точки зрения, последствия стресса определяются не столько его характером, сколько индивидуальными способами реагирования на него.

Современные эмпирические исследования показывают, что личностный рост, обусловленный стрессом, возможен в самых различных ситуациях и обстоятельствах: вследствие тяжелой утраты (Calhoun, Tedeschi, 1989, 1990), болезней (Тэйлор, 1983; Affleck, Tennen, Croog, Levine, 1987), политического заключения (Maerker, Schutzwohl, 1997), кораблекрушения (Joseph, Williams, Yule, 1993) и др.

Позитивные личностные изменения, произошедшие в посттравматической или стрессовой ситуациях, получили различные названия: позитивный рост, возникший вопреки ожиданиям (Linley, Josefh, 2004); рост, индуцированный стрессом (Park et al., 1996); посттравматический рост (Tedeschi, Calhoun, 1995, 2004) и др. В. М. Ялтонский и Н. А. Сирота описывают четыре модели совладания в связи с процессом развития личности (Ялтонский, Сирота, 2008). Одна из них – модель положительных результатов жизненного кризиса и личностного роста. Ее авторы рассматривают совладание как процесс развития и как вариант избегающего поведения (Шеффер, Мус, 1992). В модели эволюционного совладания (Aldvin, 1994) констатируется, что управление стрессом может иметь потенциальные выгоды, а дистресс может быть необходим для личностного развития. В соответствии с функционально-описательной моделью посттравматический рост – это изменения в убеждениях, целях, поведении, идентичности применительно к развитию собственной жизни (Tedeshi, Calhoun, 1995, 2004). Авторы не только констатируют, что копинг может явиться механизмом развития личности, но и предпринимают попытку описать основные виды копинга, способствующего саморазвитию: размышления и анализ, нахождение нового смысла и переоценка. Двухкомпонентная модель посттравматического роста (Maercker, Zoellner, 2004) учитывает две возможные его стороны: конструктивную и иллюзорную, каждая из которых является по-своему адаптивной.

Названные модели предполагают потенциальную возможность роста и развития личности вследствие актуализации определенных способов совладания со стрессовым событием. В качестве таких способов в данных моделях выступают главным образом когнитивные копинги. А в качестве показателей роста отмечаются: усиление и усовершенствование Я-концепции, ощущение новых возможностей, постановка новых жизненных целей и приоритетов, позитивные изменения духовности, усиление социальных ресурсов. Анализ по-

зитивных последствий стрессового воздействия позволяет описать пять областей посттравматического роста: обретение личностной силы, осознание новых возможностей, изменения отношений с другими, переоценка жизни и духовные изменения, – которые могут проявляться как совместно, так и по отдельности (Janoff-Bulman, 2004). Исследователи отмечают, что *посттравматический рост* – это многомерный конструкт, фактором формирования которого является совладающее поведение. Предполагается, что успешно разрешенная ситуация способствует закреплению соответствующего копинга, который по мере увеличения частоты использования и распространения на другие ситуации становится личностной чертой.

Возможно, в данном контексте правильнее говорить не об одиночном использовании той или иной стратегии, а о формировании и актуализации определенного *профиля реагирования*, или *копинг-стиля*, как устойчивой тенденции адаптироваться определенным образом к стрессовой ситуации, с преобладанием в «профиле» одной или нескольких стратегий. Отчасти это показано в исследованиях, проведенных на работниках аварийных служб (Shakespeare-Finch, 2002), и при исследовании больных онкозаболеваниями (Morris, Shakespeare-Finch, Scott, 2007), которые выявили связь копинг-стратегий (положительной переоценки, эмоциональной поддержки и планирования) с двумя областями роста: открытием новых возможностей и отношениями с другими людьми.

В отечественной психологии совладающее поведение с позиции механизмов личностного развития и личностной зрелости почти не описывалось. Но некоторые исследования имели, на наш взгляд, непосредственное отношение к данной тематике. Так, о механизме, который обеспечивает качественное изменение личности вследствие усвоения ею нового опыта взаимодействия с окружающими, писал В. С. Мерлин. Он показал, что в результате усвоения нового стиля общения (приобретения более адаптивного способа взаимодействия с окружающими) изменяется структура интегральной индивидуальности, т. е. связи между свойствами разных иерархических уровней. Причем их изменение происходит в сторону гармонизации, которая изначально имеет не глобальный, а частичный характер, и только по мере усвоения индивидуального стиля всесторонне охватывает и гармонизирует индивидуальность в целом (Мерлин, 2005).

Значимость общей психической активности как условия возникновения личностных новообразований, изменений, преобразований и роста подчеркивалась в работах Л. И. Анцыферовой (Анцыферова, 2006), А. А. Волочкова (Волочков, 2007), И. А. Джидарьян (Джидарьян, 1988) и др.

В клинической психологии описан процесс, когда причиной психосоматических заболеваний становится в том числе и стиль совладания (Русина, 2004). Ряд авторов предполагает, что «профиль» копинг-поведения особое значение приобретает в долгосрочной перспективе, поскольку частое использование тех или иных стратегий создает условия либо для психической адаптации, либо для ее нарушения (Вассерман и др., 2010).

Исследователи также говорят о возможности трансформации совладающего поведения в связи с динамикой ситуации и изменениями субъекта, отмечают снижение доли эмоционально-ориентированных стратегий и увеличение доли проблемно-ориентированных с возрастом. Нами была обнаружена активизация МПЗ в возрасте 40 лет по сравнению с 30-летним возрастом. При этом актуализируются главным образом более зрелые их формы (интеллектуализация, реактивное образование), что свидетельствует о больших личностных ресурсах для преодоления кризисных переживаний в этот период взрослости. В периоде средней взрослости выявлено снижение частоты использования стратегии социальной поддержки и принятия ответственности, что свидетельствует о большей самостоятельности и зрелости поведения. Копинг-стиль как симптомокомплекс, объединяющий специфические копинг-стратегии, в период ранней взрослости проявляется как еще не сложившаяся и преимущественно ситуационно обусловленная структура. В период средней взрослости он приобретает избирательный и дифференцированный, т. е. более зрелый, характер взаимосвязей, в которых обнаруживается противопоставление конструктивных способов реагирования малоконструктивным. Таким образом, можно говорить о том, что общий рисунок защитно-совладающего поведения со всей очевидностью проявляется, а возможно, и складывается в период средней взрослости, в процессе и после прохождения кризиса середины жизни.

Однако для изменения структуры копинг-поведения имеет значение не только возраст человека, но и опыт прохождения им трудных жизненных ситуаций.

По нашим данным, в ситуации боевых действий происходит существенное и быстрое снижение интенсивности использования различных копинг-механизмов, за исключением копинга «планирование решения проблемы». Это связано с тем, что подобные ситуации требуют не ухода от решения проблем или «позитивной переоценки», а развития навыков оперативной деятельности в условиях дефицита времени и необходимости быстрого решения. У военнослужащих, участвующих в боевых действиях, обнаруживаются ми-

кровозрастные изменения в использовании копингов, свидетельствующие о быстром научении и адаптации к ситуации. В диапазоне от 19 к 25 годам у них наблюдается снижение значимости опасности и изменяется способ эмоционального отреагирования при одновременном снижении интенсивности использования стратегий «искажения» ситуации, в то время как некоторые (менее значимые) возрастные изменения в копинг-поведении в нормативной группе испытуемых обнаруживаются на гораздо большем возрастном диапазоне (от 20 до 50 лет). Это свидетельствует о том, что ситуация способствует более быстрому «созреванию» личности (Дерманова, 2014).

Профиль копинг-поведения взрослых клиентов психотерапевтического центра характеризует выраженная ориентация на поиск поддержки вовне, склонность к самокритике и самообвинениям, отрицание или игнорирование проблемы при снижении интенсивности стратегии планирования решения, неумение отрешиться от проблемы и снизить ее субъективную значимость. Именно беспомощность и несамостоятельность их совладания в сочетании со специфическим профилем защитного поведения, описанным выше, видимо, не позволяет им самостоятельно справиться с ситуацией. Примечательно, что роль фактора возраста не проявилась в этой группе на возрастном диапазоне от 25 до 50 лет. Этот факт позволяет предположить более важное влияние индивидуально-личностных особенностей (психологической зрелости личности и стратегий защитно-совладающего поведения) в данной ситуации развития.

Степень интегрированности стратегий поведения и показателей личностной зрелости по нашим данным в целом достаточно высокая. Ряд копинг-стратегий имеют устойчивые и множественные связи с параметрами личностного роста и развития. Так, копинг «планирование решения проблемы» играет позитивную роль в развитии таких показателей личностной зрелости, как: направленность на самоактуализацию, саморазвитие; признание бытийных ценностей; самопонимание; спонтанность; автономность; потребность в познании. «Положительная переоценка» играет двойственную роль, позитивно сказываясь на показателях креативности, автономности, спонтанности, направленности на самоактуализацию (способствует их развитию и характерна для их «носителей»), но не способствует самопониманию и не характерна для людей с развитым самопониманием.

Нами выявлены разные варианты достижения личностной автономии: либо за счет уклонения от проблемы, либо за счет ее решения, либо за счет положительной переоценки ситуации.

Соотнесение копингов и МПЗ с характеристиками зрелости личности указывает на определенные тенденции их взаимосвязей. В частности, можно утверждать наличие позитивных тенденций, характеризующих влияние механизмов отрицания, вытеснения и реактивного образования на область межличностных отношений и самоуправление. Устойчивые и множественные связи стратегий «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка» с параметрами личностного роста и развития подчеркивают их роль в становлении самоактуализации и самодостаточности. Рассмотрение профиля защитно-совладающего поведения как предиктора и маркера личностного развития позволяет лучше понять механизмы его становления. Обнаруживаются *двусторонние влияния:* с одной стороны, психологически зрелая личность легче справляется с трудностями, выбирая более зрелые формы совладания. С другой стороны, опыт совладания с трудными, а иногда и непреодолимыми ситуациями способствует формированию психологической зрелости.

Психологическая зрелость личности в разные периоды взрослости

Принцип структурно-генетического подхода к изучению развития предполагает, что структура психологических свойств личности в каждый момент развития представляет собой одновременно и результат всего предшествующего развития, и основание (потенциал) для последующего развития, что подтверждается проведенным теоретико-эмпирическим анализом. В таком случае психологическая зрелость личности может быть представлена как определенное соотношение свойств, имеющее возрастную специфику. Этот факт нашел отражение в эмпирических исследованиях становления психологической зрелости личности в разные периоды: период ранней взрослости (18–25 лет), средней (26–45 лет) и поздней (46–70 лет) (Головей, 2014). К началу периода ранней взрослости в процессе решения задач развития юношеского периода (самоопределение, приобретение автономии) формируются такие компоненты личностной зрелости, как самопринятие и самоуважение, автономность, отдельные стороны ответственности, жизнестойкость. Они составляют потенциал для последующего развития. Другие показатели личностной зрелости формируются уже в период ранней взрослости. К ним относятся готовность к принятию ответственности, осознанность и рефлексивность, расширение связей с миром, формирование позитивных межличностных отношений. Слабо сформированной в этом

возрасте оказывается направленность на саморазвитие (ценности самоактуализирующейся личности признаются, но не включены в число приоритетных). Невыраженными являются параметры самоуправления и самоорганизации жизни, имеются трудности с определением целей жизни – эти качества в период ранней взрослости как раз находятся в стадии формирования. Толерантность, нравственное сознание, гуманистические ценности характеризуются конфликтным характером, невключенностью в структуру связей с личностными свойствами, что свидетельствует о несформированности данной подструктуры личностной зрелости.

Период средней взрослости можно рассматривать как сенситивный для развития направленности на самореализацию, пик которой приходится на возраст 34–45 лет. Продолжается формирование ответственности, повышается осознанность и рефлексивность. Отмечается снижение конфликтности самоотношения, происходит повышение самоинтереса, самопринятия, самопонимания, в целом повышение позитивности самоотношения. Продолжающееся развитие автономности проявляется в усилении выраженности таких черт, как саморуководство, самодостаточность, независимость, самостоятельность. В этот период наблюдается снижение некоторых параметров жизнестойкости, что проявляется в повышении фрустрированности, тревожности, в снижении удовлетворенности жизнью и степенью ее интересности. Наиболее значительные сдвиги происходят в интерперсональных показателях личностной зрелости. Отмечается существенное развитие морально-нравственного сознания, повышается толерантность, приоритетность гуманистических ценностей, расширяются связи с миром. Происходит повышение компетентности в межличностных отношениях, более отчетливо проявляется склонность к сотрудничеству и кооперации при разрешении конфликтов.

На этапе поздней взрослости особую роль играет позитивное самоотношение: самоуважение, самопринятие и самопонимание. Формирование этих качеств происходило в периоды ранней и средней взрослости, и в поздние периоды развития они начинают занимать центральное место в системе личностной зрелости. Можно сказать, что роль Я-концепции в целом увеличивается от ранних периодов взрослости к поздним. Ряд авторов указывают на возрастающую роль автономии и компетентности в повседневной жизни пожилого человека (Харламенкова, Журавлев, 2009; Reis et al., 2000). В качестве личностных ресурсов выступают свойства зрелой личности: ответственность, высокий самоконтроль, направленность на межличностное взаимодействие, теплота по отношению к людям,

а также социально ориентированные стратегии совладающего поведения (Туренко, 2011). Эти качества зрелой личности являются одним из факторов, определяющих почерк старения.

Выше мы говорили о том, что зрелая личность способна оказывать влияние на различные стороны своей жизни. Это предположение нашло свое подтверждение в изучении показателей профессионального развития: удовлетворенности профессиональной деятельностью, стремления к самореализации в профессии, к позитивному межличностному взаимодействию в профессиональной среде, устойчивости к профессиональным стрессам (Бодров и др., 2012; Психология адаптации…, 2007; и др.). Все эти параметры профессионального функционирования выявили большое количество связей с показателями психологической зрелости личности (Головей, Петраш, 2007; Дементьева, 2010; Туренко, 2011), что подтверждает референтность предлагаемого конструкта психологической зрелости. Полагаем, что и в других областях жизнедеятельности человека качества психологической зрелости личности занимают ведущее место, способствуя самореализации и самоосуществлению, позитивно влияя на социальное функционирование личности.

Заключение

Проведенный теоретико-эмпирический анализ позволяет говорить о том, что развитие психологической зрелости личности продолжается во все периоды взрослости в процессе решения возрастных задач развития, преодоления нормативных кризисов, трудных жизненных ситуаций и выработки стратегий совладания с ними. Этот факт, в свою очередь, дает основания рассматривать кризисы и стратегии совладания в качестве механизмов становления психологической зрелости личности.

Конструкт психологической зрелости может выступать в качестве обобщенного показателя развития личности взрослого человека. Становление параметров психологической зрелости личности характеризуется внутри- и межфункциональной гетерохронностью, которая проявляется в неоднородности и разновременности их формирования. Непрерывность и стадиальность развития выражается в преемственности формирования свойств психологической зрелости на протяжении всех периодов взрослости. В связи с этим психологическую зрелость личности следует рассматривать не только как результат развития на определенном этапе, но и как процесс; иначе говоря, «это не достижение определенного уровня, а способность к достижениям» (Сергиенко, 2007, с. 18).

Со всей очевидностью установлено влияние возраста, жизненной ситуации и индивидуально-психологических особенностей на становление личности в разные периоды взрослости. Это свидетельствует о множественности ее детерминации и все больше приводит к мысли о том, что психология развития должна сочетать возрастной, дифференциальный, ситуационный подходы и стать, по сути, дифференциальной психологией развития.

Литература

Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модэк», 1999.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968.

Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988.

Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылевой. Вып. 1. СПб.: СПбГУ, 1997. С. 38–47.

Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 174–197.

Бодров В. А., Дикая Л. Г., Журавлев А. Л. Психологическая адаптация к профессиональной деятельности: основные направления и результаты современных исследований // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 3 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 9–32.

Вассерман Л. И., Абабков В. А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика: Учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2010.

Волочков А. А. Активность субъекта бытия: интегративный подход. Пермь: ПГПУ, 2007.

Головей Л. А. Психологическая зрелость личности в периоды ранней и средней взрослости // Психологическая зрелость личности / Под ред. Л. А. Головей. СПб.: Скифия-принт; СПбГУ, 2014. С. 30–62.

Головей Л. А., Петраш М. Д. К проблеме развития субъекта деятельности // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 11 (к 100-летию со дня рождения Б. Г. Ананьева) / Под ред. Л. А. Коростылевой. СПб.: СПбГУ, 2007. С. 29–41.

Дейнека О. С., Исаева Е. Р. Особенности и проблемные зоны в структуре адаптационных ресурсов личности при социальной и психосоматической дезадаптации // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. 2009. № 3. С. 42–47.

Дементьева Л. В. Субъективная оценка профессиональных стрессоров и совладающее поведение в период взрослости: Дис. … канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2010.

Дерманова И. Б., Манукян В. Р. Личностная зрелость: к определению психологического содержания // Вестник СПбГУ. Серия 12. Вып. 4. 2010. С. 68–73.

Дерманова И. Б. Защитно-совладающее поведение и развитие личности взрослого // Психологическая зрелость личности / Под ред. Л. А. Головей. СПб.: Скифия-принт–СПбГУ, 2014. С. 156–214.

Джидарьян И. А. Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. М.: Наука, 1988. С. 56–87.

Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2004.

Красило Д. А. Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 50–62.

Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 55–67.

Крюкова Т. Л., Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. Основные направления психологических исследований совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 7–19.

Купрейченко А. Б., Журавлев А. Л. Ценностно-смысловая рациональность экономического поведения населения современной России // Психология в экономике и управлении. 2010. № 2. С. 15–23.

Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского (15–16 октября 2008 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.

Лукина Е. А. Особенности самоосуществления человека в разные периоды взрослости: Дис. … канд. психол. наук. СПб., 2006.

Манукян В. Р. Ценностные детерминанты переживания кризисов средней взрослости // Психология человека в современном мире. Т. 3: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 83–90.

Манукян В. Р. Нормативные кризисы взрослого периода развития // Вестник СПбГУ. 2010. Сер. 12. Вып. 1. С. 39–45.

Манукян В. Р. О механизмах развития личности взрослого // Психологическая зрелость личности / Под ред. Л. А. Головей. СПб.: Скифия-принт; СПбГУ, 2014. С. 78–155.

Матвеева О. И. Переживание кризиса середины жизни в связи с особенностями и динамикой ценностно-смысловой сферы личности // Сборник статей по материалам лучших дипломных работ факультета психологии 2011 года / Под науч. ред. Л. А. Цветковой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. С. 112–117.

Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности // Психология индивидуальности: Избранные психологические труды. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 2005.

Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Муздыбаев К. Смысл жизни как потребность личности // Личность в системе коллективных отношений / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Педагогика, 1980. С. 164–165.

Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002.

Палей И. М., Магун В. С. Психологические характеристики личности и предпосылки ее социальных потенциалов // Социальная психология / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. Л.: ЛГУ, 1979. С. 75–120.

Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. И. Ляшенко, В. Е. Иноземцева, Д. В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Русина Н. А. Копинг-ресурсы личности как основа ее здоровья // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 197–217.

Сергиенко Е. А. Зрелость: молярный или модулярный подход? // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Сергиенко Е. А., Журавлев А. Л. Предисловие // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 5–21.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000.

Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Солдатова Е. Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: Дис. … д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2007.

Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Туренко Е. А. Возрастные аспекты профессионального стресса педагогов: Дис. … канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2011.

Феномен и категория зрелости в психологии / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Харламенкова Н. Е., Кумыкова Е. В., Рубченко А. К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.

Харламенкова Н. Е., Журавлев А. Л. Психология личности как открытой и развивающейся системы (к юбилею Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 30–39.

Холлис Д. Перевал в середине пути: Как преодолеть кризис среднего возраста и найти новый смысл жизни. М.: Когито-Центр, 2008.

Холодная М. А. Стиль совладания в юношеском возрасте в контексте проблемы интеллектуального контроля совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 84–96.

Хухлаева О. В. Психология развития: Молодость, зрелость, старость. М.: Академия, 2002.

Шихи Г. Возрастные кризисы – ступени личностного роста. СПб.: Ювента, 1999.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато и др., 1996.

Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс-Универс, 1996.

Ялтонский В. М., Сирота Н. А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 21–55.

Affleck G., Tennen H., Croog S., Levine S. Causal attribution, perceived benefits and morbidity after a heart attack: An 8-year study // Journal of Consulting and clinical Psychology. 1987. V. 55. P. 29–35.

Antonovsky A. The Sense of Coherence as a Determinant of Health // Advances, Institute for Advancement of Health. 1984. V. 1. № 3. P. 37–50.
Janoff-Bulman R. Posttraumatic growth: Three explanatory models // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. P. 30–34.
Joseph S., Williams R., Yule W. Changes in outlook following disaster: The preliminary development of a measure to assess positive and negative responses // Journal of Traumatic Stress. 1993. V. 6. P. 271–279.
Hermans H. J., Oles P. K. Midlife Crisis in Men: Affective Organization of Personal Meanings // Human Relations. 1999. V. 52. P. 1403–1426.
Levinson D. A conception of adult development // American psychologist. 1986. № 41. P. 3–13.
Linley P. A., Joseph S. Positive change following trauma and adversity: A review // Journal of Traumatic Stress. 2004. V. 17. P. 11–21.
Maerker A., Schutzwohl M. Long-term effects of political imprisonment: A group comparison study // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 1997. V. 32. P. 434–442.
Morris B. A., Shakespeare-Finch J., Scott J. L. Coping Processes and Dimensions of Posttraumatic Growth // The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies. URL: http://trauma.massey.ac.nz/issues/2007-1/morris.htm (дата обращения: 10.05.2016).
Park C. L., Cohen L. H., Murch R. Assessment and prediction of stress-related growth // Journal of Personality. 1996. V. 64. P. 71–105.
Reis H. T, Sheldon K. M., Gable S. L., Roscoe J., Ryan R. M. Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness // Personality and Social Psychology Bulletin. 2000. V. 26. P. 419–435.
Shakespeare-Finch J. Posttraumatic Growth in the QAS // Queensland Ambulance Service 10th Anniversary Conference. Brisbane, Australia, 2002.
Tanner J. L., Arnett J. J. The emergence of "emerging adulthood": The new life stage between adolescence and young adulthood // Handbook of youth and young adulthood / Ed. A. Furlong. London–NY, 2009. P. 39–45.
Taylor S. E. Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation // American Psychologist. 1983. V. 38. P. 1161–1173.
Tedeshi R. G., Calhoun L. G. Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1995.
Tedeschi R. G., Calhoun L. G. A clinical approach to posttraumatic growth // Positive psychology in practice / Eds P. A. Linley, S. Joseph. Hoboken. NJ: Wiley, 2004. P. 405–419.

Инволюционный и эволюционный подходы к эмоциональному развитию в детском возрасте: дихотомия интерпретаций эмоциональных феноменов в онтогенезе*

Е. И. Изотова

Современная социокультурная ситуация развития детей и подростков актуализирует проблему мотивационной обусловленности их активности, что непосредственно связано, особенно на ранних этапах онтогенеза, с развитием и структурированием их эмоциональной сферы.

Детство – базовый этап эмоционального становления личности, потому что именно в этот период оформляются эмоциональные новообразования и достижения: появляется и совершенствуется способность к распознаванию эмоций (Золотнякова, 1968; Щетинина, 1984), осуществляется эмоциональная децентрация (Бреслав, 1990), начинает функционировать механизм эмоционального предвосхищения (Запорожец, Неверович, 1986), переживания становятся осознанными, усложняется их содержание (Выготский, 1984; Запорожец, Неверович, 1986), расширяются и систематизируются представления об эмоциях (Russel, 1989; Былкина, Люсин, 2000; Изотова, 2011), актуализируются социальные эмоции (Божович, 2008; Марцинковская, 2009) и их распознавание (Ekman, 1972), формируется устойчивая система эмоциональных отношений (В. Н. Мясищев, П. М. Якобсон), становится доступными эмоциональная коррекция поведения (Запорожец, Неверович, 1986; Божович, 2008), произвольное выражение эмоций и их контроль (Shennum, Bugental, 1982), усложняются интонационно-речевые характеристики эмоциональных явлений (Гордеева, 1995; Витт, 1965).

При высокой востребованности категориальной и терминологической ясности для интерпретаций сущности генезиса эмоций все же необходимо констатировать, что в современных научно-теоретических подходах наблюдается многозначность термина *«эмо-*

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00640.

циональное развитие», отсутствует комплексная модель возрастной динамики эмоциональной сферы на ранних этапах онтогенеза.

Выделяются несколько подходов к пониманию эмоционального развития. *Мотивационный подход* считает ведущей роль эмоционального развития для личности, поскольку эмоции мотивируют все процессы (Изард, 2007). *Функциональный подход* описывает эмоциональное развитие как совершенствование адаптивной способности и представляет это как возможность подстраивания эмоционального опыта к происходящим событиям (M. C. Smith, J. J. Campos, T. A. Walden). *Динамический подход* постулирует, что динамику организованной эмоциональной сферы определяет индивидуальный опыт переживаний (R. A. Thompson, N. Eisenberg). *Когнитивный подход* признает доминирующую роль когнитивных процессов в эмоциональном развитии, обеспечивающих обработку эмоциональной информации (M. B. Arnold, R. S. Lazarus, Г. Г. Гарскова, Ю. Е. Кравченко).

Возможность понимать, что другие люди являются носителями собственных знаний, убеждений, намерений и эмоций, отличных от наших, и благодаря этому предсказывать их поведение – уникальная человеческая способность, позволяющая нам адекватно взаимодействовать в социальном мире. Необходимым условием данного взаимодействия является сформированная в онтогенезе *модель психического,* имея которую, человек получает способность к пониманию собственных психических состояний и психических состояний других людей (Сергиенко, Лебедева, Прусакова, 2009).

Данное утверждение обосновывается в целом ряде экспериментальных исследований и отражает взгляды различных отечественных и зарубежных концепций когнитивистского направления в русле «Теории теории», «Теории модулярности» и «Теории подобия».

В русле единого подхода «Теория теории» высказываются противоположные мнения о времени развития знаний о себе и других людях. Некоторые авторы настаивают на необходимости изначального развития знаний о собственных психических состояниях, включая знания об их эмоциональной реальности, а некоторые утверждают, что понимание детьми собственных убеждений и состояний опосредовано осознанием убеждений других людей. Однако все сторонники данного подхода разделяют точку зрения, согласно которой «модель психического» не является врожденной, а развивается в течение детства, и важную роль в этом развитии играет опыт социального взаимодействия с другими людьми (Bartsch, Wellman, 1995). Когда ребенок видит какое-то событие

и следующую за ним реакцию человека, он строит предположения (теорию) о том, почему возникла такая реакция и с чем она связана.

Однако проблема понимания психического не сводится только к когнитивным аспектам. Особое внимание уделяется исходному уровню знаний детей о внутренних состояниях, таких как желания, эмоции, намерения, убеждения, поскольку на их понимании строятся социальные взаимоотношения (Прусакова, 2005).

В *поведенческом подходе* речь идет об эмоциональном научении, динамика которого заключается в движении от простых форм (привыкания и сенсизитации) к сложным произвольным его формам, требующим образования понятий и использования навыков классификации эмоциональных явлений. Сложные формы эмоционального научения связаны с возникновением ассоциаций между событиями или раздражителями. Таким путем у ребенка вырабатываются определенные эмоциональные реакции – страх, гнев, печаль, радость. К примеру, эмоционально-поведенческая реакция страха не активируется на нейтральный раздражитель «белый халат» без участия ассоциаций с медицинскими инструментами, специфичными запахами, болевыми ощущениями. Так формируется система эмоциональных реакций, впоследствии определяющая специфику эмоционального опыта ребенка.

Дальнейшее эмоциональное развитие осуществляется в процессе обучения, обусловленного фактором поощрения/наказания за определенные действия. Речь идет об оперантном обусловливании как форме научения, при которой поведение формируется под влиянием его последствий. Таким образом, закрепляются произвольные активные действия ребенка – возникает оперантное поведение (Б. Скиннер). Поведение, в результате которого организм получает нечто доставляющее удовольствие (конфета, значимая похвала), имеет тенденцию закрепления. Напротив, поведение, завершающееся неприятным результатом (лишение десерта или значимого занятия, осуждение взрослых и сверстников), затормаживается. Процесс научения напрямую связан с эмоциями. С точки зрения поведенческого подхода ребенок мотивированно совершенствует действия, которые сопровождаются положительными эмоциями, и целенаправленно избегает негативных переживаний.

Согласно большинству концептуальных построений в контексте *когнитивно-аффективного обоснования* происхождения и функционирования эмоций именно взаимосвязь аффекта и интеллекта, эмоциональных и познавательных процессов проявляется на всех этапах эмоционального онтогенеза и обеспечивает его.

Идущие дальше *интегративные модели* рассматривают развитие эмоциональной сферы как оформление сложного комплекса аффективных, когнитивных, поведенческих, социальных и регуляторных способностей (L. M. Diamond, C. Saarni, L. Pulkkinen).

Общие представления о ходе эмоционального развития в контексте *деятельностного подхода* (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец), стоящего на интегративных позициях, можно сформулировать следующим образом:

- эмоции в процессе онтогенеза проходят прогрессивный путь обогащения и поступательного развития;
- основой эмоционального развития является деятельность;
- эмоциональные процессы играют важную роль в регуляции деятельности;
- онтогенез эмоций рассматривается в неразрывной связи с общим ходом психического развития;
- на развитие эмоций оказывают влияние все структурные компоненты психики (познавательные процессы, мотивационно-потребностная сфера, самосознание).

Ценной для нас также является интерпретация термина «психологический статус» в русле интегративного подхода как характеристики целостного состояния психофизиологической, психической и личностной сфер психики человека. Учитывая происхождение слова «статус» (от *лат*. status – положение, состояние), мы можем определить психологический статус человека как актуальное состояние его психики, как некий единый результат, интегративный эффект деятельности психических функций, которые сохраняют свою относительную устойчивость за отрезок времени в данных условиях жизненной среды.

С нашей точки зрения, этот подход может быть успешно применен в описании и обосновании не только термина «эмоциональное развитие», но и термина «психоэмоциональный статус» как актуального статуса эмоционального развития, его этапа и совокупных достижений. Можно говорить о том, что понятие психоэмоционального статуса включает в себя любые проявления активности человека, сопровождающиеся эмоциональными проявлениями, так как они (настроения, эмоции, чувства, аффекты) включены во все психические процессы и в деятельность человека.

Общую тенденцию развития эмоциональной сферы точно выразил Г. Мюнстерберг: «Вначале чувствования вызываются только состояниями собственного тела ребенка. Голод, усталость и физическое раздражение неприятны, легкое возбуждение и принятие

пищи – приятны; позднее предметы внешнего мира и люди доставляют удовольствие и неудовольствие, а затем, наконец, достигается та стадия, когда вещи заменяются словами, и объекты мысли становятся источниками удовлетворения и неудовлетворения» (Мюнстерберг, 1997, с. 201).

Обозначенная в цитате способность к подмене реальных эмоциогенных стимулов знаками и образами, их интеллектуальная опосредованность при отражении действительной перспективы развития эмоциональной сферы, тем не менее, дает широкие возможности для ее интерпретации как в русле инволюционного подхода, так и в эволюционных традициях.

В западноевропейской и американской психологии широко распространена точка зрения, что эмоции представляют собой «архаические инстинктивные реакции, проходящие в процессе филогенеза и онтогенеза путь инволюции, подавляемые и вытесняемые интеллектом» (Рибо, 1898, с. 34). По мнению П. Фресса, ребенок делается тем менее эмоциональным, чем более он становится взрослым (Фресс, 1975). Это и есть точка отсчета *инволюционных концепций* развития эмоциональной сферы человека.

Сопоставляя результаты исследований отечественных и зарубежных авторов, очевидно инволюционными можно обозначить только две линии эмоционального развития. Во-первых, это переход от «абсолютной лабильности» и непроизвольности реагирования к постепенному отделению, дифференцированию эмоциональных реакций друг от друга и от ситуации, смена эпохи «эмоциональных пиков» на эпоху «эмоциональных плато» в чувствованиях человека. Эмоциональная лабильность постепенно трансформируется в пластичность эмоций, увеличивается время протекания эмоционального реагирования. Воспоминания и представления, стимулирующие эмоции, с возрастом все более плотно захватывают место прямых антецедентов (непосредственных ситуаций, провоцирующих эмоциональное реагирование).

Вторую линию эмоционального развития составляет появление произвольных форм эмоционального реагирования, постепенное нивелирование способности непроизвольно эмоционально отзываться на окружающую действительность. Это линия постепенного перехода от более развернутых, открытых форм эмоционального реагирования к свернутым, отрегулированным, трансформированным, более закрытым, – к тем формам, которые задают нормы культурно-социального взаимодействия. Происходит подавление непроизвольных эмоциональных реакций и их произвольная трансформация, возникают новые формы и способы эмоционального реагирования.

Таким образом, инволюционные тенденции развития эмоций как переход от лабильности, высокой экспрессивности и непроизвольности эмоциональных выражений к произвольной регуляции переживания и его выражения действительно обозначаются на границе дошкольного и младшего школьного возраста и далее все более укрепляются. Обусловлены они высокой социализацией – принятием и соблюдением социальной табуированности на экспрессивное проявление эмоций (как критерия детскости, инфантилизации поведения). В подростковом возрасте наблюдается некоторый регресс, частичное возвращение к экспрессивным формам поведения, что связано со снижением значимости социальных норм, запретов на проявление эмоций. Напротив, эмоциональное поведение, крайне выраженные его формы, демонстрируют актуализацию у подростка личностного протеста по поводу регуляции поведения вопреки мощной потребности самопредъявления, индивидуализации собственного присутствия в социуме. Возвращение к произвольной регуляции эмоциональных состояний наиболее актуально в юношеском возрасте, а также на начальных этапах зрелости. В современной ситуации так называемая интеллектуализация эмоций (классическое понимание инволюции эмоциональной сферы) проявляется преимущественно у той части юношеской возрастной страты общества, которая активно строит карьеру, имеет широкую жизненную перспективу и амбициозные жизненные планы.

В основе большинства концепций отечественных психологов лежит оппозиционный инволюционистскому тезис о том, что «на протяжении детства эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая все более богатое содержание и все более сложные формы проявления под влиянием социальных условий жизни и воспитания» (Развитие социальных эмоций…, 1986, с. 10) и демонстрируя таким образом принципиально иной взгляд на эмоциональное развитие – *эволюционную перспективу.* Так, сторонники деятельностного подхода, согласно Г. М. Бреславу, представляют норму развития личности (в частности, онтогенез эмоционального развития) как процесс «последовательного и закономерного возникновения и функционирования качественных новообразований, специфических и необходимых для данного возрастного этапа» (Бреслав, 1990, с. 7).

Обозначенные эволюционные тенденции развития эмоциональной сферы заключаются в расширении эмоциональных переживаний, обогащении эмоционального опыта, возникновении регуляционных механизмов.

Так или иначе, магистральный путь эволюции эмоциональной сферы обосновывается ее социализацией:

1) расширение модальностного ряда переживаний обусловлено появлением в эмоциональном багаже субъекта социальных эмоций – эмпатии, зависти, обиды;
2) обогащение эмоционального опыта связано с переходом на новый уровень взаимодействия со взрослыми и сверстниками, с расширением пространств и средств коммуникации, сопровождения игровой/учебной деятельности;
3) активизация регуляционных возможностей основана на появлении сложных социально обусловленных когнитивно-аффективных механизмов (эмоциональное предвосхищение, эмоциональная коррекция поведения).

Оба обозначенных подхода, выделяющих эволюционные и инволюционные вектора генезиса эмоций, по-разному рассматривают эмоциональную сферу человека в зависимости от научно-теоретического осмысления развития психики, особенностей определения структуры эмоций и выявления условий эмоциональных преобразований.

Интегрируя положения отечественных и зарубежных исследований эмоциональной сферы на ранних этапах онтогенеза (Развитие социальных эмоций…, 1986; Божович, 2008; Donaldson, Westerman, 1986; Russel, 1989), *мы понимаем эмоциональное развитие как комплексный закономерный процесс усложнения и обогащения эмоциональной сферы в контексте общей социализации детей и подростков.*

При этом процесс усложнения и обогащения эмоциональной сферы, с нашей точки зрения, изначально предполагает внутренние противоречия, столкновения и пересечения (дихотомию) двух очевидно выраженных тенденций эмоционального развития – инволюционной и эволюционной. В знаковые моменты эмоционального онтогенеза, – к примеру, на этапе формирования регуляционных систем, – активизируются механизмы эмоциональной регуляции, которые сворачивают абсолютную эмоциональную непроизвольность (инволюционная характеристика) и одновременно расширяют арсенал произвольного реагирования, необходимого и востребованного социумом (эволюционная характеристика).

Очевидность сосуществования двух тенденций, одновременной разновекторной направленности развития эмоциональной сферы подтверждается широким рядом эмпирических исследований, включая и наши фактологические работы.

В качестве обоснования могут выступать результаты двух исследований, иллюстрирующих эволюционный и инволюционный вектора развития отдельных компонентов эмоционального развития в детском возрасте.

С нашей точки зрения, структуру эмоционального развития составляют аффективный, когнитивный и реактивный компоненты. Аффективный компонент интерпретируется нами как совокупность разномодальных индивидуальных переживаний ребенка (базовые эмоции, социальные переживания). Когнитивный компонент определяется системой знаний и представлений ребенка об эмоциональной сфере человека (сущность эмоциональных явлений, причины и последствия возникновения эмоций, способы их выражения). Реактивный компонент представлен способами непроизвольного эмоционального реагирования и возможностью произвольной регуляции эмоций. Социальный контекст данной структуры задается способами использования ребенком собственного эмоционального опыта в социальном взаимодействии, общими и индивидуальными формами его социализации.

Соответственно, каждый период онтогенеза (раннее и дошкольное детство) должен характеризоваться как специфическим сочетанием данных компонентов в их доминирующих значениях, так и выраженными различиями в направлении динамики развития эмоциональной сферы.

Мы предположили, что очевидными расхождениями направленности развития в дошкольном детстве будут характеризоваться аффективный и когнитивный компоненты как отражение сочетания принципов инволюционности и эволюционности в становлении эмоциональной реальности личности. При этом реактивный компонент будет демонстрировать амбивалентность динамики, так как одновременно отражает встречное движение непроизвольности и произвольности эмоциональных реакций, сменяющих и дополняющих друг друга в онтогенезе.

Исследование осуществлялось посредством ряда эмпирических методов. В их числе:

- «Текстовая методика изучения эмпатийности у младших и средних школьников» Т. П. Гавриловой, направленная на выявление эмпатийности детей по отношению к животным, пожилым людям и сверстникам в соответствии с эгоистическим (сопереживание) и альтруистическим (сочувствие) типом эмпатии (Гаврилова,1977).
- Опросник «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» Е. И. Изотовой, направленный на выявление объема и структурированности представлений об эмоциональной сфере человека, – в частности, содержания (модальностях) эмоций, причин их возникновения, способов их выражения и регуляции, предпочитаемых сценариях эмпатийного поведения (Изотова, 2014).
- Наблюдение непроизвольной экспрессии (формы эмоционального реагирования) по стандартизированной схеме Е. И. Изотовой и Н. Б. Фахрутдиновой; фото- и видеофиксация произвольного выражения эмоциональных состояний (Изотова, 2013).

В исследовании приняли участие 387 детей дошкольного возраста (N1) и 120 младших школьников (N2) из ГБОУ г. Москвы и Московской области (Центр образования «Школа здоровья» № 287 имени С. К. Годовикова, СОШ № 49 ЮЗАО, Детский сад № 1773 ФГУП «ГКНПЦ им. М. В. Хруничева» ЗАО и др.).

Полученные нами результаты изучения ***аффективного компонента эмоционального развития*** (в данном случае эмпатийных переживаний) позволили констатировать факт снижения доли сопереживательных актов при переходе детей от дошкольного возраста к младшему школьному, что подтверждает обозначенную Т. П. Гавриловой возрастную тенденцию трансформации эмпатийных переживаний. Так, количество сопереживающих детей сокращается с 9% в дошкольном возрасте (6–7 лет) до 3% на выходе из младшего школьного возраста (10–11 лет). Общая доля сопереживательных реакций ничтожно мала по отношению к реакциям сочувствия как в дошкольном возрасте, так и в младшем школьном возрасте. Анализируя доминирующие акты сочувствия у дошкольников, мы отметили, что более всего дети проявляют сочувствие к сверстнику (69%), на втором месте проявление сочувствия к пожилому человеку (63%), и только на третьем месте проявление сочувствия к животному (49%). К школьному возрасту акты сочувствия прогрессируют практически в равной степени по отношению ко всем значимым объектам, за исключением животных (см. рисунок 1).

Можно констатировать, что эволюционный вектор задается общим развитием эмпатийности как базового социального переживания. При этом инволюционная тенденция характеризует динамику сопереживания, которое постепенно вытесняется реакциями сочувствия (см. рисунок 2).

По-видимому, для позитивной социализации удержание собственного эмоционального поля (сочувствие) по поводу переживания другого человека становится более актуальным, чем эмоциональная синхронизация с ним (сопереживание).

Что касается ***когнитивного компонента эмоционального развития*** в целом и его составляющих (система знаний и представле-

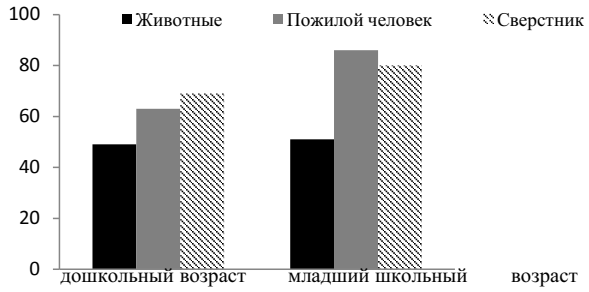

Рис. 1. Выраженность эмпатии у детей по отношению к различным объектам (в %)

Рис. 2. Разновекторное направление динамики эмпатийных переживаний (сопереживания и сочувствия) при переходе от дошкольного к школьному возрасту)

ний ребенка об эмоциональной сфере человека, их осознанность и вербализация, распознавание эмоциональных состояний), то здесь мы видим более простую и линейную картину. К младшему школьному возрасту возрастает общий уровень специальной осведомленности, преимущественно за счет расширения знаний о содержании эмоций (блок 1), причин возникновения эмоций и чувств (блок 2). Возрастная динамика знаний о выражении эмоций и их регуляции (блок 3), а также о способах выражения сочувствия (блок 4) практически отсутствует (см. таблицу 1).

Кроме того, ответы детей младшего школьного возраста характеризуются активной вербализацией, в отличие от старших дошкольников, которые часто обращались к невербальным средствам (мимика, жесты) для более полного описания определенной ситуации. В большей степени это проявлялось при ответах на вопросы блока «Выражение эмоций». Так, на вопрос «Как без слов показать, что тебе страшно?» младшие школьники отвечали – «дрожать/трястись», а дошкольники активно демонстрировали аналогичные состояния, используя все доступные им вербальные и невербальные средства. Данный факт обосновывается более высоким уровнем развития «языка эмоций» у школьников, более выраженной структурирован-

Таблица 1

Распределение результатов по блокам представлений об эмоциональной реальности человека

Возраст	Блоки представлений			
	1 блок (содержание)	2 блок (причины)	3 блок (выражение)	4 блок (сопереживание)
	max 6	max 12	max 8	max 7
Дошкольники	1–4 балла	5–9 баллов	3–8 баллов	3–7 баллов
Школьники	2–6 баллов	5–12 баллов	3–8 баллов	3–7 баллов

Примечание: указаны максимально возможное количество баллов и диапазон набранных баллов по каждому блоку.

ностью и дифференцированностью их представлений об эмоциональных явлениях (см. рисунок 3).

Рис. 3. Эволюционный вектор развития когнитивного компонента эмоционального развития детей в дошкольном и школьном возрастах

В контексте исследования ***реактивного компонента эмоционального развития*** (порога эмоционального реагирования, эмоциональной отзывчивости к эмоциогенным ситуациям, формы эмоционального реагирования, механизмов произвольного кодирования эмоций) мы рассматривали динамику и направления развития произвольной и непроизвольной экспрессии в детском возрасте.

Большой массив эмпирических данных, полученных нами в результате реализации данной исследовательской программы, явился подтверждением постепенного замещения непроизвольной, спонтанной экспрессии ее отрегулированными, произвольными формами (Изотова, 2015).

Общие закономерности развития произвольной регуляции эмоциональных проявлений (активизации механизмов симуляции, по-

давления, маскировки) на протяжении дошкольного и школьного детства можно обозначить следующим образом.

Нижней возрастной границей произвольной активизации механизмов произвольной регуляции эмоций (на базе *механизма симуляции* дискомфорта, неудовольствия, печали) является младший дошкольный возраст. В школьном возрасте симуляция осуществляется в нескольких модальностях (грусть–горе, удовлетворение–радость, недовольство–гнев, испуг–ужас) и имеет различную мотивационную обусловленность.

Эмоциональное подавление актуализируется к старшему дошкольному возрасту по отношению к социально не поощряемым модальностям (зависть, обида, презрение), что связано с присвоением детьми социального запрета на их выражение. На протяжении всего дошкольного детства именно механизм подавления сохраняет лидирующие позиции (29,0%), с огромным расхождением значений механизмов симуляции и маскировки (7,2% и 5,1% соответственно), независимо от пола ребенка. Эффективность подавления эмоционального выражения зависит от интенсивности конкретного эмоционального переживания, а также от уровня развития произвольности и саморегуляции (см. рисунок 4).

Механизм *маскировки эмоций* в дошкольном возрасте активизируется позже всех в связи со сложностью, комбинированностью данной функции контроля экспрессии, базирующейся на схеме «подавление+имитация». В школьном возрасте эффективность маскировки в гораздо большей степени выше при низкой степени

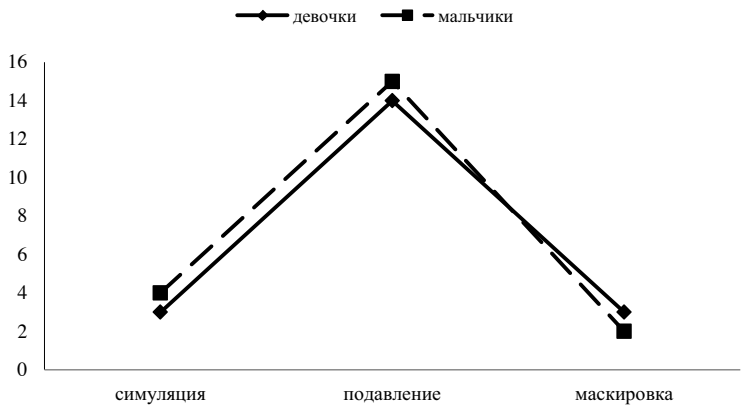

Рис. 4. Распределение активности механизмов произвольной регуляции выражения эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста (в баллах)

интенсивности подавляемой эмоции и социальной поощряемости имитируемой эмоции (к примеру, эмпатийной). Еще более усиливает эффект широкая общественная представленность эмоциогенной ситуации (значимая аудитория).

К концу младшего школьного возраста (9–10 лет) диспозиция активности механизмов произвольного кодирования эмоций существенно меняется. Наблюдается тенденция к выравниваю значений, их структурированию (при сохранении доминанты механизма подавления), что демонстрирует полное освоение инструментария социальной трансформации эмоциональных выражений и предполагает способность к его свободному использованию в подростковом возрасте с различными целями (самопрезентация, социальная манипуляция и пр.).

Поскольку интенсивность эмоциональных проявлений у детей в сочетании с вариативностью использования экспрессивных средств указывали на статус формы эмоционального реагирования, мы констатировали, что большинство детей дошкольного возраста демонстрируют открытую форму эмоционального реагирования (до 80%). Что касается закрытой формы реагирования, так называемой «эмоциональной невыразительности», то ее продемонстрировали около 20% детей.

Тем не менее, при стратификации общей дошкольной и школьной выборок обнаруживается тенденция, которая выражается в изменении эмоциональной чувствительности к эмоциогенным ситуациям (порог эмоционального реагирования) от низкого к высокому (условно от минуса к плюсу). Особо это актуально для привычных, повторяющихся в жизни детей ситуаций, предполагающих социально поощряемую схему реагирования и поведенческих сценариев (помощь сверстнику, прощание и встреча с родителями), а также для ситуаций, активизирующих защитные механизмы психики ребенка.

Противоположный эффект заключается в поступательном изменении на разных возрастных этапах формы реагирования от открытой к закрытой (условно от плюса к минусу), от развернутой к свернутой выразительности (см. рисунок 5).

Данная фактология, безусловно, ложится в обоснование общего тезиса инволюционного подхода к трактовке общей стратегии эмоционального развития, а именно интеллектуализации эмоций как подчинения переживания и выражения эмоций когнитивным ограничениям.

Нам кажется возможным проинтерпретировать полученную эмпирическую информации несколько с иных позиций. Аналогично динамике аффективного компонента, где на определенном воз-

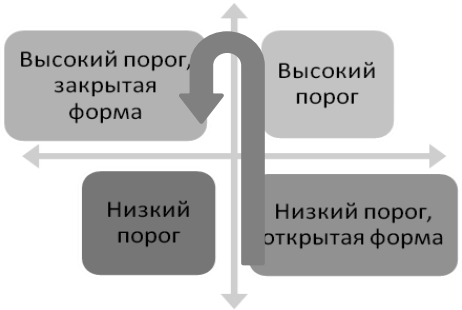

Рис. 5. Схема динамики чувствительности к эмоциогенным ситуациям и формы выражения эмоций в детском возрасте

растном этапе происходит замещение форм переживания (от сопереживания к сочувствию), аналогичные динамические процессы осуществляются и в реактивном компоненте при замещении непроизвольной экспрессии на ее более сложные социально ориентированные произвольные формы. И в первом, и во втором случаях замещение не происходит полностью, более ранние формы переживания эмоций и их выражения остаются в арсенале личности, но их доминирующие позиции изменяются.

Таким образом, общий вектор эмоционального развития имеет эволюционную направленность, что обусловлено: повышением уровня осведомленности о причинах эмоций и чувств, о способах их выражения; расширением объектов эмпатии и общего модальностного ряда переживаний; увеличением активности механизмов произвольной регуляции выражения эмоциональных состояний; расширением инструментальной базы кодирования и декодирования эмоций.

Условно инволюционной можно считать трансформацию механизма побуждения к эмпатийному поведению – от эмоционального отклика (при сопереживании) к социальной регуляте, которая табуирует эгоцентрические формы поведения и стимулирует альтруистические. Поэтому современные дети чаще демонстрируют нормативную модель эмпатийного поведения, ориентированную на доминанту когнитивного компонента, а именно на знание норм социального взаимодействия, что является квинтэссенцией требований современного социума. Значительно реже в эмпатийных актах дети реализуют индивидуализированную модель, ориентированную на собственный опыт либо на опыт значимого окружения.

Инволюционной направленностью также может интерпретироваться тенденция к повышению порога и «экспрессивное свертывание» эмоциональных реакций на выходе из дошкольного возраста с их закреплением в более старших возрастных периодах.

Литература

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М.: Педагогика,1990.

Былкина Н. Д., Люсин Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 38–47.

Витт Н. В. Информация об эмоциональных состояниях в речевой интонации // Вопросы психологии. 1965. № 3. С. 60–69.

Выготский Л. С. Учение об эмоциях // Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 90–318.

Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Дис. … канд. психол. наук. М., 1977.

Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 137–149.

Золотнякова А. С. Восприятие человека и развитие представлений о нем у ребенка-дошкольника: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Л., 1968.

Изард К. Л. Эмоции человека. СПб.: Питер, 2007.

Изотова Е. И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте // Психологические исследования. 2011. № 5 (19). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/545-izotova19 (дата обращения: 15.05.2016).

Изотова Е. И. Феноменология эмоционального развития современных дошкольников // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 29. С. 8. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/833-izotova29.html (дата обращения: 15.05.2016).

Изотова Е. И. Закономерности и инварианты эмоционального развития детей и подростков. М.: МПГУ, 2014.

Изотова Е. И. Социальные и когнитивные детерминанты кодирования эмоций в реальном и виртуальном пространстве // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 7. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1162-izotova42.html (дата обращения: 15.05.2016).

Категория переживания в психологии и философии / Под ред. Т. Д. Марцинковской. М.: Прометей, 2005.

Марцинковская Т. Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире / Психологические исследования. 2009. № 3 (5). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n3-5/177-marjinkovskaya5 (дата обращения: 15.05.2016).

Мюнстерберг Г. Психология и учитель. М.: Совершенство, 1997.
Прусакова О. А. Генезис понимания эмоции: Дис. … канд. психол. наук. М., 2005.
Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М.: Педагогика, 1986.
Рибо Т. Психология чувств. СПб., 1898.
Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
Фресс П. Эмоции // Экспериментальная психология. Вып. 5. М.: Прогресс, 1975. С. 111–195.
Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоциональных состояний человека: Дис. … канд. психол. наук. М., 1984.
Bartsch K., Wellman H. M. Children talk about the mind. NY: Oxford University Press, 1995.
Donaldson S. K., Westerman N. A. Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotion // Developmental psychology. 1986. V. 26. P. 635–662.
Ekman P. Universal and cultural differences facial expressions of emotions // Nebraska Symposium on Motivation / Ed. J. Cole. Lincoln, NB: University of Nebraska Press, 1972. P. 207–282.
Russel J. A. Culture, script and children's understanding of emotion // Children's understanding of emotion / Eds C. Saarni, P. L. Harris. Cambridge University Press, 1989. P. 293–318.
Shennum W. A., Bugental D. B. The development of control over affective expression in nonverbal behavior // Development of nonverbal behavior in children / Ed. R. S. Feldman. NY, 1982. P. 101–121.

Раздел 3

ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гетерохрония на ранних этапах развития контроля поведения*

Г. А. Виленская

Процессы развития человека, особенно его психического развития, весьма сложны и траектории их редко бывают прямолинейными. Одним из базовых понятий психологии развития является представление о гетерохронии, или о неодновременном развитии отдельных функциональных систем организма в онтогенезе. Термин «гетерохрония» был впервые введен Э. Геккелем. Подробно принцип гетерохронии разрабатывался А. Н. Северцовым с точки зрения понимания общих закономерностей и механизмов развития в биологии.

Для физиологии и психофизиологии этот принцип был разработан П. К. Анохиным в его теории системогенеза (Анохин, 1968). Он указывал, что «Могучим средством эволюции, благодаря которому устанавливаются гармонические отношения между всеми многочисленными и различными по сложности компонентами функциональной системы… является гетерохрония в закладках и темпах развития различных структурных образований» (там же, с. 81). Гетерохрония проявляется также и в разных моментах объединения этих структур в онтогенезе.

П. К. Анохиным был сформулирован также принцип опережающего развития, гласящий, что в первую очередь формируются те функциональные системы (или их части), которые необходимы для решения задач очередного этапа развития. Например, закладка нервной системы в эмбриогенезе происходит раньше, чем других систем, поскольку на ней лежит функция регуляции их работы. Благодаря этому принципу обеспечивается гармоничное соотношение структуры и функции организма со средовыми условиями. Гетерохронность оказывается центральным условием развития функцио-

* Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2016-0006.

нальной системы, обеспечивая постепенное наделение человека жизненно важными функциональными системами в соответствии с задачами каждого этапа развития.

Важным для понимания гетерохронии развития оказывается и принцип консолидации компонентов функциональной системы, согласно которому при возникновении системы один из ее компонентов занимает ведущее положение, что и определяет архитектуру системы в данный момент развития. Наиболее активно консолидация систем происходит в *критические или сензитивные периоды* и проявляется в качественном изменении поведения или структуры психики (см. также: Харламенкова, Журавлев, 2009).

Преобразования могут происходить как внутри одной системы, так и в соотношении различных систем. В соответствии с этим различают внутрисистемную и межсистемную гетерохронии (Анохин, 1968).

Внутрисистемная гетерохрония связана с постепенным усложнением конкретной функциональной системы, с изменениями иерархического взаимодействия между ее различными компонентами, приводящим к ее качественным преобразованиям. Первоначально формируются элементы, обеспечивающие более простые уровни работы системы. Затем к ним постепенно подключаются новые элементы, делая функционирование системы более эффективным и сложным. Это приводит как к усложнению строения системы, так и к усилению автоматизированности нижних, наиболее рано сформировавшихся ее звеньев (например, в процессе обучения языку первоначально правильное произнесение звуков и положение губ и языка оказывается в сфере произвольного внимания, однако по мере овладения языком эти процессы уходят из-под сознательного контроля, который больше сосредотачивается на смысле произносимого).

Межсистемная гетерохрония проявляется в различии сроков формирования разных функциональных систем и в изменении характера взаимодействия между ними, когда то одна, то другая начинает играть ведущую роль.

Каждый новый этап развития оказывается результатом сложных межфункциональных перестроек. Причина их в том, что те или иные функции развиваются с различной скоростью, то опережая на определенном этапе другие и становясь ведущими, то замедляя свое развитие или стабилизируясь. В различные периоды развития между функциями благодаря гетерохронии появляются различные по характеру связи, отражающие межфункциональные перестройки, в результате чего возникают новые качества психических процессов (например, перестройка психических функций по мере развития речи: Ушакова, 2011; и др.).

В наибольшей степени гетерохрония выражена в психическом развитии человека. Так, «не только отдельные функции, но даже их различные свойства и характеристики могут находиться в разных фазах своего развития. Именно многообразие темпов создает чрезвычайно сложную и разнородную во временном отношении картину развития» (Марцинковская, 2004, с. 39).

По мнению Б. Г. Ананьева, неравномерность развития различных систем была проявлением основных противоречий онтогенеза человека (Ананьев, 1968). Принцип гетерохронности был распространен Ананьевым не только на развитие индивидных свойств человека, но и на онтогенез личности. Он говорил, что «личность всегда моложе индивида в одном и том же человеке; история личности, или жизненный путь (биография), хотя и отмечается датой рождения, однако начинается много позже» (Ананьев, 1977, с. 108). Б. Г. Ананьев пришел к выводу о том, что неравномерность изменений и гетерохронность фаз развития различных систем характерны для всего онтогенеза и являются его общей закономерностью. Внутренний источник развития он видел именно в гетерохронии становления различных систем человека, отражающей внутреннюю противоречивость развития (Анцыферова и др., 1988).

В циклах работ, проведенных под руководством Б. Г. Ананьева, были установлены факты гетерохронии в развитии зрительной, слуховой и тактильной чувствительности, в развитии отдельных интеллектуальных функций (Ананьев, 1977).

Проявление гетерохронности развития можно усмотреть и в явлениях горизонтального декаляжа, т. е. в ситуациях, когда одна и та же интеллектуальная структура с разной эффективностью применяется в тех или иных областях. Например, наиболее рано дети осваивают транзитивность длины или размера, затем веса, и наиболее поздно – объема (Психология…, 2007).

Явления межсистемной гетерохронии можно наблюдать, в частности, на ранних этапах развития. Так, например, принципу гетерохронии подчиняется в младенчестве подсистема исполнительных действий и ментальных представлений. Эти две подсистемы обеспечивают целенаправленное поведение (дотягивание, схватывание и манипуляцию с предметами), однако различны по темпам развития. Развитие ментальных репрезентаций на ранних этапах онтогенеза опережает развитие исполнительных действий и обеспечивает реализацию поведенческой исполнительной активности младенца (Сергиенко, 1996; Дозорцева, 2002).

Крайние варианты гетерохронии рассматриваются в литературе, посвященной развитию одаренных детей. В этой группе детей нередко наблюдаются явления диссинхронии, когда развитие, например, математических способностей намного опережает развитие других сторон интеллекта или когда отмечается дисбаланс между когнитивным, эмоциональным и физическим развитием (Бабаева, 2001; Дружинин, 2007, Сибгатулина, 2002; Психология одаренности, 2000).

Довольно часто наблюдается гетерохрония в случае аномального развития (например, развитие речи у детей с синдромом Вильямса, как правило, опережает развитие других способностей, и речь обычно хорошо развита при сниженном интеллекте (Lashkari et al., 1999)). Однако, как отмечается в литературе, если у здорового ребенка гетерохрония является стимулом к образованию новых функциональных систем, то у ребенка с аномалией в сенсорной сфере наблюдается несоответствие в развитии отдельных систем, тормозящее общее развитие (Лебединский, 1985).

Усиление гетерохронии психического развития осуществляется в двух направлениях: за счет увеличения разнородности в темпах прохождения различных фаз разными системами и путем усложнения самой динамики скоростных параметров развития. Поэтому гетерохрония наиболее выражена во время интенсивного развития отдельных функций и систем организма. Надо отметить, что гетерохрония усиливается не только в периоды роста, но и в периоды регрессивного развития, на поздних стадиях онтогенеза, когда она выполняет компенсаторную функцию, способствуя поддержанию адаптации за счет сохранных функций (Психология адаптации…, 2007; Сергиенко, 2012; Феномен и категория зрелости…, 2007).

Еще одна важная функция гетерохронии – обеспечение непрерывности развития. Как отмечает Е. А. Сергиенко, «различная длительность, скорость, темп развития разных систем на разных уровнях их становления обусловливают их необходимое адаптивное объединение в такую интеграцию, где высокоразвитые системы в сочетании с развивающимися обеспечивают взаимодействие стабильных и динамических звеньев развития» (Сергиенко, 2012). Таким образом, поведение, представляющееся внешнему наблюдателю дискретным, когда те или иные виды поведения появляются, исчезают, а затем появляются вновь (как, например, способность к подражанию мимике у младенцев), опирается на непрерывность развития обеспечивающих поведение систем, которые подвергаются реорганизации, переходя на новый уровень функционирования, за счет неодновременности изменений их компонентов.

Также гетерохрония, среди других механизмов, поддерживает индивидуальность темпов развития, отсутствие единого унифицированного «расписания» развития для всех детей при сохранении общих закономерностей развития – последовательности стадий, способов перехода от одного периода к другому (Сандомирский и др., 1997).

Контроль поведения как психологический уровень регуляции поведения является системной интегративной функцией. Развитие контроля поведения представляется как непрерывный процесс, где можно выделить определенные стадии, характеризующиеся специфичным содержанием и механизмами, и все развитие контроля поведения подчинено единой логике его становления как регулятивной функции субъекта (Психология человека…, 2014; Сергиенко и др., 2010; Субъектный подход…, 2009). Гетерохрония обнаруживается в его развитии в различные возрастные периоды.

Теоретические представления и эмпирические исследования подтверждают правомерность выделения в контроле поведения трех субсистем, или компонентов: когнитивного контроля, эмоционального контроля и волевого контроля. Гетерохронность их развития у детей от младенчества до младшего школьного возраста будет рассмотрена далее, как и гетерохрония в развитии контроля поведения и других субъектных функций – в частности, когнитивной функции субъекта – понимания ментального мира Другого или модели психического.

Самые первые предпосылки контроля поведения наблюдаются уже при рождении, так как ребенок обладает избирательностью в отношении средовых воздействий. В исследованиях внимания новорожденных было показано, что достаточно сложные механизмы внимания существуют у человека сразу или почти сразу после рождения не только для ориентировочной реакции, но и для избирательного внимания. Многочисленные исследования демонстрируют наличие у новорожденных предпочтения человеческого лица другим стимулам, предпочтения материнского запаха, предпочтения женских голосов мужским и выделение среди них голоса матери и знакомых ритмических паттернов (Сергиенко, 2006). Также новорожденный обладает и простейшими регуляторными механизмами (отведение взгляда, возможность звуками и движениями сообщить о своем состоянии взрослому).

В дальнейшем контроль поведения усложняется, дифференцируется, обогащаются его репертуар, и развитие отдельных его компонентов можно проследить более отчетливо. Основные данные о контроле поведения в младенческом возрасте были получены в ре-

зультате лонгитюдного исследования детей раннего возраста, проводившегося в лаборатории психологии развития ИП РАН под руководством Е. А. Сергиенко (Сергиенко и др., 2010).

Возрастная динамика развития контроля поведения состоит в улучшении, усовершенствовании регуляторных процессов – управления вниманием, своими эмоциями и состояниями, способности действовать по правилу (образцу), в переходе к использованию проблемно ориентированных и социально ориентированных стратегий, в активном применении речи в регуляции поведения (см.: Ушакова, 2011; и др.). Однако было установлено, что этот процесс происходит неравномерно и нелинейно и имеет своеобразие у детей из групп биологического и психологического риска – монозиготных (МЗ) и дизиготных (ДЗ) близнецов. Так, показатели когнитивного контроля и контроля действий у МЗ и ДЗ близнецов в среднем ниже, чем у одиночно рожденных (ОР) детей, на протяжении первых трех лет жизни, причем у МЗ близнецов они, как правило, ниже, чем у ДЗ. То же самое можно сказать и об эмоциональном контроле, поскольку если в группе ОР детей количество детей с легким и стеничным темпераментом (свидетельствующем об успешном контроле эмоций и балансе внутреннего напряжения) превышает в том же возрастном периоде число детей с трудным и пассивным темпераментом (что является показателем недостаточного эмоционального контроля), то у близнецов количество трудных и пассивных детей выше и в некоторых возрастах даже превосходит число легких. Таким образом, близнецы в первые три года жизни отстают от одиночно рожденных детей в развитии всех компонентов контроля поведения. Однако у них наблюдаются специфические стратегии компенсации регуляторного дефицита. Например, ДЗ близнецы используют стратегию ориентации на предметы. Она отмечается исследователями как одна из достаточно адаптивных стратегий эмоциональной регуляции у детей (Grolnick et.al., 1995). МЗ близнецы в регуляции поведения опираются на внешнюю, родительскую поддержку.

Гетерохронность в развитии контроля поведения проявляется, в частности, в том, что наиболее рано складывается контроль действий (начиная со второго года жизни его показатели выше, чем показатели других компонентов контроля поведения во всех группах детей), затем складывается эмоциональный и когнитивный контроль. Опережающее становление контроля действий, опирающегося на внутренние цели и позволяющего действовать в соответствии с ними, способствующее осознанию себя как субъекта своих действий, причины изменений во внешнем мире, согласуется с представлениями большинства авторов о развитии субъектности (Сергиенко,

2012; Божович, 2008; Субъектный подход…, 2009), о первом шаге на пути к ее развитию. Помимо этого, контроль действий обеспечивает условия для развития когнитивного контроля, расширяя поведенческий репертуар, позволяя манипулировать с объектами более разнообразно и более разнообразно перемещаться в пространстве. Контроль действий более высокого уровня требуется при выполнении последовательности действий, ведущих к цели, или при действии по вербальной инструкции, он непосредственно связан с когнитивным контролем, обеспечивая возможность выполнять сложную последовательность действий, реализующих определенные ментальные репрезентации.

Также развитие контроля действий создает определенную базу и для эмоционального контроля, позволяя более свободно и разнообразно пользоваться такими стратегиями, как, например, переключение внимания (связанное, в первую очередь, с возможностью переместиться от раздражающего стимула или манипулировать другим, менее раздражающим, объектом). По мере развития контроля действий ребенок получает возможность видеть свои руки и достигать объектов – уже с третьего месяца жизни. Это дает возможность снизить возникающую фрустрацию, поскольку ребенок может произвольно отвернуться от расстраивающего стимула и сфокусироваться на чем-то другом, интересующем его.

Динамика развития компонентов контроля поведения различна в разных группах детей, но можно говорить о том, что когнитивный контроль складывается относительно позже других компонентов, а контроль действий – несколько раньше. ОР дети обгоняют близнецов в развитии всех компонентов контроля поведения.

Внутрисистемная гетерохрония контроля поведения выражается различным образом у разных групп детей. Так, у ОР детей обнаруживается относительная независимость уровня эмоционального контроля от уровня когнитивного контроля и контроля действий.

В группе МЗ близнецов наблюдается более тесная связь всех компонентов контроля поведения, однако, хотя различия в уровне когнитивного контроля и контроля действий связаны с различиями в уровне эмоционального контроля, обратное оказывается неверным. Низкий уровень когнитивного контроля и контроля действий сочетается с нарушениями эмоционального компонента. Однако МЗ близнецы с разным уровнем эмоционального контроля не различаются по уровню когнитивного контроля и контроля действий. Таким образом, эмоциональный контроль может играть у них компенсирующую роль в случае низких показателей, особенно когнитивного контроля. Это особенно важно с учетом того, что МЗ близнецы

как группа отличаются наиболее низкими показателями всех компонентов контроля поведения среди рассматриваемых групп детей. Следует отметить, однако, что МЗ близнецы в значительно большей степени, чем ДЗ близнецы, опираются на поддержку родителей в регуляции поведения, т. е. больше, чем ДЗ близнецы и, тем более, чем ОР дети, используют внешнюю опору в контроле поведения.

В свою очередь, у ДЗ близнецов наблюдается еще более тесная связь, чем у МЗ близнецов, между компонентами контроля поведения. Определенный уровень развития одного из компонентов контроля поведения означает сходный уровень развития и всех других компонентов (особенно в случае пассивных детей), что ведет к серьезной дезадаптации детей из-за невозможности компенсировать недостаточный уровень развития одного из компонентов контроля поведения.

Говоря о гетерохронии в развитии контроля поведения и о развитии контроля поведения как системы, нельзя обойти вниманием *кризисные периоды* в его развитии.

В развитии контроля поведения в раннем возрасте существует отчетливо выделяемый кризис и несколько менее выраженных переломных моментов. Внешне они выражаются в падении показателей контроля поведения, в изменении генетической обусловленности его отдельных показателей, в изменении факторной структуры контроля действий и когнитивного контроля, а также в изменении характера межвозрастных связей характеристик контроля поведения (Сергиенко, Виленская, 2004).

В возрасте 18–24 мес. отмечаются качественные сдвиги в формировании самосознания ребенка, происходят принципиальные изменения в развитии речи, в связи с экспрессией генов, отвечающих за начало интенсивного речевого развития именно в этот период (Plomin, DeFries, 1998), что, в свою очередь, приводит к глубоким системным перестройкам, затрагивающим психическое развитие в целом (Courage, Howe, 2002).

Естественно, столь глобальные перестройки не могут не затронуть регуляторную систему ребенка, и она испытывает в этот период большие перегрузки, что выражается в падении исследованных показателей контроля поведения.

При анализе субшкал ментальной и психомоторной шкал теста BSID-2 (Bayley, 1993), выделенных как показатели когнитивного контроля и контроля действий, было обнаружено, что происходит активное переструктурирование соотношений различных показателей психического развития ребенка на протяжении первых двух лет жизни, на третьем году они относительно стабилизируются. При изучении межвозрастных корреляций между субшкалами ментальной и психомоторной шкалы обнаружилось, что у всех групп детей до 24 мес. значимые корреляции между субшкалами носят спорадический характер, однако с этого возраста их число значительно возрастает. Таким образом, после 24 мес. происходит стабилизация структуры интеллектуальных и психомоторных способностей, что подтверждается и данными факторного анализа и может свидетельствовать о принципиальных изменениях в организации психики в данном возрасте (Сергиенко, Виленская, 2004).

При анализе взаимосвязей между отдельными компонентами контроля поведения в разных возрастах у ОР детей обнаруживается меньшее количество связей между ними, чем у близнецов, при этом их относительно больше до 18 мес. У МЗ близнецов, напротив, меньшее число межкомпонентных взаимосвязей отмечается до 18 мес., а начиная с 18 мес. их число резко увеличивается и компоненты оказываются тесно связаны друг с другом (большая часть связей наблюдается между когнитивным контролем и контролем действий). У ДЗ близнецов связей относительно больше, чем у МЗ до 18 мес. (тут они больше похожи на ОР детей), и меньше после 24 мес. (тут они тоже занимают промежуточное положение между МЗ близнецами и ОР детьми) (см. рисунок 1). Обращает на себя внимание резкое снижение числа корреляций у них в 24 мес., после чего их количество возвращается к прежнему уровню.

Отрицательные корреляционные связи между компонентами контроля поведения, которые могут свидетельствовать о выраженных компенсаторных отношениях между ними, наблюдаются только

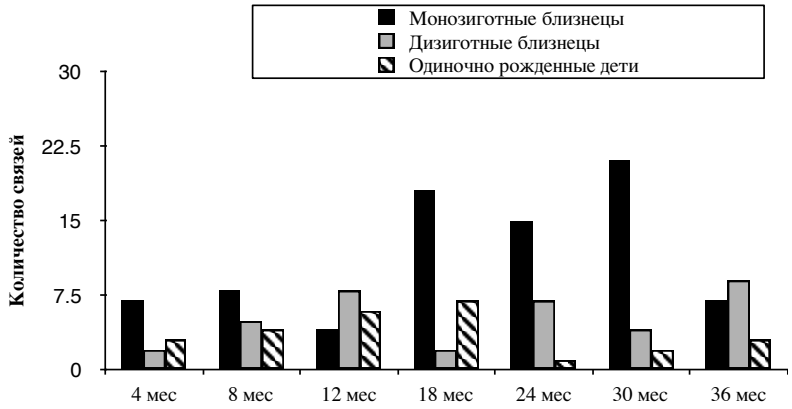

Рис. 1. Количество взаимосвязей между компонентами контроля поведения у детей в разных возрастах

у близнецов и преимущественно в младших возрастах (8 и 12 мес.), эпизодически появляются также на третьем году жизни. При этом в таких выраженных компенсаторных отношениях задействованы в основном когнитивный и эмоциональный контроль, с одной стороны, и контроль действий и когнитивный контроль – с другой.

Можно также отметить, что возраст наименьшего количества связей между компонентами, который позволяет идентифицировать перестройку и переструктурирование системы регуляции поведения, различен в разных группах детей и динамика количества связей различна. У ОР детей связей несколько больше в возрасте до 24 мес., а затем их число уменьшается, что можно интерпретировать как дифференциацию отдельных компонентов контроля поведения (в связи с усложнением каждого компонента, ведущего к усложнению системы регуляции). Примерно такая же картина – у ДЗ близнецов, хотя у них наименьшее количество связей наблюдается в 18 мес., а позже их число даже несколько увеличивается (возможно, есть тенденция к некой консолидации системы регуляции). Однако у МЗ близнецов в период с 18 до 30 мес. число связей между компонентами контроля поведения заметно возрастает и лишь в 36 мес. несколько уменьшается. Причем большая часть связей падает на взаимосвязи между когнитивным контролем и контролем действий, что говорит о сильной связи у них когнитивной регуляции с моторными возможностями и более поздней дифференциации компонентов контроля поведения, чем у ДЗ близнецов и одиночно рожденных детей. В то же время мы видели достаточно существенную взаимозависимость всех компонентов контроля поведения у ДЗ близнецов в первые 2 года жизни, а также выраженную независимость эмоционального контроля от контроля действий и от когнитивного контроля у ОР детей.

Таким образом, кризис в развитии контроля поведения все три группы детей переживают различным образом: у близнецов наблюдаются более тесные связи между разными компонентами (часть из них, возможно, компенсаторная), а у ОР детей, напротив, видимо, происходит дифференциация компонентов контроля поведения. У ДЗ близнецов и у ОР детей, как и у МЗ близнецов, преобладают связи между когнитивным контролем и контролем действий, а также между когнитивным и эмоциональным контролем.

Гетерохронность и переструктурирование взаимосвязей между компонентами контроля поведения наблюдается и на последующих возрастных этапах – в дошкольном и младшем школьном возрасте, т. е. в период интенсивного развития регуляторных функций. Также в этот период происходит и изменение ситуации развития – ребенок идет в школу, что предъявляет новые и очень серьезные требования к его регуляторным умениям и возможностям. Таким образом, контроль поведения как регуляторная функция проходит через функциональные перестройки, и можно ожидать гетерохронии в развитии как отдельных его компонентов, так и в его соотношении с другими функциями. Существует предположение, что сначала эти субсистемы развиваются гетерохронно (что и было обнаружено при изучении контроля поведения у детей младенческого возраста) и интегрируются в школьном возрасте (Blair, 2002).

Нами было проведено несколько серий исследований контроля поведения и модели психического у детей младшего и среднего дошкольного возраста и у детей старшего дошкольного возраста и соотношения контроля поведения и готовности к школе у них, а также контроля поведения у первоклассников (Виленская, 2013; Виленская, Лебедева, 2012, 2014).

Была обнаружена гетерохрония в развитии как отдельных компонентов контроля поведения, так и в соотношении контроля поведения с другими функциями. Так, в лонгитюдном исследовании дошкольников 3–5 лет (Виленская, Лебедева, 2014) обнаружено своеобразие и в связях между различными компонентами контроля поведения. Если в первом срезе (возраст детей 36–52 мес.) корреляционный анализ показал достаточно тесную связь между когнитивным контролем и контролем действий при отсутствии связей обоих этих компонентов с эмоциональным контролем, то во втором срезе (48–64 мес.), напротив, при практически отсутствующих связях между когнитивным контролем и контролем действий возникают связи обоих этих компонентов с эмоциональным контролем.

Можно отметить, что взаимосвязь между когнитивным контролем и контролем действий, с одной стороны, и эмоциональным контролем – с другой носит волнообразный характер. Как было только что показано, если в первый год жизни дети, различающиеся по уровню развития какого-либо компонента контроля поведения, различаются и по уровню развития других компонентов, то во второй и третий год жизни уровень развития отдельных компонентов практически независим друг от друга, особенно для эмоционального контроля. Ту же независимость эмоционального контроля и контроля действий мы видим и в возрасте 3–4 года, а в 4–5 лет, напротив, эмоциональный контроль оказывается, возможно, связующим звеном между когнитивным контролем и контролем действий, интегрируя на данном уровне развития все компоненты контроля поведения. В то же время при изучении контроля поведения и его связи с готовностью к школе у детей старшего дошкольного возрас-

та (5,5–6,5 лет) было обнаружено отсутствие связей когнитивного контроля и контроля действий с эмоциональным контролем (дипломная работа Д. Романовой, факультет психологии ГАУГН). Таким образом, контроль поведения, видимо, в своем развитии проходит этапы нерасчлененности, дифференциации, интеграции и т. д. Гетерохрония в развитии отдельных его компонентов может быть одним из механизмов этих переходов, когда один из компонентов обгоняет в своем развитии другие, и те лишь постепенно к нему подтягиваются, или же в момент наиболее интенсивного развития одного из компонентов другие могут даже замедлять свое развитие.

Остановимся более подробно на изучении соотношения готовности к школе и контроля поведения. Хотя готовность к школьному обучению предполагает определенный уровень развития основных сфер психики, в том числе и управления своими когнитивными, эмоциональными и другими способностями, умение контролировать свои импульсивные побуждения, подчинять свое поведение правилам, способность к концентрации внимания, высокая степень его произвольности, способность действовать по плану, однако непосредственных корреляционных связей между готовностью к школе и контролем поведения обнаружено не было. Дети, имеющие высокие и низкие баллы по готовности к школе, достоверно не различались между собой по уровню развития контроля поведения. Однако в результате проведения однофакторного анализа ANOVA была обнаружена связь между эмоциональным контролем и выполнением детьми второй части теста Керна – Йерасика. Это означает, что уровень эмоционального контроля предсказывает выполнение заданий на вербально-логическое мышление, общую осведомленность и т. п. Эмоции являются достаточно древней и базовой системой реагирования человеческой психики и непосредственно связаны с уровнем общей активации организма. Скорее всего, при выполнении достаточно сложных для дошкольников заданий из второй части теста Керна – Йерасека, для детей очень важной оказывается способность поддерживать необходимый психический тонус (который обеспечивает и концентрацию внимания), а также оптимальное эмоциональное состояние, справляться с волнением. Взаимосвязь эмоциональности и саморегуляции неоднократно отмечалась в литературе, как и ее ключевая роль в вовлеченном и саморегулируемом учении в начальной школе (Blair, 2002; Borkowski, Wehying, Carr, 1988).

Интересно, что это оказывается не столь важным при выполнении задач невербального характера. Например, в группе детей с высоким эмоциональным контролем этот компонент контроля поведения отрицательно связан с когнитивным контролем и с контролем действий, т. е. наблюдается диссоциация в уровне развития отдельных компонентов контроля поведения. Также и у детей с высоким когнитивным контролем наблюдается его отрицательная связь с эмоциональным контролем. Подобная гетерохронность в их развитии отмечалась и на более ранних этапах его развития у детей раннего возраста, в том числе в период межфункциональной перестройки в возрасте около двух лет, когда происходит переход от преимущественно внешней детерминации контроля поведения к более самостоятельному его осуществлению (Сергиенко и др., 2010). Различный характер связей в группах с разным уровнем развития компонентов контроля поведения может говорить о том, что у детей начинают складываться индивидуальные профили контроля поведения, позволяющие различными путями компенсировать неравномерность в развитии отдельных его компонентов. Можно предполагать развитие эмоционального контроля за счет когнитивного и контроля действий. В фазе роста интенсивное развитие одной функции осуществляется за счет замедления развития другой, что, в частности, выражается в отрицательных значениях корреляционных связей (Сергиенко, 2012).

В дошкольном возрасте наблюдается также и межсистемная гетерохрония. В упоминавшемся лонгитюдном исследовании развития контроля поведения и модели психического у дошкольников было обнаружено, что у детей между 3 и 4 годами наблюдается скачок в развитии контроля поведения – заметное улучшение показателей всех его компонентов, что, возможно, подготавливает аналогичный скачок в понимании ментального мира (модели психического), который наблюдается между 4 и 5 годами (Виленская, Лебедева, 2014). Наиболее важными компонентами в этом процессе оказываются контроль импульсивности (как предшественник волевого контроля, подготавливающий регуляторное обеспечение для понимания ментального мира другого человека) и такой маркер эмоционального контроля, как тревожность, способствующая повышенному вниманию детей к социальным маркерам желаний, намерений и пр. других людей и приводящая к более быстрому становлению модели психического в этот возрастной период.

Мы говорим о *модели психического* как о способности приписывать другим людям различные психические состояния (отличающиеся от наших собственных) и рассматривать эти состояния как причину поведения. Вслед за Е. А. Сергиенко мы предполагаем, что модель психического является психологическим механизмом социализации ребенка и отражает его переход от базовых уровней

развития индивидуальности к уровню агента социальных взаимодействий и, наконец, к уровню субъекта социальной жизни (Личность и бытие…, 2008; Сергиенко и др., 2009; Феномен и категория зрелости…, 2007). В литературе отмечается, что с определенного момента (приблизительно после двух лет) ребенок осуществляет саморегуляцию, учитывая не только непосредственно наблюдаемое поведение взрослого, но и свои представления о его эмоциях, намерениях и других психических состояниях, хотя эти представления поначалу неполны и несовершенны (Корр, 1989). Однако чем лучше представляет ребенок ментальный мир Другого, тем лучше он может учесть это в своем поведении, в том числе в используемых им стратегиях саморегуляции, которые могут быть предшественниками копинг-стратегий. Следовательно, развитие модели психического можно рассмотреть и как ресурс для саморегуляции/совладающего поведения (Крюкова и др., 2008; Стресс, выгорание…, 2011; и др.).

С целью выявить взаимосвязи и возможности взаимного предсказания контроля поведения и модели психического мы проанализировали корреляции между результатами детей на первом и на втором этапе лонгитюдного исследования. Обнаружилось, что суммарный балл, полученный ими за выполнение заданий на модель психического на первом этапе, положительно связан с тревожностью и эмоциональной регуляцией по оценке родителей на втором этапе. В то же время выполнение задач на модель психического на втором этапе связано с результатами субтеста «Словарный» (и вербального ментального возраста, соответственно), который можно рассматривать как косвенный показатель когнитивного контроля, и результатами выполнения моторных задач (как показателя контроля действий) на первом этапе.

В литературе отмечается, что понимание внутреннего мира других людей, их желаний, мнений, намерений и т. д. способствует лучшей регуляции поведения, а ребенок, хорошо регулирующий свое поведение, является более желанным партнером по игре, общению и пр. как для других детей, так и для взрослых, что позволяет ему быстрее совершенствовать свою модель психического (Hughes, Leekam, 2004).

В то же время, как уже отмечалось ранее (Сергиенко и др., 2009; Лебедева, 2012), более успешному становлению модели психического в раннем возрасте способствует более высокий интеллект (в данном случае вербальный). Контроль действий как наиболее рано складывающийся компонент контроля поведения, видимо, также способствует развитию модели психического, обеспечивая способ-

ность «оттормозить» более очевидные для ребенка ответы, основанные на собственной точке зрения, и дать ответы с точки зрения Другого.

Таким образом, развитие эмоциональной регуляции в среднем дошкольном возрасте до некоторой степени может быть обусловлено уровнем функционирования модели психического в младшем дошкольном возрасте. В свою очередь, развитие модели психического связано с более ранним уровнем когнитивного контроля и контроля действий. Гетерохрония, как внутрисистемная, так и межсистемная, способствует развитию как контроля поведения, так и модели психического, позволяя рассматривать эти субъектные функции как взаимные ресурсы развития (см. также: Методы психологического обеспечения…, 2014).

Изучение контроля поведения было продолжено и на выборке младших школьников (учащиеся первого класса). Результаты показали достаточно высокий уровень развития когнитивного и эмоционального контроля и средний уровень развития контроля действий у детей 7–8 лет. Наибольшие трудности дети испытывали в дифференциации близких эмоций, а также в программировании действий и переключении с одной последовательности действий на другую.

Вызывает интерес связь способности к идентификации эмоций и успешности решения задачи на способности к планированию. При этом чем более успешен ребенок в узнавании и назывании эмоций, тем сложнее ему решить задачу на планирование. Возможно, такой эффект является результатом использования различных стратегий, условно их можно назвать аналитической и синтетической. Первая предполагает расчленение ситуации, переработку ее отдельных фрагментов и используется при решении подобных задач, вторая же характеризуется синтезом информации в единое смысловое целое, что наблюдается при восприятии эмоций (Harpe, 1994; Медведовская, 2007). Таким образом, в младшем школьном возрасте мы вновь наблюдаем гетерохронию в развитии эмоционального и когнитивного контроля, причем касающуюся уже не вербального аспекта развития, как у старших дошкольников, а невербального. Аналогичное соотношение наблюдалось у дошкольников между результатами заданий на контроль действий и на понимание эмоций. Возможно, механизм этого состоит в поочередном развитии двух указанных выше стратегий – «аналитической» и «синтетической», проявляющихся на различных этапах развития в различных своих формах, соответствующих содержанию того или иного этапа.

Таким образом, на протяжении как дошкольного, так и младшего школьного возраста наблюдается гетерохрония в развитии отдельных компонентов контроля поведения (эмоционального, когнитивного, контроля действий) и в соотношении контроля поведения с другими функциями. Это свидетельствует об интенсивном развитии регуляции в данном возрасте, о возникновении новых межфункциональных связей и новых свойств и качеств регуляторной функции. Позже, в подростковом возрасте, происходит постепенная интеграция компонентов контроля поведения в единую систему саморегуляции, однако неравномерность сохраняется как в сроках развития отдельных составляющих контроля поведения, так и в его профиле, куда его компоненты могут входить с различным весом, отражая индивидуальный характер его формирования. Например, когнитивная саморегуляция у подростков играет системообразующую роль, объединяя эмоциональную и волевую регуляцию (Рязанцева, Сергиенко, 2007). Наблюдается гетерохрония различных систем регулирующего поведения (контроля поведения и его отдельных компонентов, защитных механизмов и совладающего поведения) в подростковом и юношеском возрасте (Ветрова, Сергиенко, 2011)

Гетерохронность свойственна контролю поведения на всех этапах его развития, она позволяет компенсировать недостаточность развития отдельных его звеньев, способствуя переходу на новые уровни развития, отражая системные перестройки в развитии регуляторной функции. Межсистемная гетерохрония, где одной из систем является контроль поведения, также оказывается в числе двигателей развития как самого контроля поведения, так и других функций, – в частности, возможности понимания внутреннего мира другого человека (модели психического), – приводя к успешной адаптации и социализации ребенка.

Литература

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1977.

Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: Медицина, 1968.

Анцыферова Л. И., Завалишина Д. Н., Рыбалко Е. Ф. Категория развития в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии. М.: Наука, 1988. С. 22–55.

Бабаева Ю. В. Потенциальная и скрытая одаренность // Начальная школа: плюс/минус. 2000. № 3. С. 29–35.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

Ветрова И. И. Развитие регуляции поведения в подростковом возрасте: соотношение стратегий совладания, контроля поведения и психологических защит // Вестник Томского гос. ун-та. 2010. № 339. С. 135–138.

Виленская Г. А. Динамика контроля поведения и его компонентов в раннем возрасте // Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В. И. Моросанова. СПб.–М.: Нестор-История, 2011. С. 204–213.

Виленская Г. А. Особенности развития эмоционального контроля у дошкольников // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: Материалы III Международной научно-практической конференции (17–19 октября 2013 г.). Кисловодск–Ставрополь–Москва, 2013. Ч. 2. С. 26–28.

Виленская Г. А., Лебедева Е. И. Развитие модели психического и саморегуляции у детей 3–4 лет // Экспериментальный метод в структуре психологического знания / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 477–481.

Виленская Г. А., Лебедева Е. И. О ресурсах эмоционального контроля у дошкольников // Психология стресса и совладающего поведения: Материалы III Международной научно-практической конференции (Кострома, 26–28 сент. 2013 г.). В 2 т. Т. 1. Кострома, 2013. С. 232–234.

Виленская Г. А., Лебедева Е. И. Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. С. 5. URL: http://psystudy.com/index.php/num/2014v7n38/1064-vilenskaya38.html (дата обращения: 13.05.2016).

Дозорцева А. В. Развитие когнитивных способностей и моторных исполнительных действий в раннем онтогенезе: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2002.

Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Крюкова Т. Л., Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. Основные направления психологических исследований совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 7–19.

Лебедева Е. И. Развитие модели психического в трехлетнем возрасте // Развитие психологии в системе комплексного человекознания / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. В 2-х ч. Ч. 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 298–301.

Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М.: Изд-во МГУ, 1985.

Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского (15–16 октября 2008 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Марцинковская Т. Д. Психология развития. М.: Академия, 2004.

Медведовская Т. А. Способность детей с нарушениями развития понимать ментальные состояния // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 16 (40). С. 436–441.

Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, М. А. Холодная. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Психология одаренности: от теории к практике / Ред. и сост. Д. В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000.

Психология: Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.

Психология человека и общества: научно-практические исследования / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабриной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

Рязанцева Е. В., Сергиенко Е. А. Особенности контроля поведения подростков с разным уровнем агрессивности // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Т. 13. 2007. С. 122–135.

Сандомирский М. Е., Белогородский Л. С., Еникеев Д. А. Периодизация психического развития с точки зрения онтогенеза функциональной асимметрии полушарий // Современные проблемы физиологии и медицины. Уфа: Башкирский гос. мед. университет, 1997. С. 44–63.

Сергиенко Е. А. Истоки познания: онтогенетический аспект // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 4. С. 43–55.

Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 1. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24 (дата обращения: 13.05.2016).

Сергиенко Е. А., Виленская Г. А. Динамика изменений раннего психического развития: психогенетический и онтогенетический аспекты // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2004. № 4 (37). С. 105–118.

Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.

Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Сибгатулина И. Ф. Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков: Автореф. дис. … д-ра психол. наук, 2002.

Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Субъектный подход в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Ушакова Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Феномен и категория зрелости в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Харламенкова Н. Е., Журавлев А. Л. Психология личности как открытой и развивающейся системы (к юбилею Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 30–40.

Bayley N. Bayley scales of infant development. Second edition. Manual. The Psychological Corporation, 1993.

Blair P. School Readiness Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry Clancy // American Psychologist V. 57 (2). 2002. P. 111–127

Borkowski J. G., Wehying R. S., Carr M. Effects of Attributional Retraining on Strategy-Based Reading Comprehension in Learning-Disabled Students // Journal of Educational Psychology. 1988. V. 80 (1). P. 46–53.

Courage M. L., Howe M. L. From infant to child: The dynamics of cognitive change in the second year of life // Psychological Bulletin. V. 128 (2). 2002. P. 250–277.

Grolnick W. S., Bridges L. J., Connell J. P. Emotional self-regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts // Child Development. 1996. V. 67. P. 928–941.

Happé F. G. E. An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1994. V. 24. № 2. P. 129–154.

Hughes C., Leekam S. What are the Links Between Theory of Mind and Social Relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development // Social Development. V. 13 (4). 2004. P. 590–619.

Kopp C. B. Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View // Developmental Psychology, 1989. V. 25. № 3. P. 343–354.
Lashkari A., Smith A. K., Graham J. M. Williams-Beuren Syndrome: An Update and Review for the Primary Physician // Clinical Pediatrics. 1999. V. 38 (4). P. 189–208.
Plomin R., DeFries J. C. Genetics of cognitive abilities and disabilities // Scientific American. 1998. № 5. P. 62–69.

Лонгитюдное исследование психологических защит и совладающего поведения у сиблингов*

Е. В. Куфтяк

Важной стороной понимания любого личностного феномена является представление о психологических закономерностях его формирования в онтогенезе (Феномен и категория зрелости…, 2007; и др.). Развитие совладающего поведения и овладение копинг-навыками – важная и необходимая часть развития личности ребенка. В процессе онтогенеза у каждого ребенка формируется индивидуальный и уникальный стиль совладающего поведения, который управляет психическим состоянием и помогает преодолевать стрессы и трудные жизненные ситуации (Крюкова и др., 2008; Стресс, выгорание, совладание…, 2011; и др.). Л. С. Выготский и А. Р. Лурия указали, что в «торможении примитивных функций и выработке сложных культурных форм приспособления и заключается переход от примитивных детских форм поведения к поведению взрослого культурного человека» (Выготский, Лурия, 1993, с. 158).

Формирование механизмов совладания у ребенка происходит не только на основе имеющегося у него личностного опыта, но и через усвоение реального поведения других людей. Такое усвоение может совершаться с интерпретацией получаемых извне знаков в случае научения через подкрепление (Скиннер, 1986) или без нее – в случае подражания (Субботский, 1981) и его аналогов: имитации (Соболева, 1995), идентификации с другими лицами.

Проявляющийся во внешнем поведении компонент совладания усваивается и копируется ребенком через подражание, которое Л. С. Выготский считал источником возникновения всех специфических человеческих свойств сознания и видов деятельности (Выготский, 1984). По мнению Л. Ф. Обуховой, подражание выступает формой ориентировки ребенка в разных сторонах окружаю-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-06-00812а.

щей действительности, которая необходима для решения актуальных и специфических, с учетом возраста, задач развития (Обухова, 1998). Автор считает, что начиная с трехлетнего возраста подражание (идентификация) представляет собой моделирование поведения взрослого. «Ребенком перенимаются различные настроения, чувства, наиболее „принятые“ в семье… это впитывается ребенком, создавая у него внутренние умения переживать то или иное чувство» (Фридман, 1990, с. 96).

С учетом современных научных представлений относительно механизмов формирования детской личности становление и развитие совладающего поведения рассматривается нами в зависимости от индивидуальных и семейных факторов. Их анализ и систематизация позволяет нам представить их в единой модели формирования копинг-поведения у детей (рисунок 1).

В качестве факторов, оказывающих влияние на формирование и становление механизмов совладающего поведения, нами выделены: качество привязанности, система личностных отношений ребенка, семейный контекст, детско-родительские отношения (детский опыт отношений), модель совладающего поведения родителей (Куфтяк, 2011, 2012). Представим выявленные факторы.

Качество привязанности ребенка к родителю (*матери*) понимается нами как стремление к близости и выступает основой безопасности для жизнедеятельности ребенка (см. также: Проблемы психологической безопасности, 2012; Психология человека и общества…, 2014). Привязанность формируется в ранний период жизни ребенка и подразумевает длительные отношения. Защищающая безопасная привязанность позволяет развивающемуся организму конструировать адаптивные «внутренние модели» себя и других.

Так, дети с разным качеством привязанности (средний возраст 9 лет), участвовавшие в нашем исследовании, демонстрировали разные стили поведения в трудной жизненной ситуации. Дети с тревожной привязанностью демонстрируют пассивный стиль копинг-поведения: дети с ЗПР используют эмоционально-поведенческие способы совладания; дети с типичным развитием прибегают к стратегиям, связанным в большей или меньшей степени с когнитивной сферой. Уверенно привязанные дети выбирают активно-деятельностные копинг-стратегии, позитивные аффекты у них преобладают над негативными.

Система личностных отношений ребенка, участвующая в становлении копинг-поведения, включает субъективно переживаемые им связи с другими людьми (родителями, сиблингами, прародителями, друзьями, учителями) и отражает особенности самого ребенка, проявляющиеся в отношениях (любознательность, стремление к общению и доминированию, отгороженность и др.).

Было выявлено, что копинг-поведение детей из семей, регулярно применяющих физические наказания, обусловлено личностным отношением к окружающим людям (как предиктором совладания). Значимость отношений с отцом и с родительской четой способствует формированию у мальчиков из таких семей пассивного совладания со стрессом, а у девочек – стратегий, направленных на поиск социальной поддержки, и стратегий деструктивной эмоциональной экспрессии.

Семейный контекст как система условий жизнедеятельности семьи, влияющая на функциональные, ролевые, коммуникативные и поведенческие характеристики каждого из членов семьи и всей семьи как целого (например, в нашем исследовании – семьи с разным типом отношений), оказывает влияние в том числе и на особенности совладающего поведения как детей, так и, соответственно, взрослых.

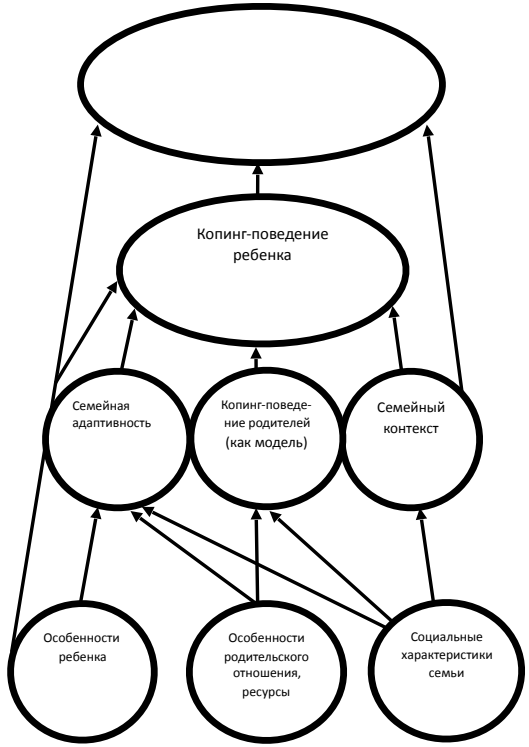

Рис. 1. Модель формирования механизмов совладания у детей

Детско-родительские отношения оказывают влияние на психическое развитие ребенка и его социальную адаптацию (Психологические проблемы семьи…, 2012; Психология адаптации…, 2007; и др.), они имеют значение в том числе и для становления способности к разрешению жизненных трудностей.

Согласно результатам исследования автора, детский опыт отношений с родителями, эмоциональные коммуникации родительской семьи сопряжены с выбором совладающего поведения в период взрослости. Так, высокий уровень эмоционально-коммуникативных дисфункций в прародительской семье, фиксация тревожности, непринятие и отсутствие поддержки в детстве блокируют выбор продуктивного совладания с трудностями у взрослых. Именно гармоничное взаимодействие в диаде «родитель – ребенок» (взаимное принятие, согласованность тактик родителя и ребенка, сотрудничество) выступает залогом построения у детей адаптивной функциональной модели совладания.

И наконец, *модель совладающего поведения родителей* как «готовая социально-культурная обстановка создает… (для ребенка. – *Е. К.*) те необходимые формы приспособления, которые давно уже были созданы у окружающих его взрослых» (Выготский, Лурия, 1993, с. 158).

В ряде наших исследований, направленных на изучение проблемы формирования совладающего поведения ребенка, было установлено, что усвоение и переживание детьми внешней картины совладающего поведения родителей не приводит к непосредственному копированию особенностей совладающего поведения, а находит свое отражение в генезисе копинг-поведения другого качества, что говорит о сложном характере принятия и усвоения детьми родительского влияния. Так, мы обнаружили, что, несмотря на неэффективность и деструктивность совладающего поведения родителей из семей, регулярно применяющих физические наказания (ими чаще выбираются конфронтативный копинг, эмоционально-пассивный стиль разрешения трудностей), дети не воспроизводят родительскую модель совладания. Они совладают с трудностями вяло и противоречиво, предпочитая копинг-стратегии, направленные на социальные контакты, с целью получения социальной поддержки и проявления эмоциональной экспрессии.

Анализ влияния особенностей родителей с учетом признака пола показал, что совладающее поведение ребенка более чувствительно со стороны матери к ее отношению (материнско-детскому отношению), а со стороны отца – к модели совладания.

В настоящей работе, которая является продолжением исследования онтогенетической зависимости копинг-поведения детей от индивидуальных и средовых (семейных) факторов его становления, мы рассматриваем психологическую защиту и совладающее поведение как неотъемлемые части адаптационных реакций (Kuftyak, 2014, 2015). В соответствии с современными представлениями о регуляции поведения совладающее поведение и психологические защиты рассматриваются как *механизмы поведения*, составляющие континуум адаптивного поведения, который опирается на индивидуально вариативные ресурсы человека, его субъектные выборы (Личность и бытие…, 2008; Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010; Субъектный подход…, 2009; и др.).

На основе большого эмпирического материала И. М. Никольской и Р. М. Грановской предлагается объединение понятий механизмов психологической защиты и совладающего поведения в общий термин *защитная система личности* (Никольская, Грановская, 2000). Авторы выделяют четыре уровня развития защитной системы: сомато-вегетативный, психомоторный, уровень психологической защиты и уровень совладающего поведения. Все эти уровни последовательно формируются и одновременно функционируют в период взрослости.

И. И. Ветрова на основе системно-субъектного подхода объединила в единое пространство адаптивных механизмов поведения совладающее поведение, психологические защиты и контроль поведения (Стресс, выгорание…, 2011). Лонгитюдное исследование адаптивных механизмов поведения в подростковом и раннем юношеском возрасте, проведенное Ветровой, позволило установить, что контроль поведения, стратегии совладания и психологические защиты являются тесно связанными механизмами регуляции поведения. При этом совладающее поведение, по сравнению с психологическими защитами, в большей мере связано с контролем поведения. Психологические защиты более обособлены от контроля поведения и совладания, но не теряют с ними связи.

Психологическая защита и совладающее поведение составляют единую систему адаптационных реакций, состоящую из осознаваемых и неосознаваемых компонентов. Соотношение сознательной и бессознательной сторон адаптационных механизмов обусловливает различные отсроченные последствия для человека (Kuftyak, 2015). Мы исходим из того, что набор защитных процессов характеризует *уровень адаптированности личности*. Поэтому включение в адаптационные реакции доминирования психологических защит или преобладания осознанного совладания будет создавать качественно различающиеся внутренние условия развития адаптационного процесса (см. также: Психология адаптации…, 2007; Совладающее поведение…, 2008).

Вышесказанное диктует необходимость изучения защитного и совладающего поведения как адаптивного поведения личности. Кроме того, становление психологических защит и совладающего поведения необходимо рассматривать с позиции сиблинговых взаимоотношений. Согласно системной семейной теории, подсистема сиблингов включена в семейную систему, выступая частью диалоговой, взаимосвязанной структуры, в которой изменение поведения одного индивидуума или одной подсистемы неизменно влияет на другие подсистемы. Приверженец системного подхода С. Минухин сравнивал сиблинговую подсистему с «социальной лабораторией», где ребенок исследует и экспериментирует в сфере человеческих взаимоотношений. Сиблинговые отношения также строятся исходя из наличия общих родителей, места проживания и среды (Алмазова, 2013).

А. Адлер одним из первых описал особенности личностного развития с учетом семейной позиции (порядка рождения), вскрыв позитивные стороны, негативные тенденции, трудные ситуации развития (Адлер, 2011). Каждый ребенок в подсистеме сибсов занимает свое уникальное место и пространство, находит свою область для самовыражения и проявления индивидуальности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Особенности развития, взаимоотношений и стиля поведения детей с учетом семейной позиции (старший и второй ребенок)

Семейная позиция	**Особенности взаимоотношений с сиблингом**	**Особенности развития**	**Стиль защитного поведения**
Первый (старший) ребенок	Больше уделяет времени, сил и средств на общение с младшим сибсом	Переживание ситуации «низложенного монарха». Ситуация потери власти как трудная ситуация. Проблемы адаптации к появлению второго ребенка в семье. Реализация родительских ожиданий. Наделены ответственностью	Взрослые чаще поддерживают. Низкие адаптационные возможности
Второй ребенок	Используют манипулятивный стиль общения	Позиция слабого и маленького в семье. Склонность к бунту против авторитетов. Подчинение и зависимость от других членов семьи. Последователь. Направляет стремление и энергию на то, чтобы обогнать старшего сибса	Лучше адаптируется к трудным ситуациям. «Приключенческий подход к жизни». Манипулятивный путь достижения целей

Подсистема сиблингов имеет свою структуру, стереотипы взаимодействия, что обеспечивает ей относительную константность и устойчивость. Позиция первого ребенка в семье характеризуется большей ответственностью и самостоятельностью, зрелостью в отношении поведения, но переживание изменений в структуре семьи (ситуация появления второго ребенка), приспособление к новой ситуации снижает адаптационные возможности. Позиция второго ребенка отличается зависимостью от других членов семьи, подчинением старшим, что провоцирует проявление бунтарства в поведении против авторитетов.

Взаимоотношения сиблингов с небольшой разницей в возрасте (до трех лет) существенно отличаются от взаимоотношений сиблингов, разница между которыми составляет три года и больше. Во-первых, сибсы с большой разницей имеют разный круг интересов, в отличие от сибсов с маленьким разрывом в возрасте, круг интересов которых сходен и более широкий, что связывает их более близкими эмоциональными отношениями. Во-вторых, чем меньше возрастная разница между детьми, тем чаще возникают конфликты между ними.

Значимость отношений между братьями и сестрами выходит за рамки детского возраста: они оказывают влияние на характер взаимоотношений человека с окружающими людьми во взрослой жизни, его адаптационные возможности, психологическую устойчивость и стиль жизни (см.: Феномен и категория зрелости…, 2007; и др.).

Методы исследования и его организация

Нами было проведено лонгитюдное исследование, посвященное изучению становления адаптивного поведения в паре сиблингов (Куфтяк, 2013). В настоящее время подход, в русле которого индивидуальные и личностные характеристики сиблингов рассматриваются в контексте общих семейных взаимоотношений и семейного функционирования, является, по мнению ряда исследователей, наиболее продуктивным (Бурменская, 2012). Кроме того, лонгитюдное исследование связано со сбором данных в течение долгого времени, что позволяет описать и объяснить изменения, происходящие с респондентами на протяжении периода исследования. Очевидным его преимуществом является преодоление недостатка «поперечного» исследования, проявляющегося в «эффекте снимка» (snapshot) (Бейкер, 2014).

Данное исследование осуществлялось в период с 2011 по 2014 гг. на базе средней общеобразовательной школы города Костромы. Вы-

борку составили 35 сиблинговых пар в возрасте от 8 до 17 лет, среди которых старшие сиблинги 1995–1999 года рождения, младшие сиблинги 1999–2002 года рождения. Средний возраст старшего ребенка на начало проведения исследования – 14,1 лет, младшего – 9,7. Разница в возрасте между сиблингами не превышает шести лет.

На протяжении трех лет мы один раз в год (в период декабря-января) путем проведения диагностического среза фиксировали динамику изменений на группе сиблингов. Всего было проведено три диагностических среза.

В нашем исследовании механизмы психологической защиты оценивались при помощи методики «Карта оценки детских защитных механизмов» (Пери, Плутчик; модификация Чумаковой, 1999), используемой для диагностики младших сиблингов, и «Индекса жизненного стиля» (Life style index – LSI) (Плутчик, 1979) в адаптации Е. С. Романовой и Л. Р. Гребенниковой, применяемой для диагностики старших сиблингов (Романова, Гребенникова, 1996). Методики позволяют оценить тип психологической защиты. Авторы методик предлагают определить восемь защитных механизмов – отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, замещение, проекция, формирование реакции и интеллектуализация, – признанных в структурной теории Р. Плутчика основными. Следует отметить, что методики построены в строгом соответствии с классификацией Р. Плутчика, что позволяет соотносить данные разных версий методик друг с другом.

Для оценки стратегий совладающего поведения старших сиблингов использовался опросник «Юношеская копинг-шкала» (Adolescent Coping Scale – ACS) Э. Фрайденберг и Р. Льюиса в адаптации Т. Л. Крюковой (Крюкова, 2010). Опросник позволяет описать 18 копинг-стратегий, которые молодые люди используют, когда в их жизни происходят различные неприятные события, возникают напряжение и беспокойство: решение проблемы, работа, достижения, духовность, позитивный фокус, игнорирование, уход в себя, чудо, разрядка, самообвинение, беспокойство, несовладание, отвлечение, активный отдых, социальная поддержка, друзья, принадлежность, общественные действия, профессиональная помощь.

С помощью методики «Опросник копинг-стратегий детей младшего школьного возраста» (Schoolager's Coping Strategies Inventory), адаптированной Н. А. Сиротой и В. М. Ялтонским в модификации И. М. Никольской (Никольская, 2000) было проведено изучение совладающего поведения младших сиблингов. 26 копинг-стратегий, выявляемых с помощью опросника, нами были объединены в 6 основных категорий: рефлексивный уход; пассивное отвлечение,

разрядка; поиск духовной опоры/поддержки; деструктивная эмоциональная экспрессия; активно-деятельностное отвлечение; социальные контакты (общение) с целью получения поддержки (Куфтяк, 2003). Данный прием (объединение) позволил нам, во-первых, приблизить копинг-стратегии, используемые детьми, к основным стилям совладающего поведения личности, во-вторых, в дальнейшем использовать методы математической обработки данных.

Результаты и обсуждение

Сначала оценивалась динамика изменения показателей психологических защит в группах старших и младших сиблингов. Были выявлены различия на протяжении трех лет исследования (см. таблицу 2).

Установлены следующие различия между сиблингами. Первый срез: более высокий уровень напряженности имеют механизмы *Отрицание* (U=425,5; p=0,026), *Формирование реакции* (U=446,0; p=0,048) и *Замещение* (U=401,0; p=0,012) у старших сиблингов, по сравнению с младшими. Второй срез: для старших сибсов, по сравнению с младшими, более характерно использование таких пси-

Таблица 2

Индексы напряженности механизмов психологической защиты в группах сиблингов (средние значения по группе)

Механизмы защиты	Младшие сиблинги			Старшие сиблинги		
	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез
Отрицание	49,05 (16,5)	53,7 (18,6)	51,8 (19,1)	56,9 (16,5)	59,5 (23,5)	71,6 (20,4)
Вытеснение	51,9 (19,0)	48,3 (14,3)	43,7 (11,2)	56,2 (14,8)	46,2 (16,2)	41,7 (13,8)
Регрессия	44,04 (18,1)	39,5 (16,5)	37,9 (15,6)	41,7 (15,5)	45,3 (21,7)	50,9 (21,7)
Компенсация	48,9 (12,5)	44,4 (12,3)	46,0 (15,9)	51,2 (14,7)	48,9 (21,3)	45,2 (20,2)
Проекция	46,5 (16,8)	35,7 (10,1)	39,5 (17,1)	49,04 (13,7)	55,1 (21,1)	57,4 (20,4)
Замещение	38,3 (17,8)	31,8 (17,04)	30,7 (13,1)	47,05 (16,4)	46,2 (20,8)	47,7 (19,1)
Интеллектуализация	60,0 (16,8)	57,8 (16,1)	61,9 (15,7)	58,1 (14,2)	58,6 (19,8)	53,9 (16,7)
Формирование реакции	50,1 (15,5)	51,5 (17,4)	55,8 (16,6)	55,4 (13,3)	54,9 (18,4)	57,7 (19,9)

хологических защит, как *Проекция* (U=238; p=0,000) и *Замещение* (U=309; p=0,000). Третий срез: у старших сиблингов более высокий уровень напряженности имеют показатели по защитам *Отрицание* (U=132; p=0,002), *Регрессия* (U=152; p=0,008), *Проекция* (U=130; p=0,002) и *Замещение* (U=111,5; p=0,000), по сравнению с младшими сиблингами.

Выявлена следующая динамика показателей (лонгитюдный срез): у младших – снижение использования таких механизмов, как *Проекция* (W=0,093; p=0,047), *Замещение* (W=0,131; p=0,013) и *Компенсация* (W=0,074; p=0,086); у старших сиблингов по мере взросления происходит снижение показателей напряженности механизмов *Вытеснение* (W=0,226; p=0,019) и повышение уровня выраженности показателя защиты *Отрицание* (W=0,282; p=0,007). В группе младших сиблингов остается стабильным соотношение напряженности таких психологических защит, как *Отрицание*, *Регрессия* и *Интеллектуализация*. Для старших сибсов показатели напряженности механизмов *Замещение*, *Интеллектуализация* и *Формирование реакции* остаются наиболее стабильными.

Интересна динамика показателей выбора стратегий совладающего поведения в парах сиблингов (см. таблицы 3–4).

Сравнение показателей выбора стратегий совладания младшими сиблингами выявило, что в динамике от первого среза ко второму происходит снижение частоты обращения к стратегиям, ориентированным на *деструктивно-эмоциональную экспрессию* (T=–1,847; p=0,042). Выявлено, что у младших сиблингов с возрастом (в лонгитюдной динамике) происходит снижение частоты обращения к стратегиям, ориентированным на *Поиск духовной опоры* (W=0,093; p=0,062).

Таблица 3

Общие показатели выраженности копинг-стратегий у младших сиблингов (возрастная динамика)

Копинг-стратегии	**Младшие сиблинги**		
	1 срез	**2 срез**	**3 срез**
Рефлексивный уход	1,6 (1,2)	1,3 (1,1)	1,5 (1,3)
Пассивное отвлечение, разрядка	2,5 (1,5)	2,4 (1,7)	2,9 (1,1)
Деструктивная эмоциональная экспрессия	1,8 (2,1)	0,97 (0,92)	0,7 (0,84)
Активно-деятельностное отвлечение	2,7 (1,8)	2,7 (2,05)	2,8 (1,7)
Социальные контакты	1,4 (0,96)	1,6 (1,03)	1,6 (1,1)
Поиск духовной опоры	0,85 (0,7)	0,64 (0,7)	0,6 (0,6)

Таблица 4

Общие показатели выраженности копинг-стратегий у старших сиблингов (возрастная динамика)

Копинг-стратегии	**Старшие сиблинги**		
	1 срез	**2 срез**	**3 срез**
Социальная поддержка	59,0 (14,2)	60,5 (13,4)	67,1 (12,9)
Решение проблемы	60,25 (16,8)	67,5 (16,9)	64,5 (10,5)
Работа, достижения	57,0 (9,85)	63,25 (12,6)	83,3 (14,7)
Беспокойство	59,5 (14,4)	61,75 (15,2)	66,8 (15,7)
Друзья	60,8 (12,9)	65,5 (17,1)	64,9 (15,1)
Принадлежность	65,5 (15,9)	67,5 (11,1)	68,9 (10,3)
Чудо	60,25 (12,3)	58,75 (16,7)	64,7 (11,3)
Несовладание	50,0 (9,1)	51,5 (18,9)	49,4 (10,6)
Разрядка	52,0 (15,7)	40,75 (14,9)	44,9 (12,3)
Общие действия	52,2 (13,0)	46,9 (19,9)	47,4 (15,7)
Игнорирование	51,25 (15,9)	49,4 (16,5)	56,5 (18,6)
Самообвинение	61,6 (19,4)	59,1 (18,6)	60,6 (16,9)
Уход в себя	52,5 (14,25)	59,7 (16,3)	55,6 (13,0)
Духовность	53,4 (17,6)	50,9 (20,3)	59,4 (17,2)
Позитивный фокус	58,4 (14,1)	64,7 (14,2)	62,4 (17,2)
Профессиональная помощь	52,8 (12,5)	49,7 (18,7)	52,4 (14,9)
Отвлечение	69,1 (16,7)	66,0 (16,4)	68,8 (14,5)
Активный отдых	70,9 (15,9)	72,2 (23,4)	79,1 (17,3)

К позитивным изменениям у старших сиблингов можно отнести понижение в динамике от первого года наблюдения ко второму использования такой стратегии, как *Разрядка* (T=–1,822; p=0,042), относящейся к непродуктивному стилю. Негативной тенденцией следует считать повышение от первого среза ко второму обращения старшими сибсами с возрастом к непродуктивной стратегии *Уход в себя* (T=–1,561; p=0,048).

Между вторым и третьим срезом получены различия (на уровне тенденции) по показателям *Работа* (T=–1,716; p=0,08) и *Духовность* (T=–1,893; p=0,05).

В группе старших сиблингов статистически значимых различий в лонгитюдном срезе выявлено не было.

Далее нами был проведен поиск связей между стратегиями совладающего поведения младших сиблингов и копинг-стратегиями старших сиблингов с целью проверки гипотезы о согласованном соотношении копинг-стратегий у сибсов (таблица 5).

Исследование динамики связей стратегий копинг-поведения младших сиблингов с копинг-стратегиями старших сиблингов позволяет отметить на протяжении всего периода исследования устойчивую связь копинг-стратегии младших сиблингов *Деструктивная эмоциональная экспрессия* с разными стратегиями совладания старших сибсов, а также стабильную связь стратегии *Активно-деятельностное отвлечение,* присущей младшим детям, с продуктивными копинг-стратегиями старших в семье детей.

Отметим, что с возрастом происходит изменение связей с положительного знака на отрицательный. Так, на этапах первого и третьего срезов исследования нами была обнаружена положительная

Таблица 5

Корреляционные связи между показателями стратегий совладания младших и старших сиблингов

Этап	Стратегии совладания младших сиблингов	Копинг-стратегии старших сиблингов	Коэффициент корреляции
1 срез	Деструктивная эмоциональная экспрессия	Разрядка	0,54*
		Уход в себя	0,65**
	Активно-деятельностное отвлечение	Активный отдых	–0,69**
2 срез	Деструктивная эмоциональная экспрессия	Позитивный фокус	–0,48*
		Друзья	*–0,36*
		Уход в себя	*–0,39*
		Отвлечение	*–0,39*
		Игнорирование	–0,49*
	Активно-деятельностное отвлечение	Решение проблемы	0,40*
3 срез	Деструктивная эмоциональная экспрессия	Разрядка	*0,48*
		Самообвинение	–0,69**
	Пассивное отвлечение, разрядка	Друзья	–0,59*
	Социальные контакты	Уход в себя	*–0,52*
		Профессиональная помощь	–0,54*

связь стратегии *Деструктивная эмоциональная экспрессия* младших сибсов с непродуктивными стратегиями, ориентированными на разные формы отвлечения, выбираемые старшими, т. е. ориентация на отвлечение старшими сибсами повышает эмоциональное реагирование младших сиблингов. На втором году исследования стратегии эмоциональной разрядки младших сибсов отрицательно связаны со стратегиями, ориентированными на избегание трудностей и направленными на приспособление к ним (установление социальных отношений и изменение значимости ситуации). Необходимо отметить, что социально одобряемое копинг-поведение, демонстрируемое старшими сибсами, понижает уровень эмоциональной деструкции у младших сибсов.

Также было установлено, что стратегии активно-деятельностного отвлечения младших сибсов положительно связаны со стратегиями, направленными на активность и решение проблем, используемыми старшими сибсами. Таким образом, наши данные свидетельствуют о согласованном воздействии паттернов копинг-поведения старших сиблингов на становление совладающего поведения у младших сибсов. Продуктивность совладающего поведения старших детей в семье оказывает поддерживающее влияние на эффективность совладания младшими.

На следующем этапе анализа данных были выявлены статистически значимые связи между показателями совладающего поведения и психологических защит в выборках младших и старших сиблингов (см. таблицы 6–7).

Структура связей показателей механизмов защиты и совладания по мере взросления младших сиблингов претерпевает изменения: уменьшается количество связей, а также меняется знак – с положительного на отрицательный, что указывает на компенсаторный характер связей. Динамика соотношения стратегий копинг-поведения и психологических защит в группе младших сиблингов позволила определить, что исчезают связи неконструктивных и условно-конструктивных стратегий (поиска социальной поддержки) с психологическими защитами, а появляются связи компенсаторного характера защитных механизмов с социально одобряемыми стратегиями, ориентированными на активность и интернализацию (внутренняя рефлексия). Вероятно, что с взрослением формы регуляции поведения становятся менее вариативными, отличаются специфичностью, что свидетельствует об их сформированности в результате усвоения навыков по преодолению трудностей и приобретения опыта поведения в стрессовых ситуациях.

Таблица 6

Корреляционные связи между показателями напряженности механизмов психологической защиты и стратегий совладания младших сиблингов

Стратегии совладания	Этап	Отрицание	Вытеснение	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллектуализация	Формирование реакции
Рефлексивный уход	1 срез				–0,3			0,43*
	2 срез	–0,38*						
	3 срез		0,51**					
Пассивное отвлечение, разрядка	1 срез							
	2 срез							
	3 срез				–0,39*			
Деструктивная эмоциональная экспрессия	1 срез		0,43*					
	2 срез							
	3 срез							
Активно-деятельностное отвлечение	1 срез							
	2 срез					–0,38*		
	3 срез			–0,37*				
Социальные контакты	1 срез						0,35*	
	2 срез							
	3 срез				–0,35			
Поиск духовной опоры	1 срез				– 0,42*			
	2 срез							
	3 срез							

Примечание: * – p≤0,05; ** – p≤0,01; без * – на уровне тенденции (критерий Спирмена).

Таблица 7

Корреляционные связи между показателями напряженности механизмов психологической защиты и стратегий совладания старших сиблингов

Стратегии совладания	Отрицание	Вытеснение	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллектуализация	Формирование реакции
Решение проблемы				–0,58*				
				0,46*	0,55*	–0,46		
Работа, достижения		–0,58*		–0,45*				
	0,66**				0,74**		0,62*	
Социальная поддержка				–0,47*				
		–0,58*						
Чувство принадлежности				0,47*				–0,55*
					0,52			
Обращение к религии								
		–0,46*						
Общественные действия								
			0,45*					

Продолжение таблицы 7

Стратегии совладания	Отрицание	Вытеснение	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллектуализация	Формирование реакции
Профессиональная помощь								
			0,48*					
							– 0,58*	
Друзья								
	0,74**	0,47			0,66**			
Позитивный фокус								
	0,58*				0,77**		0,52	
Разрядка				0,52*			0,48*	
Игнорирование			–0,52*					
	–0,63*					0,54*		
Несовладание								
			0,40*					
	–0,49*							
	–0,48							

Стратегии совладания	Отрицание	Вытеснение	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллектуализация	Формирование реакции
Самообвинение								
	–0,41*			0,43*				
					0,52			
Уход в себя								
	–0,64**				–0,44*			
	–0,49		0,47			0,61*	–0,49	
Беспокойство								
			–0,41*					
	0,69**				0,76**		0,52	0,51
Активный отдых								
					0,42*			
Надежда на чудо								
					–0,50*			
			0,67**					0,56*

Примечание: * – p≤0,05; ** – p≤0,01; без * – на уровне тенденции (критерий Спирмена).

В группе старших сибсов в структуре связей показателей механизмов защиты и совладания отмечено большее количество значимых корреляций, нежели в группе младших сиблингов (первый срез – 9 и 4 связей соответственно; второй срез – 13 и 2; третий срез – 14 и 3), что свидетельствует о большей вариативности в выборе форм регуляции поведения старшими сиблингами.

Динамика соотношения стратегий копинг-поведения и психологических защит позволила установить, что в группе старших сиблингов с защитами компенсаторного характера связаны стратегии, ориентированные на эмоциональное отреагирование и избегание, а также на социальную поддержку. Таким образом, можно утверждать, что активный выбор пассивных стратегий (эмоционально ориентированные и избегание), приносящих временное облегчение, и стратегий, обеспечивающих контроль за стрессом (ориентированные на социальную поддержку), понижает уровень напряженности психологических защит. Необходимо отметить, что исчезают связи психологических защит с проблемно ориентированными стратегиями. Видимо, на этапе вступления в пубертатный период и его прохождения (старшие сиблинги первого среза имели средний возраст 14,1 лет) стратегии избегания и ориентации на эмоции могут быть полезнее в неконтролируемых обстоятельствах прохождения кризиса, нежели направленность поведения на решение проблем. Так, по нашему мнению, изменение соотношения активных и пассивно-контролирующих стилей адаптивного поведения отражает становление форм регуляции поведения, облегчающих решение проблем развития, а следовательно, имеющих продуктивный эффект.

По результатам работы можно сделать несколько выводов.

1. С возрастом наибольшая динамика наблюдается в снижении обращения младших сиблингов к деструктивной эмоциональной экспрессии, а у старших сиблингов динамика отмечается в выборе продуктивных стилей совладания. Выбор сиблингами социально ориентированных стратегий остается стабильным.
2. Связь между совладающим поведением старших и младших сиблингов становится с возрастом более согласованной, т. е. опыт по преодолению трудностей, демонстрируемый старшими сибсами в совместном общении с младшими детьми, участвует в становлении у последних совладающего поведения.
3. Меньшая вариативность, специфичность, ориентированность на активность и социальную приемлемость при выборе форм адаптивного поведения свидетельствуют о развитии у младших сиблингов регуляторного опыта. На этапе вступления в пубертатный период и его прохождения старшими сиблингами установлена потенциально непродуктивная природа активных, конструктивных стратегий совладания.

Таким образом, исследование психологической природы совладающего поведения позволяет раскрыть многофакторность в становлении и формировании механизмов защитного поведения у детей. Существует онтогенетическая зависимость копинг-поведения детей от семейного контекста, от установок и реальных взаимоотношений родителей с ребенком, особенностей привязанности ребенка к близким взрослым, от родительской модели копинг-поведения, а также системы личностных отношений ребенка. На становление и формирование механизмов защитного поведения младших сибсов оказывает воздействие модель регуляции поведения старших сиблингов, выступая как ресурс и паттерн поведения.

Литература

Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М: Академический проект, 2011.

Алмазова О. В. Типология взаимоотношений взрослых сиблингов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 2. С. 134–146.

Бейкер М. Дж. Выбирая методологию исследования // Terra Economicus. 2014. Т. 12. № 4. С. 137–156.

Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1984.

Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993.

Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова–Авантитул, 2010.

Крюкова Т. Л., Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. Основные направления психологических исследований совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 7–19.

Куфтяк Е. В. Совладающее поведение в семье, применяющей физические наказания детей: Автореф. дис. … канд. психол. наук. СПб., 2003.

Куфтяк Е. В. Психология семейного совладания: Автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 2011.

Куфтяк Е. В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. 2012. № 2 (22). С. 4. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2012n2-22/656-kuftyak22 (дата обращения: 30.05.2016).

Куфтяк Е. В. Динамика совладания и психологических защит в сиблинговой подсистеме // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2013. № 3. Т. 19. С. 150–152.

Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского (15–16 октября 2008 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. М.: Независимая фирма «Класс», 1998.

Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1998.

Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. И. Ляшенко, В. Е. Иноземцева, Д. В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Психология человека и общества: научно-практические исследования / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабриной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1996.

Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.

Скиннер Б. Оперантное поведение // История зарубежной психологии (30–60-е годы XX в.) / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М.: Изд-во МГУ, 1986. С. 60–95.

Соболева М. В. Имитационное поведение в раннем онтогенезе: опыт исследования // Вопросы психологии. 1995. № 4. С. 108–115.

Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Субботский Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 68–78.

Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Фридман И. К. О контакте родителей с детьми // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 93–99.

Чумакова Е. В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия: Автореф. дис. … канд. психол. наук. СПб., 1999.

Kuftyak E. Psychological defense and coping in the prognosis of children mental adaptation // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 159. P. 180–183.

Kuftyak E. Interrelation of psychological defense mechanisms and coping strategies as a criterion of human adaptability // Abstract book of the 2nd World Conference on Health Sciences (Izmir, Turkey, 30 April–02 May 2015). Izmir, 2015. P. 12.

Развитие модели психического в детском возрасте*

Е. И. Лебедева

Множество современных исследований в зарубежной психологии, посвященных развитию знаний о психическом мире, проводится в русле направления, именуемого «Theory of Mind», или «модель психического». Что же такое «модель психического»? Это способность приписывать независимые ментальные состояния (мысли, намерения, эмоции) как себе, так и другим людям. Эти ментальные состояния могут быть независимы как от наших собственных ментальных состояний (поскольку люди могут желать, верить в разные вещи), так и от реального положения дел (поскольку люди могут ожидать того, что в действительности не является правдой, и верить в это). Один из самых важных аспектов модели психического (что и знаменует ее становление) – это понимание, что собственное психическое не тождественно психическому Другого. Мы не просто приписываем психические состояния себе и другим, но с помощью этой атрибуции мы объясняем и предсказываем поведение других людей. Поскольку ментальные состояния непосредственно не наблюдаемы, соответственно, допущение, что другие люди имеют ментальные состояния, является теорией, которая помогает нам интерпретировать и прогнозировать поведение других людей.

Таким образом, модель психического – это:

- способность приписывать психические состояния как себе, так и другим;
- способность распознавать психические состояния по их внешним проявлениям в поведении («он нахмурился, – наверное, он сердится»;
- способность связывать эти психические состояния между собой для объяснения и прогнозирования поведения других людей («он думает, что я забыл», «я пошел туда, потому что знаю…»).

* Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2016-0006.

Вслед за Е. А. Сергиенко мы считаем, что именно модель психического является внутренней ментальной основой, включающей в себя как индивидуальные, так и универсальные возрастные возможности понимания социального мира детьми. Мы предлагаем рассматривать модель психического как ментальный механизм социализации (Сергиенко, 2015; Сергиенко и др., 2009).

Модель психического не появляется внезапно, не является предметом специального обучения, а формируется естественным путем. На данный момент модель психического как способность изучается в разных областях психологической науки: у животных (зоопсихология и эволюционная психология), у детей с нарушениями развития и у людей с различными психическими или неврологическими заболеваниями (клиническая психология), у пациентов с локальными повреждениями мозга (нейропсихология, нейробиология), а также в психолингвистике, в исследованиях которой демонстрируется роль языка и развития речи в становлении модели психического (Understanding other minds…, 2013).

Однако центральным и наиболее продвинутым направлением является изучение модели психического при типичном развитии в онтогенезе (см. обзор в кн.: Baron-Cohen, 2000). Исследователей психологии развития интересует, как происходит онтогенетическое развитие модели психического, в какой степени дети разного возраста умеют распознавать, понимать и учитывать в своем поведении психические состояния других людей, что они знают о разнообразии психических состояний, как развивается это знание, каковы причины его развития и как эти умения и знания влияют на общие познавательные способности ребенка.

Большинство исследований развития модели психического ограничены дошкольным возрастом, при этом около 90% этих исследований выполнено на детях до пяти лет. Интерес именно к этому возрасту вполне объясним, поскольку основное понимание отличия собственного ментального мира от мира других людей развивается именно в указанный период. Дети этого возраста уже могут судить о внутренней причинности действий других людей и прогнозировать поведение другого, основываясь на понимании того, что другой человек знает или думает, понимают возможность существования неверных и истинных представлений о реальности. Модель психического – это динамический конструкт: ее развитие начинается буквально с рождения и не останавливается по достижении ребенком пятилетнего возраста.

В данной статье мы хотели бы проследить линию развития модели психического у детей с 3 до 8 лет, опираясь на результаты на-

ших исследований: лонгитюдного исследования развития модели психического и ее предикторов в дошкольном возрасте и пилотажного исследования развития модели психического в младшем школьном возрасте, который исследователи незаслуженно обходят своим вниманием.

Модель психического как конструкт в психологии изучается уже больше четверти века, и вполне закономерно, что поиску предикторов развития модели психического посвящено довольно много исследований. Тем не менее, вопрос о том, как именно дети приходят к пониманию ментального мира, остается сложным, поскольку разные авторы выделяют разные способности, которые могут предшествовать собственно развитию модели психического (Understanding other minds…, 2013).

Теоретический анализ работ данной тематики позволил выделить отдельные составляющие «модели психического» в детском возрасте, которые обозначаются большинством авторов как способности, предшествующие развитию модели психического: понимание интенций, желаний, эмоций, понимание источника знаний (например, понимание того, что необходимо наличие перцептивной информации для возникновения знания об объекте), различение кажущегося и реального, физического и ментального опыта, живого и неживого (Лебедева, 2014).

В своем исследовании мы остановились на понимании детьми визуальной перспективы (того, что разные люди могут видеть одни и те же объекты по-разному), понимании желаний другого человека и понимании источника знаний. Для оценки становления модели психического мы использовали задачи на понимание неверных мнений, понимание ошибочности собственных убеждений и понимание обмана в сказках. Данное исследование является частью лонгитюдного исследования взаимосвязи развития понимания ментального мира и саморегуляции в дошкольном возрасте (Виленская, Лебедева, 2013, 2014).

Гипотезы исследования:

- развитию модели психического предшествует развитие способностей понимания отличия собственной визуальной перспективы от визуальной перспективы Другого, понимания источника знаний и понимания желаний по их внешним проявлениям в поведении;
- развитие понимания неверных мнений происходит неравномерно: сначала дети начинают понимать собственные неверные мнения, и только потом могут приписать неверные мнения другому человеку.

Целью лонгитюдного исследования развития модели психического в дошкольном возрасте было выявление способностей, предшествующих становлению модели психического.

Задачи исследования:

1. Оценить развитие способностей, предшествующих развитию понимания ментального мира других людей (понимание визуальной перспективы, понимание желаний и источника знаний) и развитию модели психического (понимание неверных мнений, понимание ошибочности собственных суждений, понимание обмана в сказках) у детей.
2. Оценить ментальный вербальный и невербальный возраст детей с помощью субтестов теста психометрического интеллекта для детей младшего школьного и дошкольного возраста.
3. Проанализировать взаимосвязь развития способностей, предшествующих развитию понимания ментального мира других людей, и развития модели психического у детей 3–6 лет.

В исследовании принимал участие 51 ребенок от 3 до 6 лет. Исследование проводилось в три этапа: на первом обследовались дети в возрасте 3–4 лет (43 ребенка: 24 девочки и 19 мальчиков; Me = 3 г. 8 м.), на втором – эти же дети в возрасте 4–5 лет (37 детей: 20 девочек и 17 мальчиков; Me = 4 г. 8 м.), на третьем – они же в возрасте 5–6 лет (34 ребенка: 18 девочек и 16 мальчиков; Me = 5 л. 4 м.). Межвозрастной анализ данных проводился по 22 детям (13 девочек и 9 мальчиков) в трех возрастных срезах: 3, 4 и 5 лет.

В соответствии с основной гипотезой исследования, методики были разделены на два уровня: исследующие предикторы и собственно модель психического.

Для оценки предикторов развития модели психического использовались *задачи на понимание детьми визуальной перспективы*. Для оценки первого уровня развития этой способности детям предъявлялся лист бумаги с двухсторонним изображением. Лист располагался так, что одну его сторону видел только ребенок, а другую – только экспериментатор. Ребенку необходимо было ответить на вопрос о том, может ли экспериментатор видеть изображение, которое видит ребенок. В возрасте около двух лет дети уже понимают, что человек сможет увидеть объект только в том случае, если его глаза направлены к этому объекту и если на пути зрения между человеком и объектом не расположено никаких загораживающих препятствий (Flavell, 2000). Тогда же они начинают понимать, что другой человек может видеть что-то, что не видят они.

Для изучения второго уровня развития понимания визуальной перспективы детям предъявлялась картинка с изображением слона. Лист располагался на столе между ребенком и экспериментатором таким образом, чтобы ребенок видел слона правильно, а экспериментатор – вверх ногами. Ребенку задавался вопрос о том, как экспериментатор видит слона.

Чтобы оценить *понимание детьми желаний других людей,* использовалась методика, разработанная С. Бароном-Коэном и направленная на изучение понимания желаний по направлению взора человека (Baron-Cohen, 2000). Ребенку предлагалось посмотреть на картинку, на которой в центре схематично нарисовано лицо мальчика, а по углам – четыре упаковки от хорошо известных кондитерских изделий (конфеты и шоколадки). На картинке взгляд мальчика направлен на конфеты, которые изображены в левом нижнем углу. Необходимо ответить на вопрос: «Какие конфеты хочет мальчик?»

Для исследования *понимания детьми источника знаний* использовалась методика, направленная на оценку понимания принципа «видение приводит к знанию». Ребенку предлагалось посмотреть на изображения двух девочек, одна из которых смотрит в коробку, а другая просто держится за коробку. Необходимо ответить на вопрос: «Какая девочка знает, что лежит в коробке? Почему ты так решил, как ты догадался, что именно эта девочка знает, что лежит в коробке?» (Baron-Cohen, Goodhart, 1994).

Для оценки *собственно модели психического* использовались задачи на понимание неверных мнений, понимание обмана и неверных мнений в сказках.

Для оценки *понимания неверных мнений* использовался аналог «Салли-Энн теста» (Baron-Cohen et al., 1985). Экспериментатор разыгрывал перед ребенком историю с участием кукол-персонажей популярного мультфильма: «Это Крош и Нюша. У Кроша есть голубая коробочка, а у Нюши – розовая. Нюша очень любит играть со своим мячиком. Сейчас Нюша кладет свой мячик в свою розовую коробку и уходит гулять. В это время непослушный Крош перекладывает мячик из розовой коробки в свою голубую коробку. Нюша вернулась с прогулки и хочет поиграть в мячик. Где она будет его искать: в розовой коробке или голубой? Почему там? А где на самом деле лежит мяч? Нюша знает, что он лежит там?» Для того, чтобы правильно ответить на тестовый вопрос («Где Нюша будет искать свой мяч?»), ребенок должен отличать свои собственные знания от знаний другого и понимать, что другой может иметь ошибочное мнение о ситуации («Я понимаю, что он допустит ошибку, так как ему неизвестно то, что знаю я»).

Для оценки *понимания ошибочности собственных убеждений* использовалась задача на понимание неверных мнений с неожиданным содержимым. Ребенку предъявлялась упаковка из-под конфет M&M's и задавался вопрос: «Как ты думаешь, что там находится?» Большинство детей отвечали: «Конфеты»; экспериментатор открывал упаковку и показывал, что в ней игрушки. После того как ребенку показали содержимое упаковки, его спрашивали: «Что ты думал о том, что находится в этом пакете, пока я его не открыл?». Вопрос выявляет, осознает ли ребенок, что может заблуждаться.

Развитие *понимания неверных мнений в сказках* оценивалось с помощью сказки «Красная Шапочка». Экспериментатор рассказывал сказку, иллюстрируя картинками. Когда дело доходило до картинки, на которой изображен Волк под одеялом, он читал текст, написанный под картинкой, и задавал вопрос: «Что думает Красная Шапочка: кто лежит в кровати? Почему она так думает?» Правильный ответ: «Бабушка. Волк прикрылся платком (залез под одеяло, стал похож на бабушку и т. п.)» (Лебедева, Попрыго, 2013).

Понимание обмана в сказках оценивалось с помощью сказки «Маша и медведь». Экспериментатор рассказывал сказку, иллюстрируя ее картинками. Когда дело доходило до картинки, на которой изображен медведь, выглядывающий за дверь, он спрашивал ребенка: «Зачем Маша попросила выглянуть Медведя за дверь? Она говорила ему правду, когда просила посмотреть, идет ли дождик?» Правильный ответ: «Чтобы успеть спрятаться. Нет».

Оценка *ментального вербального и невербального возраста детей* проводилась с помощью «Теста интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста» (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – WPPSI). Для оценки ментального вербального возраста были использованы данные по субтесту «Словарный», а для невербального – по субтесту «Кубики Косса» как наиболее показательных в своей серии.

Результаты исследования зафиксировали возрастную динамику в развитии понимания ментального мира с трех до пяти лет (см. рисунок 1). Однако между тремя и четырьмя годами значимые различия были обнаружены в развитии способностей, предшествующих становлению модели психического, – понимания визуальной перспективы, понимания желаний и понимания источника знаний. Одновременно было выявлено, что между четырьмя и пятью годами достоверно возрастает понимание неверных мнений и обмана как маркеров модели психического как в «лабораторных» задачах, так и в ситуациях, приближенных к естественным (понимание не-

верных мнений в сказке «Красная Шапочка» и понимание обмана в сказке «Маша и медведь»).

Таким образом, если между тремя и четырьмя годами развитие модели психического ограничено пониманием отдельных аспектов ментального мира, то с четырех до пяти лет происходит качественный скачок в развитии модели психического, позволяющий детям понимать, что другие люди имеют собственные мнения, желания, представления, которые лежат в основе их поведения, что демонстрирует достоверное улучшение решения задач на понимание неверных мнений в этом возрасте. Данный профиль развития понимания ментального мира детьми дошкольного возраста, продемонстрированный на материале лонгитюдного исследования, является еще одним эмпирическим подтверждением концепции Е. А. Сергиенко об уровневом развитии модели психического (Сергиенко и др., 2009).

Результаты исследования показали возрастную динамику понимания неверных мнений детьми, – как собственных, так и других людей. Если в три года понимание собственных неверных мнений было доступно только 38% детей (16 человек), то начиная с четырех лет большинство детей понимали возможность собственной ошибки и могли приписать себе мнение, которое не соответству-

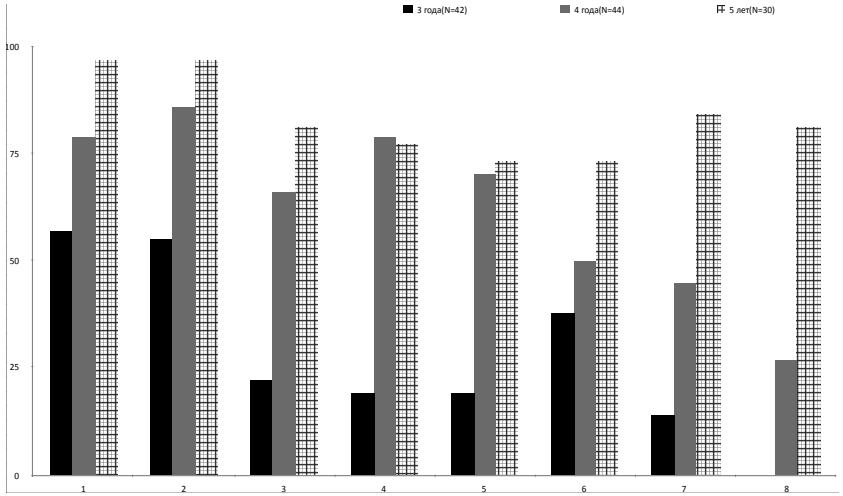

Рис. 1. Возрастная динамика понимания ментального мира детьми с трех до пяти лет (1 – понимание визуальной перспективы 1; 2 – понимание визуальной перспективы 2; 3 – понимание желаний; 4 – понимание источника знаний; 5 – понимание неверных мнений других; 6 – понимание собственных неверных мнений; 7 – понимание неверных мнений в сказках; 8 – понимание обмана в сказках)

ет реальности (в 4 года – 70%, 31 человек, в 5 лет – 73%, 22 человека) (φ=3,02; $p \leq 0{,}000$ – между тремя и четырьмя годами). Так же, как понимание собственных неверных мнений, понимание неверных мнений других людей большинству детей трех лет недоступно: только 8 из 42 детей трехлетнего возраста (19%) понимали, что другой ребенок, не видя содержимого коробки, будет ориентироваться на ее внешний облик при ответе на вопрос: «Что внутри?» В отличие от понимания собственных неверных мнений, понимание неверных мнений других людей также достоверно улучшается в возрасте от 4-х до 5 лет: в 4 года только половина детей, тогда как в 5 лет 73% детей могли приписать человеку отличное от его собственного мнение, в том числе и не соответствующее реальности (φ=2,01; $p \leq 0{,}022$).

Также были обнаружены достоверные различия в развитии понимания собственных неверных мнений и неверных мнений других людей у трехлетних и четырехлетних детей (φ=1,95; $p \leq 0{,}026$ – в 3 года; φ=1,92; $p \leq 0{,}027$ – в 4 года). Хотя большинство трехлетних детей еще не могли приписать неверные мнения ни себе, ни другим, становится ясно, что понимание собственных ложных убеждений развивается раньше, чем понимание ложных убеждений других людей. Наши данные согласуются с данными, полученными в других исследованиях. В исследовании Б. Кесели, Кайзили и Ф. Акарлар (Keceli, Kaysili, Acarlar, 2011) также было обнаружено, что трехлетние дети лучше понимали собственные ложные убеждения, чем ложные убеждения других людей.

Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что развитие понимания неверных мнений происходит неравномерно: сначала дети начинают понимать собственные неверные мнения, и только потом могут приписать неверные мнения другому человеку. Эти результаты поднимают вопрос о влиянии социального фактора, прежде всего семейного, на развитие модели психического: скорее всего, понимание других людей развивается через призму собственного опыта. Многие исследования, посвященные поиску индивидуальных различий развития модели психического, показали влияние семейного фактора на выполнение тестов на понимание ментального мира детьми. Так, Й. Пернер с коллегами обнаружили, что 3–5-летние дети, имеющие одного и более сиблингов, выполняют задания на ложные убеждения лучше, чем дети, растущие без братьев и сестер (Perner, 1991). Другие исследования подтвердили, что совместная игра между сиблингами, в которой старшие сиблинги воздействуют на младших, способствует раннему развитию понимания убеждений и ментальных состояний последних (Dunn,

2000). Вероятно, что понимание неверных мнений детьми может быть связано с этими факторами.

Корреляционный анализ лонгитюдных данных выявил несколько интересных результатов. Кратко остановимся на каждом из них.

Были обнаружены достоверные связи между пониманием ментального мира и уровнем развития вербального интеллекта. Таким образом, чем лучше будет развито понятийное мышление в трехлетнем возрасте, тем лучше дети в четыре года будут понимать различие зрительного восприятия объекта разными людьми, а также понимать, что зрительное восприятие может быть источником знания других людей и что ментальные состояния людей могут проявляться в поведении (направление взора может указывать на желания) ($r=0,57$; $p\leq0,005$). Кроме того, была обнаружена достоверная связь между уровнем развития вербального интеллекта в четыре года и пониманием неверных мнений и обмана в пять лет ($r=0,49$; $p\leq0,02$). Эти данные согласуются с данными последних зарубежных исследований (выполненных в рамках этой парадигмы), в которых обсуждается значение не общего уровня интеллекта как показателя успешности решений задач на понимание психического, а только уровня вербального ментального возраста (Blijd-Hoogewys et al., 2008).

Кроме того, эти данные согласуются с данными нашего предыдущего исследования связи интеллектуального развития детей и их способности к пониманию ментального мира, которое показало наличие сопряженности уровня вербального интеллекта и уровня сформированности модели психического у типично развивающихся детей дошкольного возраста и детей с расстройствами аутистического спектра (Сергиенко и др., 2009).

Межвозрастной анализ результатов показал достоверную корреляционную связь между развитием способностей, выделенных нами как предшественников становлению модели психического, в три года и пониманием неверных мнений и обмана как маркеров модели психического – в четыре года ($r=0,42$; $p\leq0,05$). Таким образом, понимание визуальной перспективы, понимание желаний и источника знаний, по всей видимости, действительно являются предикторами развития модели психического, которая в полной мере проявляется только при прогнозировании и объяснении поведения, в основе которого лежит неверное представление о ситуации (задачи на понимание неверных мнений и обмана). Еще одним доказательством этого предположения может служить взаимосвязь между развитием предикторов и собственно моделью психического в четыре года ($r=0,49$; $p\leq0,01$), в возрасте, когда способности, предшествующие становлению модели психического, у большинства

детей уже развиты, в то время как модель психического только начинает свое становление.

Внутривозрастной корреляционный анализ показал достоверную отрицательную связь между развитием модели психического и уровнем невербального ментального возраста у трехлетних детей ($r= -0,41$; $p\leq0,05$). Опять же, косвенным подтверждением наших данных являются данные, полученные на выборке детей с расстройствами аутистического спектра. В нашем предыдущем исследовании было показано, что у детей с расстройствами аутистического спектра независимо от уровня интеллектуального развития наблюдается устойчивая тенденция к отрицательной связи невербального интеллекта и понимания ментального мира (Сергиенко и др., 2009). Подобные факты были получены и в других исследованиях (Happe, 1994; Shan, Frith, 1993). Так, Т. А. Медведовская в своей работе обнаружила отрицательную корреляционную связь между выполнением субтеста «Кубики Кооса» невербальной шкалы интеллекта Векслера и уровнем развития модели психического у детей с аутизмом (Медведовская, 2007).

В предыдущем исследовании взаимосвязи уровня психометрического интеллекта и понимания ментального мира мы получили схожие данные: у детей 5–6 лет была обнаружена достоверная отрицательная взаимосвязь понимания эмоций и способностей распознавать и сопоставлять, а также копировать геометрические фигуры и линии. В то же время у детей 3–4 лет понимание эмоций было положительно связано со способностью синтезировать отдельные элементы в единое целое (Сергиенко, Таланова, Лебедева, 2013).

Мы предполагаем, что отрицательная связь способностей анализировать именно отдельные части, игнорируя контекст (требуемая при решении задач в субтесте «Кубики Кооса) и способностей модели психического объясняется различием в типах переработки информации. Для успешного решения задач на понимание неверных мнений и обмана требуется синтезировать отдельные части информации в единое смысловое целое, в то время как распознавание и составление фигур из отдельных кубиков предполагает восприятие и переработку локальной и фрагментарной информации. Подтверждением наших предположений может служить гипотеза Ф. Аппе и Ю. Фрит о связи дефицита модели психического и ослабления способности синтезировать разрозненную информацию в единое целое – «центральная когерентность» (Happe, 1994).

Подводя итоги лонгитюдного исследования поиска предикторов развития модели психического в дошкольном возрасте, мы можем сделать следующие выводы:

1. Существует возрастная динамика в развитии понимания ментального мира с трех до пяти лет. Если между тремя и четырьмя годами развитие модели психического ограничено пониманием отдельных аспектов ментального мира, то с четырех до пяти лет происходит качественный скачок в развитии модели психического, позволяющий детям понимать, что другие люди имеют собственные мнения, желания, представления, которые лежат в основе их поведения.
2. Понимание визуальной перспективы, желаний и источника знаний, по всей видимости, действительно являются предикторами для развития модели психического.
3. Развитие понимания собственных неверных мнений и неверных мнений других людей происходит неравномерно: сначала дети начинают приписывать неверные мнения себе и только потом – другим людям.

Развитие модели психического не может быть изучено в отрыве от развития понимания психических состояний других людей в повседневной жизни. Для того, чтобы понимать коммуникативные намерения говорящего и эффективно участвовать в процессе общения, очень важно уметь понимать психические состояния – намерения, эмоции, мнения – других людей.

Из исследований в психологии развития нам известно, что понимание ментального мира начинает развиваться задолго до того, как дети приобретают способность решать тесты на понимание неверных мнений (как маркера становления модели психического). Результаты исследования В. Клементс и Й. Пернера показали, что трехлетние дети все же имеют имплицитное понимание неверных мнений, несмотря на то, что большинство из них не справляются со стандартными тестами на ложные убеждения, на что указывает направление движения их глаз на правильное местоположение объекта (где объект был ранее) (Clements, Perner, 1994). В стандартной задаче на неожиданное перемещение, когда испытуемым необходимо было понять, где персонаж будет искать свою вещь, если он не видел самого факта перемещения, они смотрели на то место, где он оставил свою вещь, а не на то, где вещь лежит в действительности, хотя и отвечали неправильно.

Совместное изучение развития понимания психических состояний людей (их намерений, эмоций, желаний и т. д.) в ситуациях, максимально приближенных к естественным, и развития способности приписывать психические состояния другим поможет полнее раскрыть картину понимания детьми своего социального окружения и причины возможных ограничений социализации.

В настоящий момент существует очень мало исследований, фиксирующих то, как новые приобретения в этой области приводят к изменениям в повседневном социальном функционировании детей. Наряду с тем, что большинство исследователей признает, что модель психического является способностью, без которой невозможно эффективное функционирование в социальном мире, связь между пониманием неверных мнений (как одного из ключевых конструктов, определяющих становление модели психического) и собственно способностью распознавать ментальные состояния в повседневной жизни практически не исследовалась.

Данное исследование является логическим продолжением предыдущего: поиска предикторов развития модели психического в дошкольном возрасте. Изучение различных аспектов модели психического в ситуациях, максимально приближенных к естественным, представляется особенно важным, поскольку непонятно, насколько результаты «лабораторных» исследований отражают действительное понимание детьми ментального мира других людей и насколько способность к пониманию ментальных состояний проявляется у ребенка в ситуациях распознавания намерений других людей, их эмоций, желаний, неверных мнений.

Целью нашего пилотажного исследования стало не только изучение развития модели психического в младшем школьном возрасте, но и сопоставление понимания ментальных состояний в ситуациях, максимально приближенных к естественным, и понимания неверных мнений в лабораторных задачах.

Исследование взаимосвязи распознавания ментальных состояний, понимания коммуникативных намерений говорящего в естественных ситуациях, в процессе общения и развития, понимания неверных мнений (как ключевых аспектов модели психического) поможет прояснить, насколько действительно способности детей к пониманию ментального мира связаны с их пониманием внутреннего мира людей в повседневной жизни.

В исследовании принимали участие 18 детей в возрасте от 7 лет 5 мес. до 8 лет 10 мес. (Me = 7 лет 10 мес.), 14 мальчиков и 4 девочки, учащиеся первых классов ГБОУ № 1474 г. Москвы.

Для оценки уровня интеллектуального развития как необходимого условия изучения модели психического мы использовали тест «Цветные прогрессивные матрицы Равена», поскольку он хорошо отвечал задачам пилотажного исследования.

Оценка развития собственно модели психического проводилась с использованием задач на понимание визуальной перспективы (второго уровня) и задач на понимание неверных мнений первого

и второго порядка. Данные задачи были заимствованы нами из теста на понимание метального мира (Theory of Mind Task Battery), разработанного Т. Хатчинс с коллегами (Hutchins et al., 2008). В настоящий момент данный тест проходит апробацию в диссертационной работе Н. Королевой под научным руководством Е. А. Сергиенко.

Задача на понимание визуальной перспективы второго уровня оценивает понимание того, что люди могут видеть один и тот же объект по-разному, в зависимости от собственного местоположения относительно него. Детям предлагалось выбрать одну из картинок, иллюстрирующих, что именно видят персонажи, которые находятся перед и позади статуи.

Задача на понимание неверных мнений первого порядка заключалась в следующем. Детям предлагалось оценить мнение персонажа истории относительно местоположения объекта, когда в его отсутствие второй персонаж перекладывал объект в другое место. Всего было две задачи, каждая из которых иллюстрировалась картинками.

В задачах на понимание неверных мнений второго порядка оценивалось не просто мнение одного персонажа, а мнение одной персоны о мнении другой. Одна из этих задач под названием «Тест с мороженым» была разработана С. Бароном-Коэном для тестирования субгруппы аутичных детей, которые справились с тестами на понимание неверных мнений первого порядка (Baron-Cohen и др., 2000). В процессе рассказа истории, иллюстрированной картинками, детям необходимо было оценить, что один персонаж (Мэри) может предсказать, как другой персонаж (Джон) поведет себя, если Мэри имеет (неверное) мнение о том, что Джон имеет неверное мнение. Вторая задача этого типа также была заимствована из теста Т. Хатчинс и представляла собой историю о том, как мальчик увидел свой подарок на День рождения раньше времени: необходимо было оценить мнение его родителей относительно того, что думает мальчик о том, что ему подарят.

Для оценки развития понимания ментальных состояний других людей в ситуациях, максимально приближенных к естественным, использовались: 1) методика, направленная на изучение развития понимания коммуникативных намерений в ситуации обмана и «белой» лжи детьми, которые были адаптированы в наших предыдущих исследованиях из теста Ф. Аппе «Удивительные истории» (Happe, 1994) для оценки понимания ментальных состояний в коммуникации; 2) тест «Понимание ментальных состояний человека по выражению его глаз» (Reading the Mind in the Eyes) (версия для детей), разработанный С. Бароном-Коэном (Baron-Cohen et al., 2001). Выбор именно этого теста был обусловлен его приближенностью к естественной ситуации восприятия и оценки внутренних ментальных состояний другого человека. Тест представляет собой буклет с 29 фотографиями глаз людей (17 мужских и 12 женских). Под каждой фотографией даны четыре описания ментальных состояний человека (эмоций, намерений, убеждений и т. п.); необходимо выбрать одно из них.

Уровень интеллектуального развития детей, участвовавших в исследовании, характеризовался в целом как «средний» и «выше среднего» по результатам теста «Цветные прогрессивные матрицы Равена», что соответствовало задачам исследования.

Результаты исследования показали, что большинство детей 7–8 лет справляются с задачами на понимание неверных мнений первого порядка (когда нужно понять различие между своим собственным мнением о ситуации и мнением Другого), но еще не могут приписать одному персонажу неверное мнение о ментальных состояниях другого персонажа (задачи на понимание неверных мнений второго порядка).

При сопоставлении результатов понимания детьми неверных мнений и понимания коммуникативных намерений говорящего в ситуации обмана и «белой» лжи и понимания ментальных состояний по выражению глаз мы не получили значимых корреляций. Однако, как понимание неверных мнений в задачах, так и понимание ментальных состояний в ситуациях, максимально приближенных к естественным, достоверно связаны с уровнем невербального интеллекта ($r=0{,}482$; $p=0{,}43$ и $r=0{,}505$; $p=0{,}32$ соответственно). Этот результат может быть как следствием небольшого числа испытуемых, участвовавших в пилотажном исследовании, так и следствием того, что понимание неверных мнений и понимание ментальных состояний другого по мимике (выражению глаз), а также понимание коммуникативных намерений могут иметь под собой два разных основания и быть связаны опосредованно через общие когнитивные способности (психометрический интеллект).

Анализируя результаты этих двух исследований, мы можем заключить, что к концу дошкольного возраста дети более ясно оценивают сложные ментальные состояния, такие как убеждения, представления и знания, что позволяет им не только прогнозировать и объяснять поведение других людей, но и манипулировать их поведением, влияя на их представления о реальности, что проявляется в их возможности понимать обман и обманывать самим (в том числе на материале сказок). Дальнейшее развитие модели психического приводит детей к более глубокому пониманию смысла неправдивых высказываний (понимание коммуникативных намерений

в ситуации обмана и «белой лжи»), к прогнозированию поведения человека на основе знаний о его неверном представлении о мнении Другого, к распознаванию ментальных состояний человека по выражению его глаз.

В дальнейшем мы планируем расширить выборку исследования развития модели психического у детей 7–10 лет и проверить гипотезу об опосредующем влиянии интеллектуального уровня на понимание ментального мира как в «лабораторных» задачах, так и в ситуациях, приближенных к естественным.

Литература

Виленская Г. А., Лебедева Е. И. О ресурсах эмоционального контроля у дошкольников // Психология стресса и совладающего поведения: Материалы III Международной научно-практической конференции (Кострома, 26–28 сентября 2013 г.): В 2 т. / Отв. ред. Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. Т. 1. С. 232–234.

Виленская Г. А., Лебедева Е. И. Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. С. 5. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n38/1064-vilenskaya38.html (дата обращения: 15.05.2016).

Лебедева Е. И. Предикторы модели психического в раннем детском возрасте // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 200–213.

Лебедева Е. И. Попрыго А. Ю. Понимание обмана и неверных мнений в сказках детьми дошкольного возраста // Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. В 3 т. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. Т. 1. С. 292–294.

Медведовская Т. А. «Модель психического»: Способность к пониманию ментальных состояний другого человека // Аутизм и нарушения развития. 2003. № 2. С. 21–29.

Сергиенко Е. А. Модель психического и социальное познание // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 6. URL: http://psystudy.ru/index.php/133-v8n42/1163-sergienko42.html (дата обращения: 15.05.2016).

Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Сергиенко Е. А., Таланова Н. Н., Лебедева Е. И. Телевизионная реклама и дети. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: A fifteen year review // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Eds S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 10–25.

Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U. Does the autistic child have a “theory of mind”? // Cognition. 1985. V. 21. № 1. P. 37–46.

Baron-Cohen S., Goodhart F. The “seeing leads to knowing” deficit in autism: the Pratt and Bryant probe // British Journal of Developmental Psychology. 1994. V. 12. P. 397–402.

Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I. The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version: A study with normal adults and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism // Journal of child psychology and psychiatry. 2001. V. 42. № 2. P. 241–251.

Blijd-Hoogewys E. M. A., Van Geert P. L. C., Serra M., Minderaa R. B. Measuring theory of mind in children: Psychometric properties of the ToM storybooks // Journal of autism and Developmental Disorders. 2008. T. 38. № 10. P. 1907–1930.

Clements W. A., Perner J. Implicit understanding of belief // Cognitive Development. 1994. V. 9. P. 377–397.

Dunn J. Mind-reading, emotion understanding, and relationships // International Journal of Behavioral Development. 2000. V. 24 (2). P. 142–144.

Flavell J. H. Development of children’s knowledge about the mental world // International Journal of Behavioral Development. 2000. V. 24. P. 15–23.

Happé F. G. E. An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters‘ thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults // Journal of Autism and Developmental disorders. 1994. V. 24 (2). P. 129–154.

Hutchins T. L., Bonazinga L. A., Prelock P. A., Taylor R. S. Beyond false beliefs: The development and psychometric evaluation of the Perceptions of Children’s Theory of Mind Measure – Experimental Version (PCToMM-E) // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2008. V. 38 (1). P. 143–155.

Keceli Kaysili B., Acarlar F. The Development of Theory of Mind According to False Belief Performance of Children Ages 3 to 5 // Educational Sciences: Theory and Practice. 2011. V. 11 (4). P. 1821–1826.

Perner J. Understanding the representational mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

Shan A., Frith U. Why do autistic individuals show superior performance on block design test? // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1993. V. 34. P. 1351–1364.

Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience / Eds S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, M. V. Lombordo. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Восприятие константных и вариативных характеристик лица*

Е. А. Никитина

Способность к эффективному восприятию, запоминанию, различению, категоризации лиц лежит в основе социальной жизни человека. Возможность быстро определить, кто стоит перед нами – знакомый или незнакомый, женщина или мужчина, ребенок или старик, назвать расу и национальную группу, а также зафиксировать изменяющиеся параметры – например, направление внимания и эмоциональное состояние, – обеспечивается, с одной стороны, максимально концентрированным расположением зрительно контрастных элементов, отражающих все эти характеристики, на небольшой части тела, а именно в зоне лица, а с другой стороны – надежной настройкой «детектора» – системы восприятия лиц.

Однако такая сложная, информационно насыщенная структура, а также эффективная способность ее восприятия могли возникнуть только в ходе долгого развития в результате отбора как морфологических приспособлений, так и поведенческих паттернов, выгодных для адаптации организмов к определенным условиям среды. Передачу и восприятие оптической информации, носителем которой выступает лицо, можно рассматривать как частный случай биокоммуникации (Греченко и др., 2015).

Согласно Я. А. Пономареву, рассмотрение *этапов развития способности* (в нашем случае – к восприятию лиц) позволит выделить и ее *структурные уровни* (Пономарев, 1983). Поэтому мы предполагаем проследить возникновение и развитие способности к считыванию и обработке информации, содержащейся в лицах, не только по результатам онтогенетических исследований, но и на основе данных, полученных в эволюционной и сравнительной психологии.

* Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2016-0006.

Тем более, что исследования последних десятилетий подтверждают, что лица являются значимыми объектами не только для людей, но и для многих животных (Никитина, 2014).

Восприятие лиц животными

Прежде всего следует отметить, что для тех видов, которые, во-первых, ведут дневной образ жизни в оптически прозрачной среде и активно используют зрительный информационный канал, а во-вторых, имеют необходимость в индивидуальном различении и оценке намерений представителей своего окружения, предпочтительное внимание к области лица может представлять адаптационное преимущество.

При этом, как будет показано далее, генез способности к запоминанию, категоризации и различению лиц следует рассматривать отдельно от развития возможности учета характеристик, связанных с ситуацией, таких как фиксация направления взгляда или эмоционального состояния.

К числу положительных эффектов Э. Тиббетс и Дж. Дейл (Tibbets, Dale, 2007) относят оптимизацию родительских затрат, уменьшение количества стычек с соседями при территориальных взаимодействиях, увеличение альтруистических актов от знакомых индивидов, снижение риска инбридинга, уменьшение возможности внутривидового или межвидового паразитического поведения, снижение агрессивного соревнования за статус, а также увеличение стабильности взаимодействия в целом.

При этом в качестве ограничений выступают возможности зрительной системы и уровень организации мозга представителей того или иного вида, а также экологические и социальные условия их обитания.

Роль социального контекста в развитии способности к восприятию индивидных характеристик можно проследить на примере родительского опознавания. Так, способность млекопитающих разных видов различать и запоминать внешность своих детенышей связывается Е. П. Крученковой с типом организации их социальной среды (Крученкова, 2009). Опираясь на работы Д. Губерника и М. Нумана, автор указывает, что, во-первых, ожидать развитие механизмов селективного материнского опознавания можно только в среде, где вероятно перемешивание близких по возрасту детенышей разных родителей. Во-вторых, важную роль играет зрелость детенышей: активные, зрелые малыши способны отходить от матери и смешиваться со своими неродственными ровесниками. В этом случае

мать должна иметь возможность отличить свое потомство, опираясь на их индивидуальные характеристики. У тех видов животных, у которых в первые недели незрелые детеныши не покидают гнезда или норы, способность матери к опознаванию своих детей сразу после рождения не проявляется, но развивается по мере увеличения активности детенышей.

Важным фактором также является степень генетического родства между членами группы: если группа состоит из близких родственников, кормление самкой и чужих детенышей поддерживается кин-отбором, а значит, важность индивидуального различения может быть снижена.

Следует также заметить, что и узнавание матери для детенышей является жизненно важным. Имеются данные о способности макак раннего возраста по-разному реагировать на изображение матери по сравнению с изображениями других самок (Rosenblum, Paully, 1980). К сожалению, эта тема изучена менее подробно.

И хотя для млекопитающих зрительное различение не является основным, имеются данные о его использовании представителями многих видов, в частности, обезьянами, овцами, собаками и др. К сожалению, работ, в которых надежно исследуется именно зрительное восприятие при контроле других модальностей, весьма мало.

Тем не менее многие исследователи описывают факты, подтверждающие высокую эффективность восприятия, различения и запоминания лиц птицами и насекомыми.

У молодых особей домашних кур (Gallus gallus) выявлено врожденное преимущественное внимание к лицеподобным стимулам. При проходившем на второй день жизни тестировании цыплят, вылупившихся в полной темноте и помещенных в индивидуальные клетки так, чтобы исключить любой опыт наблюдения лиц, большинство из них перемещалось в сторону изображения лица и находилось там значительно дольше, чем у контрольного изображения (Salva et al., 2011).

Осы, например, вида Polistes fuscatus, по данным М. Шихана и Э. Тиббеттс (Sheehan, Tibbetts, 2008), удерживали в памяти лица других ос, с которыми они находились во взаимодействии, и даже по истечении недели после контакта строили свое поведение по-разному со знакомыми и незнакомыми индивидами. В эксперименте Э. Тиббетс и Э. Даера осы Polisetes metricus и медоносные пчелы Apis mellifera демонстрировали способность к запоминанию и различению даже человеческих лиц (Tibbetts, Dyer, 2013).

К настоящему времени также установлено, что представители трех видов городских птиц – во́роны (Corvus brachyrhynchos), сороки (Pica pica) и пересмешники (Mimus polyglottos) – могут различать человеческие лица.

Американские вороны, живущие парами или небольшими семейными группами на ограниченных территориях, запоминали лица людей, доставивших птицам беспокойство (Marzluff et al., 2010). «Охотники» в одинаковых масках доисторических людей на протяжении 5 дней приближались к небольшим группам диких ворон в 4 точках на территории кампуса университета Вашингтона (Сиэттл) и пытались с помощью сетки поймать птиц и удержать их около 20 минут. Затем ворон отпускали на свободу. Далее в течение 1000-дневного периода (2,7 лет) экспериментаторы в различных масках, включая и использованные, периодически приближались к птицам и фиксировали их поведение. Оказалось, что вороны не забывали поймавших их «охотников» и проявили способность узнавать их в течение длительного периода после кратковременного негативного взаимодействия.

Сороки в исследовании В. Я. Ли с коллегами (Lee et al., 2011) запоминали людей, забиравшихся на деревья к гнездам, и агрессивно реагировали на их приближение. При этом участники эксперимента из контрольной группы, в такой же одежде, но не прикасавшиеся к гнездам, угрожающего поведения у птиц не вызывали.

В аналогичном исследовании Д. А. Левей с коллегами (Levey et al., 2009) птицы-пересмешники также выделяли потревоживших их людей и при последующих встречах вели себя все более агрессивно. Приближение же незнакомых людей птиц не беспокоило.

Описанные выше исследования показывают, что способность к различению индивидов по внешности независимо развивается у представителей различных видов в разных классах животных. При этом в большинстве работ утверждается именно роль лица в таком различении.

Однако данных, свидетельствующих о действительном запоминании лиц и их индивидуальном различении, в описанных случаях недостаточно. Используемые экспериментальные схемы позволяют сделать вывод только о способности исследуемых к отнесению двумерных изображений лиц или более адекватных экологически стимулов к одной из двух групп – «положительной и/или нейтральной» и «отрицательной и/или представляющей опасность». Определение индивидуального узнавания и ограничения, возникающие в результате невыполнения всех его составляющих, уточняются также в комментарии Э. Тиббеттс с соавторами (Tibbetts et al., 2008).

Таким образом, за базовый уровень мы можем принять способность индивида фокусировать внимание на зоне лица конспецифика

или представителя другого вида (например, человека) и извлекать некоторую информацию, позволяющую относить данного Другого как минимум к одной из двух категорий.

Этот же уровень в более выраженном виде просматривается и в онтогенезе приматов, в том числе и высших. Так, исследования, проведенные с середины 1990-х годов, подтверждают не только способность даже не-человекообразных обезьян к весьма сложному и эффективному восприятию лиц, но и превращения для некоторых из них лиц в «особые» стимулы.

Преимущественное слежение за лицами зафиксировано у новорожденных макак (Macaca fuscata) (Kuwahata et al., 2004) и у гиббона (Hylobates agilis) (Myowa-Yamakoshi et al., 2001). В возрасте 4-х недель гиббон различал знакомые и незнакомые лица своего вида, направляя взгляд преимущественно на знакомые.

С целью исключить возможное влияние раннего зрительного опыта И. Сугита (Sugita, 2008) выращивал детенышей японских макак в отдельных помещениях в условиях обогащенной среды, но при этом при полной маскировке всех лиц до 6, 12 или 24 месяцев (сотрудники, ухаживающие за обезьянами, носили капюшоны, полностью закрывавшие верхнюю часть тела). Оказалось, что выросшие в таких условиях макаки все равно отдавали предпочтение лицам (и макак, и людей) по сравнению с другими изображениями. По окончании депривационного периода макаки в течение одного месяца знакомились либо с лицами ухаживающих людей, либо с лицами других макак. В эксперименте, проведенном после окончания этого периода, выяснилось, что обезьяны не только предпочитают лица того типа, который они увидели первым, но и значимо лучше различают лица этого типа. Обезьяны контрольной группы, выросшие в общем вольере и постоянно видевшие и лица своих сородичей, и лица людей, ухаживавших за ними, обнаружили стабильное предпочтение изображений обезьяньих лиц лицам человеческим.

Восприятие константных характеристик лица в онтогенезе человека

В многочисленных исследованиях с детьми также подтверждено, что лицеподобные стимулы (и схематические, и реалистические) больше привлекают взгляд новорожденных, чем стимулы, отличающиеся от лиц (Goren et al., 1975; Johnson et al., 1991), или изображения, в которых элементы лица перевернуты или перемешаны (Cassia et al., 2004).

Дж. Мортон и М. Джонсон связывают предпочтение лиц новорожденными с наличием у них *врожденной схемы лица,* включающей правильным образом организованные темные элементы на светлом фоне – расположенные симметрично относительно вертикальной оси точки глаз и лежащую под ними точку рта, образующие вместе структуру треугольника с вершиной внизу. Авторы полагают, что главная цель врожденного механизма, названного ими CONSPEC, состоит в ориентации взгляда младенца на лицеподобные паттерны, появляющиеся на периферии зрительного поля, т. е. в привлечении (но еще не удержании) внимания к лицу.

Основываясь на данных ряда нейропсихологов (Berman, Wurtz, 2011; Kaas, Lyon, 2007), М. Джонсон полагает, что CONSPEC является субкортикальным механизмом, действующим по принципу быстрой, но не точной обработки данных (Johnson et al., 2015). По-видимому, данный механизм включает в себя работу superior colliculus, pulvinar complex и amygdala complex и обрабатывает низкочастотную пространственную информацию, что позволяет быстро обнаруживать присутствие движущегося объекта, характеризующегося низкой пространственной частотой отраженной яркости ахроматического сигнала на периферии зрительного поля. Затем лицо может перемещаться в фовеальную зону для подробного рассмотрения. Интересно, что предпочтение лицеподобных стимулов, по-видимому, снижается ко второму месяцу, но затем вскоре восстанавливается.

Изучение этой возрастной динамики позволило предположить, что в онтогенезе ребенка действуют два последовательно сменяющие друг друга механизма лицевого распознавания – модель CONSPEC–CONLERN (Morton, Johnson, 1991). Так, в возрасте до двух месяцев, по-видимому, действует первый, врожденный механизм, обеспечивающий восприятие общей конфигурации лица. Этот механизм основывается на сравнении наблюдаемого объекта с шаблонной репрезентацией структуры лица. Второй механизм – CONLERN – отвечает за изучение характеристик тех объектов, к которым CONSPEC привлек внимание ребенка, т. е. за восприятие и распознавание индивидуальных характеристик человеческого лица, а также за тонкое различение настроений человека, отражающихся в его лицевой мимике.

Деятельность начального субкортикального механизма может модулировать не только развитие кортикальных зон, специализированных относительно обработки изображений лиц у детей, но и активировать эти зоны у взрослых.

Однако данные исследований показывают, что уже в недрах первого периода имеет место определенная дифференцировка: младе-

нец все же выделяет мать из всех видимых лиц (хотя здесь идет речь скорее о восприятии целого комплекса отличительных признаков матери, а не только зрительных).

Эксперименты И. Бушнелль (Bushnell, 2001) подтверждают способность пятидневных младенцев к выделению материнского лица. Показано, что достаточно очень короткого времени экспозиции для формирования явного зрительного предпочтения этого лица, причем увеличение времени экспозиции усиливает уровень предпочтения. Пятнадцатиминутный интервал времени между экспозицией лица и тестом на предпочтение не оказал влияния на его результаты.

Исследования Э. Мельцоффа (Meltzoff, 1977) показали, что новорожденные способны имитировать высовывание языка, открывание рта и выпячивание губ, что подтверждает их способность к восприятию мимики.

Более того, дети раннего возраста способны к весьма эффективной категоризации лиц по базовым параметрам – полу (Leinbach, Fagot, 1993) и возрасту, а также по уровню привлекательности.

У взрослых такая категоризация основывается в основном на сопоставлении конкретных лиц с весьма обобщенными прототипами, например, женских и мужских лиц. При этом основную роль играют достаточно постоянные пространственные характеристики, связанные с конфигурацией лица в целом.

В настоящее время имеется два подхода к формированию прототипа лица в раннем возрасте. Ряд исследователей, например, Дж. Рэмзи (Ramsey et al., 2005), полагает, что развитие образа лица идет от конкретного к более общему. В течение первого месяца жизни дети начинают свое знакомство с лицами, проводя большую часть своего времени бодрствования с матерью. Таким образом, они вначале учатся узнавать и отличать ее лицо от других женских лиц (Pascalis et al., 1995). К третьему месяцу эти дискриминационные способности распространяются на другие женские лица, по крайней мере, той же расы (Sangrigoli, de Schönen, 2004). В результате накопления опыта наблюдения различных лиц у младенцев начинают формироваться репрезентации лиц и их базовые категории (de Haan et al., 2001).

В раннем возрасте, пока зрение младенцев по-прежнему относительно ограничено, в образ лица наибольший вклад вносит лицо матери или постоянно ухаживающего за ребенком взрослого, чаще всего женщины. Поэтому наиболее привлекательными для младенцев оказываются женские лица своей расы. В ходе дальнейшего знакомства с окружающими людьми репрезентация лица испытывает

своего рода «настройку». Если, однако, младенцы продолжают чаще видят женщин, чем мужчин, их представления о лице останутся более женоподобными. В случае, если за ребенком ухаживает в основном мужчина, то происходит смещение предпочтений к мужскому типу лица (Quinn et al., 2002).

С другой стороны, имеются многочисленные данные о том, что исходно обобщенный образ лица в процессе развития ребенка претерпевает настройку на лица, наиболее часто встречающиеся в ближайшем окружении младенца. Так, до трехмесячного возраста не обнаруживается эффект предпочтения лиц своей этнической группы (Kelly et al., 2005), и данные С. Сангриголи о появлении после этого возраста способности различать лица своей расовой группы в отличие от лиц другой расы можно проинтерпретировать не как расширение репрезентации лица, а, скорее, как ее сужение (Sangrigoli, de Schönen, 2004). В пользу такого вывода выступают также данные О. Паскалиса и Ч. Нельсона, продемонстрировавших способность шестимесячных младенцев различать обезьяньи лица, и угасание этой способности к девяти месяцам в случае, когда опыт наблюдения таких лиц отсутствует (Pascalis et al., 2002). Однако при регулярном предъявлении детям фотографий лиц обезьян возможность их различения сохраняется (Pascalis et al., 2005).

Способность к восприятию таких базовых характеристик, как пол и возраст, в типичных условиях развивается достаточно быстро. Нами было показано, что дети семилетнего возраста уже достаточно надежно различают по полу не только лица взрослых, но и своих сверстников при маскировке одежды и прически (Никитина, 2012). К.-К. Карбон с коллегами продемонстрировали, что для испытуемых от 15 до 65 лет эффективность опознания пола и возраста по лицам весьма высока (выше 80% для пола и на уровне 75% при оценке возраста) и уже не связана с возрастом (Carbon, Grüter, Grüter, 2013).

Зрительная депривация в раннем возрасте приводит к значительному нарушению развития способности к восприятию лиц вообще, при этом особенно страдает холистическая составляющая (Le Grand et al., 2003).

Таким образом, на основе первого, базового уровня восприятия лиц в самом раннем возрасте начинает формироваться способность к категоризации лиц по множественным основаниям, а также к узнаванию конкретных лиц. И узнавание, и категоризация основываются на постоянных пространственных характеристиках лиц, что подтверждается схемой построения большинства исследований: испытуемым предъявляются чаще всего статические 2D изображения лиц. Более того, попытка использования динамических

видеофрагментов в нашей работе привела к значимому снижению вероятности правильного опознавания пола всеми испытуемыми (Никитина, 2002).

Относительно стабильные во времени характеристики лица лежат в основе и следующего уровня восприятия лиц – оценивания личностных характеристик человека. Например, на основе оценок интеллекта по фотографиям К. Клейснер с коллегами смогли построить прототипы лиц мужчин и женщин с высоким и низким интеллектом (Kleisner, Chvátalová, Flegr, 2014). Так, в представлениях испытуемых умный мужчина имеет более вытянутое лицо с широко расположенными глазами, большим носом, слегка приподнятыми уголками рта и острым подбородком. Однако, как видно из этого описания, несмотря на статичность предъявляемых стимульных изображений, мимическая характеристика – поднятые уголки рта, связанные с выражением положительного эмоционального состояния – начинает играть роль в оценивании личности изображенного человека.

Вариативные характеристики лица как отражение изменяющейся ситуации

Однако лицо может транслировать не только информацию об идентичности индивида и принадлежности его к той или иной категории. С расширением и усложнением социальных взаимодействий между представителями некоторых видов важным становится отслеживание и учет таких нестабильных во времени параметров, как эмоции другого, а также направление взгляда, отражающее его намерения.

Большинство животных демонстрируют свое состояние и интенции с помощью небольшого количества фиксированных поз, звуков или их комбинаций. Однако усложнение мышечного строения лица приматов позволяет им передавать некоторые сведения о своем состоянии, например, страх или расположенность к игре. И хотя известно, что выразительность эмоциональной экспрессии даже высших приматов отстает от человеческой, находящиеся рядом особи оказываются способными прочесть ситуативную информацию, отражающуюся на лице.

Интересный эксперимент был проведен Р. Миллером (Miller, 1963) в русле схемы «совместного избегания» (цит. по: de Waal, 2011). Макака резус должна была по изменению выражения лица другой особи на экране телевизора заметить приближение электрического разряда и предотвратить его, выключив прибор. Животные продемонстрировали крайне высокую эффективность решения задачи. Исследования Л. Парр (Parr, 2003) также подтвердили, что шимпанзе после тренировки оказались способны не только на успешную категоризацию статических изображений конспецифичных лиц, выражающих разные эмоции. При предъявлении кратких видеосюжетов, изображающих вкусную еду или ветеринарные манипуляции, шимпанзе ставили им в соответствие фотографии, изображающие адекватные эмоции.

Интересно, что, подобно людям, обезьяны также лучше запоминают эмоциональные, чем нейтральные изображения других особей (Kano et al., 2008).

В исследованиях А. Ракка и др. (Racca et al., 2012) показано, что собаки (Canis familiaris) по-разному реагируют на положительные и отрицательные эмоциональные выражения лиц своих конспецификов.

Работ, посвященных онтогенезу способности к восприятию эмоциональных выражений лица животными какого-либо вида, пока нет. Поэтому единственное предположение, которое мы имеем право сделать, состоит в выделении элементарного уровня перцепции эмоций – оценки их по знаку, как положительных или отрицательных.

На этом фоне принципиально иначе выглядит чувствительность человека к самым слабым и кратковременным эмоциональным проявлениям. Е. А. Сергиенко приводит не только обзор экспериментальных работ, посвященных различению эмоциональных проявлений детьми раннего возраста, но и включает в анализ данные о собственно младенческих мимических проявлениях, начиная от исследований Э. Мельтцоффа и М. Мура (Meltzoff, Moore, 1977) имитации экспрессий двух-трехнедельными детьми и включая развитие улыбки и смеха по работам ряда других исследователей (Сергиенко, 1992). Такой подход позволяет рассмотреть результаты чисто перцептивных исследований в более широком эволюционном контексте и увидеть их место в психологии развития (см. также: Сергиенко, 2014; Феномен и категория зрелости…, 2007; и др.).

Ч. Нельсон (Nelson, Morse, Leavitt, 1979), А. Уолкер-Эндрюс (Walker-Andrews, 1998), Э. Котзони и др. (Kotsoni, de Haan, Johnson, 2001) сообщают о способности детей 6–7 месяцев различать эмоциональные экспрессии по предъявляемым изображениям.

Данные о том, какая эмоциональная экспрессия привлекает большее внимание детей раннего возраста, достаточно противоречивы. М. Пелтола подтверждает, что в 7 месяцев дети смотрят на испуганное лицо дольше, чем на счастливое. В работе Т. Гроссмана и др.

(Grossman et al., 2007) показано, что семимесячные дети демонстрируют большую чувствительность к лицам, выражающим радость, а двенадцатимесячные – к лицам, выражающим гнев. Следует заметить, однако, что в подавляющем большинстве экспериментов используются статические изображения лиц, в то время как в действительности эмоциональная экспрессия развивается во времени. Роль этого ограничения была изучена Карон и др. (Caron, Caron, Myers, 1985). Авторы делают вывод о том, что дети 17, 23 и 29-недельного возраста при различении экспрессий по фотографиям лиц реагируют лишь на различия отдельных черт, – например, на степень открытия рта и видимости зубов.

Изучение более дифференцированного различения эмоций в раннем возрасте осложняется недостаточной языковой компетентностью детей. Так, в исследовании И. Бретертон (Bretherton et al., 1986) показано, что только около 30% американских детей 20-месячного возраста могут правильно идентифицировать некоторые чувства и психологические состояния, такие как усталость, боль, дискомфорт, отвращение и др.

Даже дети пяти лет при описании незнакомых людей по изображениям их лиц весьма редко указывают на эмоциональное состояние (при этом пол и возраст упоминаются практически всегда). Школьники 9–10-летнего возраста, напротив, обращают внимание на эмоции почти в 40% случаев. Интересно, что к 20-летнему возрасту упоминание эмоций в описаниях испытуемых снижается до минимальных значений (Nikitina, 2013).

И хотя общий ход развития можно описать как движение от общего к более конкретному, с последующей интеграцией на более высоком уровне при восприятии эмоций наблюдается значительная гетерохрония чувствительности к проявлениям радости, гнева, страха и др.

Возрастная динамика понимания эмоций в контексте изучения модели психического исследуется в лаборатории психологии развития ИП РАН уже более 15 лет. Различия в понимании эмоций по изображениям лиц, по действиям и по ситуациям между детьми 3, 4, 5 и 6 лет были выявлены в диссертационной работе О. А. Прусаковой (Прусакова, 2005). Было показано, что по лицам радость надежно (>93% правильных ответов) опознается с самого раннего возраста. Столь же высокие показатели верного определения радости по действиям и по ситуациям подтверждают понимание содержания эмоции детьми уже трехлетнего возраста. Гнев, печаль и страх, с высокой вероятностью различаемые по действиям в четыре года, по лицевой экспрессии опознаются лишь к пяти годам.

Учет направления взгляда

Несмотря на то, что пока получено недостаточно надежных фактов, доказывающих, что животные способны извлекать информацию в результате фиксации направления взгляда другой особи на какой-то предмет, данные о роли прямого взгляда на коммуниканта как сигнала враждебных намерений или более высокого статуса широко представлены в литературе. Животные многих видов воспринимают прямой взгляд как угрозу. Неоднократно описано, что зрительный контакт может спровоцировать агрессивное поведение собак, волков и медведей.

Такая конфигурация лица, при которой одновременно видны оба глаза, подсказывает индивиду, что опасность велика. А значит, способность учитывать направление взгляда другой особи относится к числу жизненно важных и может поддерживаться и закрепляться в ходе естественного отбора. Пятна в виде глаз на крыльях у некоторых бабочек, например, у крапчатой павлиноглазки (Gynanisa maja), оказываются надежным способом защиты от многочисленных врагов.

Из-за относительной простоты организации эксперимента наиболее подробно изучена роль зрительного контакта представителей различных видов не с конспецификами, а с человеком.

Различия в поведении в зависимости от направления взгляда экспериментатора продемонстрировали воробьи (Passer domesticus) (Hampton, 1994) и скворцы (Sturnus vulgaris) (Carter et al., 2008). Ручные галки в работе А. фон Байерн и Т. Эмери по-разному реагировали на хозяина и чужого человека (von Bayern, Emery, 2009). В присутствии незнакомца время, в течение которого галки решались притронуться к корму, значимо увеличивалось в случае, если человек демонстрировал прямой взгляд на предлагаемую пищу (независимо от поворота головы). В эксперименте с добыванием скрытой приманки галки проявили способность использовать даваемую человеком подсказку. В ситуации, если человек заранее фиксировал неподвижный взгляд на одной из двух емкостей, скрывающей приманку, вероятность правильного выбора не превосходила случайного угадывания. Если же птица видела перемещение взгляда на верную емкость, она выбирала именно ее более чем в 60% попыток.

Даже представители класса рептилий индийские горные агамы (Psammophilus dorsalis) позволяли приблизиться к себе на почти вдвое большее расстояние, если взгляд экспериментатора был обращен прямо на них (Sreekar, Quader, 2013).

Взрослые домашние лошади были склонны выбирать из двух людей того, кто смотрел на них (фиксация взгляда при контроле по-

ворота тела и головы), для выпрашивания корма почти в 80% случаев, а также использовали взгляд человека как подсказку в задаче выбора объекта. В экспериментах с жеребятами подобные феномены выявлены не были, что позволило авторам (Proops et al., 2010, 2013) сделать вывод о развитии у домашних лошадей способности «читать направление взгляда» в онтогенезе.

Собаки также могут руководствоваться не только положением лица человека, но и учитывать направление взгляда (Soproni et al., 2001). Интересно, что они обычно занимаются выпрашиванием пищи в случае, когда стоят перед лицом хозяина, а совершают запрещенные поступки, наоборот, находясь вне зоны его видимости (Gácsi et al., 2004).

По-видимому, даже некоторые морские млекопитающие, например, дельфины вида Tursiops truncatus могут оценивать поворот лица (но не отдельно глаз) экспериментатора к объекту как подсказку для поиска вознаграждения. Однако результаты работ даже одних и тех же авторов пока достаточно противоречивы (Pack, Herman, 2004, 2007).

Методически более сложными, хотя и более экологичными, являются исследования, в которых животным следует извлечь информацию на основании направления взгляда представителей их собственного вида. Большинство таких работ проведено с приматами, однако есть и немногочисленные, иногда спорные, публикации, посвященные другим животным. Например, в статье Э. Вилкинсона с коллегами (Wilkinson et al., 2010) утверждается, что красноногие черепахи (Geochelone carbonaria) демонстрируют слежение за взглядом особей своего вида.

Результаты эксперимента М. Томаселло с коллегами (Tomasello, Hare, 1998) показывают, что представители пяти родов приматов, таких как шимпанзе (Pan troglodytes), воротничковые мангабеи (Cercocebus atys torquatus), макаки резус (M. Mulatta), медвежьи макаки (M. Arctoides) и свинохвостые макаки (M. Nemestrina) более чем в 80% случаев (медвежьи макаки – в 100% случаев) следили за взглядом конспецифика, направленным на привлекательный пищевой стимул (апельсин).

В исследовании П. Феррари и др. (Ferrari et al., 2000) взрослые особи свинохвостых макак продемонстрировали надежное слежение за взглядом человека и в случае, когда изменение направление взгляда сопровождалось поворотом головы, и в случае только движения глаз. Молодые макаки (в возрасте до 6 лет) преимущественного слежения за взглядом не проявили. По-видимому, ранняя способность фиксировать направление внимания находящихся рядом

особей основывается на требующем меньшей тонкости настройки восприятии поворота головы, и только опыт взаимодействия в конспецифичной группе позволяет использовать более специализированный ключ – направление взгляда.

Р. Брукс и Э. Мельтцофф (Brooks, Meltzoff, 2005) продемонстрировали качественно аналогичный ход развития и у детей человека. Различие состоит лишь в темпе его развертывания: девятимесячные младенцы следуют за поворотом головы взрослого даже в том случае, когда его глаза закрыты. Но уже в 10 месяцев дети реагируют на поворот головы человека значимо чаще, если видят, что его глаза открыты. В основе такого быстрого и раннего развития, по-видимому, лежит опыт интенсивного социального взаимодействия ребенка со взрослыми (см. также: Ушакова, 2011; и др.). Уже в шестимесячном возрасте младенцы оказывались способны к слежению за взглядом взрослого, если соблюдались следующие условия: вначале взгляд был обращен прямо на ребенка, а его перемещение на объект сопровождалось обращенной к ребенку речью (Senju, Csibra, 2008).

Таким образом, можно выделить несколько уровней развития способности к считыванию и обработке информации, которая может быть передана взглядом.

На первом уровне мы видим «альтернативное» различение прямого взгляда как сигнала потенциальной угрозы и относительно безопасного взгляда, направленного в сторону. Этот уровень доступен не только многим видам млекопитающих, но также птицам и даже рептилиям. Реакция на опасность прямого взгляда проявляется даже у представителей тех видов, у которых не зафиксировано данных о различении лиц. Причем «угроза» считывается даже высшими приматами.

Для человека, наоборот, прямой взгляд представляет собой сигнал «положительного знака» и вовлекает во взаимодействие, за исключением тех случаев, когда сопровождается мимикой гнева.

Гораздо меньшее количество видов демонстрирует способность к извлечению более сложной информации – сведений о нахождении значимого стимула, т. е. к своего рода совместному вниманию, свойственному человеку.

Заключение

Рассмотрение различных аспектов восприятия лица в фило- и онтогенезе показывает, что развитие способности к считыванию константной и вариативной информации, по-видимому, происходит относительно независимо друг от друга. Так, например, птицы од-

них видов демонстрируют способность к запоминанию и, возможно, различению человеческих лиц, птицы других видов фиксируют направление взгляда. Приматы оказываются способны и к тому, и к другому, а также к базовому различению эмоций после специальной тренировки. «Конфигурация прямого взгляда» считывается как сигнал опасности представителями многих видов.

Для представителей Homo sapiens лицо является «особым объектом», наибольшая привлекательность которого с первых часов жизни фасилитирует быстрое развитие всех аспектов его восприятия. Типично развивающиеся младенцы раннего возраста оказываются способны не только выделять лицо матери среди других изображений, но и категоризировать лица окружающих по таким базовым признакам, как пол, возраст, раса. Постепенно надежность такой категоризации растет, достигая своего развития к юношескому возрасту, и далее этот уровень сохраняется неизменным как минимум до 65 лет.

Дети младшего возраста оказываются способными и к различению эмоций, однако при описаниях других людей наибольшее внимание к их эмоциональному состоянию проявляется в старшем дошкольном возрасте. При этом динамика опознавания конкретных эмоций неодинакова. В юношеском возрасте акцент при описаниях других людей по лицам смещается к их личностным характеристикам, что может свидетельствовать о переходе на следующий этап восприятия: мимические особенности, например, улыбка или выражение лица, включаются вместе с константными характеристиками в построение образа другого человека, интегрирующего его внешние и личностные черты. Однако по естественным причинам подтвердить это предположение данными сравнительной психологии невозможно.

Литература

Крученкова Е. П. Материнское поведение млекопитающих. М.: Красанд, 2009.

Никитина Е. А. Восприятие лиц детьми и взрослыми // Пятая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов (Калининград, 18–24 июня 2012 г.) В 2 т. Калининград, 2012. Т. 2. С. 548–550.

Никитина Е. А. Определение пола новорожденных на основе перцептивных признаков лица и голоса: Дис. … канд. психол. наук. М., 2002.

Никитина Е. А. Эволюционный подход к восприятию лиц // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 82–95.

Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Наука, 1992.

Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983.

Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Дис. … канд. психол. наук. М., 2005.

Ушакова Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Brooks R., Meltzoff A. N. The development of gaze following and its relation to language // Developmental Science. 2005. V. 8. P. 535–543.

Bushnell I. W. R. Mother's face recognition in newborn infants: learning and memory // Infant and child development. 2001. V. 10. № 1–2. P. 67–74.

Carbon C.-C., Grüter M., Grüter T. Age-Dependent Face Detection and Face Categorization Performance // PLOS ONE. 2013. V. 8 (10). URL: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3792936/ (дата обращения: 10.05.2016).

Goren C., Sarty M., Wu P. Visual following and pattern discrimination of face-like stimuli by newborn infants // Pediatrics. 1975. V. 56. P. 544–549.

Johnson M. H., Dziurawiec S., Ellis H., Morton J. Newborns' preferential tracking of facelike stimuli and its subsequent decline // Cognition. 1991. V. 40. P. 1–19.

Kelly D. J., Quinn P. C., Slater A. M., Lee K., Gibson A., Smith M., Ge L., Pascalis O. Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces // Developmental science. 2005. V. 8 (6). P. F31 – F36.

Kleisner K., Chvátalová V., Flegr J. Perceived Intelligence Is Associated with Measured Intelligence in Men but Not Women // PLOS ONE. 2014. V. 9 (3). URL: http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0081237 (дата обращения: 10.05.2016).

Kuwahata H., Adachi I., Fujita K., Tomonaga M., Matsuzawa T. Development of schematic face preference in macaque monkeys // Behavioural Processes. 2004. V. 66. P. 17–21.

Le Grand R., Mondloch C. J., Maurer D., Brent H. P. Early visual experience and face processing // Nature. 2001. V. 410. P. 890.

Lee W. Y., Lee S., Chun C. J., Jablonski P. G. Wild birds recognize individual humans: experiments on magpies, Pica pica // Animal cognition. 2011. V. 14 (6). P. 817–825.

Leinbach M. D., Fagot B. I. Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy // Infant Behavior and Development. 1993. V. 16. P. 317–332.

Levey D. J., Londoño G. A., Ungvari-Martin J., Hiersoux M. R., Jankowski J. E., Poulsen J. R., Strace C. M., Robinson S. K. Urban mockingbirds quickly learn to identify individual humans // Proceedings of the National Academy of Science. 2009. V. 106 (22). P. 8959–8962.

Macchi Cassia V., Turati C., Simion F. Can a non specific bias toward top-heavy patterns explain newborns' face preference? // Psychological Science. 2004. V. 15. P. 379–383.

Marzluff J. M., Walls J., Cornell H. N., Withey J. C., Craig D. P. Lasting recognition of threatening people by wild American crows // Animal Behaviour. 2010. V. 79. P. 699–707.

Meltzoff A. N., Moore M. K. Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates // Science. 1977. V. 198. P. 75–78.

Morton J., Johnson M. H. CONSPEC and CONLERN: A two-process theory of infant face recognition // Psychological Review. 1991. V. 98. P. 164–181.

Myowa-Yamakoshi M., Tomonaga M. Development of face recognition in an infant gibbon (Hylobates agilis) // Infant Behavior and Development. 2001. V. 24. P. 215–227.

Nikitina E. Social and cognitive development and "what is beautiful is good" stereotype // Abstract book. 16-th European conference on developmental psychology. September 3–7, 2013. Lausanne, Switzerland. P. 66. URL: http://www3.unil.ch/wpmu/ecdp2013/files/2013/08/Abstract-Book-2-9–13.pdf (дата обращения: 10.05.2016).

Pascalis O., de Haan M., Nelson C. A. Is face processing species-specific during the first year of life? // Science. 2002. V. 296. P. 1321–1323.

Pascalis O., Scott L. S., Kelly D. J., Shannon R. W., Nicholson E., Coleman M., Nelson C. A. Plasticity of face processing in infancy // Proceedings of the National Academy of Science of the USA. 2005. V. 102. P. 5297–5300.

Quinn P. C., Yahr J., Kuhn A., Slater A. M., Pascalis O. Representation of the gender of human faces by infants: a preference for female // Perception. 2002. V. 31. P. 1109–1121.

Ramsey J. L., Langlois J. H., Martiet N. C. Infant categorization of faces: ladies first // Developmental Review. 2005. V. 25. P. 212–246.

Rosenblum L. A., Paully P. W. The social milieu of the developing monkey: Studies of the development of social perception // Reproduction, nutrition, development. 1980. V. 20. P. 827–841.

Salva O. R., Farroni T., Regolin L., Vallortigara G., Johnson M. H. The evolution of social orienting: evidence from chicks (Gallus gallus) and human newborns // PLOS One. 2011. V. 6. № 4. E18802. URL: http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0018802 (дата обращения 10.05.2016).

Sangrigoli S., de Schonen S. Recognition of own-race and other-race faces by three-month-old infants // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2004. V. 45. P. 1219–1227.

Senju A., Csibra G. Gaze following in human infants depends on communicative signals // Current biology. 2008. V. 18. Issue 9. 6 May 2008. P. 668–671.

Sheehan M. J., Tibbetts E. A. Robust long-term social memories in a paper wasp // Current Biology. 2008. V. 18. P. R851–R852.

Sugita Y. Face perception in monkeys reared with no exposure to faces // PNAS. 2008. V. 105. P. 394–398.

Tibbetts E. A., Dale J. Individual recognition: it is good to be different // Trends in ecology and evolution. 2007. V. 22. P. 529–537.

Tibbetts E. A., Dyer A. G. Good with faces // Scientific American. 2013. V. 309. Issue 6. P. 54–59.

Tibbetts E. A., Sheehan M. J., Dale J. A testable definition of individual recognition // Trends in ecology and evolution. 2008. V 23. № 7. P. 356–357.

Внутрисистемные взаимосвязи и закономерности психического развития детей и подростков (на материале сельской выборки)

В. К. Солондаев, Е. В. Конева

Большинство исследователей психического развития так или иначе отмечают его системный характер. Задача *количественного* описания системного характера психического развития в настоящее время не решена отечественными исследователями. В содержательно релевантных публикациях развитие действительно описывается как система (см.: Ломов, 2006; Психология человека в современном мире…, 2009; и др.), но чаще всего на материале исследования относительно коротких временных отрезков. Так, Л. В. Ахметова (Ахметова, 2009) описывает два интегральных показателя когнитивной сферы – мыслительный и перцептивно-мнестический, которые отражают и детерминацию когнитивного развития; он показывает также и различия по количеству и величине значимых внутренних связей и дополнительных функциональных взаимосвязей между группами девочек и мальчиков, но лишь за время обучения в начальной школе. Данный возрастной период рассматривается и в ряде других работ (см., например: Воронова и др., 2013). Ю. А. Рябчук (Рябчук, 2006) показано существование четырех вариантов развития при переходе в среднее звено (5–6 класс): эндогенные процессы патологического характера; синхронизация подросткового и «школьного» кризисов; преобладание подросткового кризиса; преобладание «школьного» кризиса. В зарубежных исследованиях представлены результаты лонгитюдного изучения отдельных показателей психического развития на протяжении длительного возрастного периода (Ian, Deary, Brett, 1947).

Другая группа исследований в рамках системного подхода описывает как систему не столько психическое развитие, сколько его нарушения и патологии (Ковалев, 1979; Корнев, 2006; Соколова, 2007). Такой подход во многом оправдан. Нарушенное развитие объективно точнее описывается как система, поскольку отдельные параметры ка-

чественно определенных нарушений внутренне взаимосвязаны (Ковалев, 1979). Нарушение как результат системы точно так же оказывает решающее влияние на ход ее формирования и все последующие реорганизации, как и позитивный результат в модели П. К. Анохина (Анохин, 1973). При сочетании данных среднегрупповой статистики с клинико-психологическим анализом отдельных прототипических, модельных случаев действительно успешно реализуется системный подход, но системное описание остается вербальным.

Целями нашей работы были анализ результатов изучения когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер детей, проживающих в сельской местности, в связи с качеством их жизни, и построение математически формализованной модели описания системного характера психического развития детей.

Выборка

В 2007 г. при участии авторов специалистами Государственного образовательного учреждения Ярославской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр помощи детям», было проведено психологическое обследование детей Большесельского района Ярославской области.

Всего психологами было обследовано 785 детей. Возраст обследуемых отражен на рисунке 1.

Рис. 1. Распределение испытуемых по возрасту

Методики

Для обследования детей от нуля до двух лет использовалась экспертная психодиагностическая система «Лонгитюд» (Программный комплекс Лонгитюд). Для детей 3–8 лет применялся соответствующий

возрасту вариант психодиагностического комплекса Е. А. Стребелевой (Дети-сироты…, 1998). Эмоциональная и поведенческая сферы в соответствующих возрастах оценивались по методике «Дом. Дерево. Человек» и карте наблюдения Д. Стотта (Гурова, Шляхта, Седова, 1992). Для детей 9–17 лет применялся тест интеллекта Р. Кеттелла, свободный от влияния культуры (C. F.2A), и Тест вербального интеллекта (ТВИ) (Рукавишников, 1995). Данный набор диагностических методик был успешно апробирован при проведении Всероссийской диспансеризации детей в 2002 г. Результаты, полученные с помощью психологических методик, сопоставлялись с данными о состоянии физического здоровья детей. Обследования состояния здоровья детей проводились соответствующими специалистами Ярославского областного консультационного-диагностического центра для детей, поставленные диагнозы статистически обрабатывались специалистами кафедры поликлинической педиатрии Ярославской медицинской академии в рамках региональной программы совершенствования педиатрической помощи.

Также по методике Центрального научно-исследовательского института организации и информатизации здравоохранения Росздрава фиксировались показатели качества жизни детей.

Обработка результатов

Результаты психодиагностических методик обрабатывались по специально составленной кодировочной таблице. Результатом диагностики стали двухбалльные оценки развития трех основных сфер: эмоциональной, поведенческой, интеллектуальной. Оценка 0 обозначала отсутствие нарушений в развитии соответствующей сферы, оценка 1 – наличие выраженных нарушений.

Затем оценки развития трех сфер кодировались по специально разработанной кодировочной таблице для получения итоговой трехбалльной оценки психического развития ребенка: 1 балл – норма психического развития (группа 1); 2 балла – отдельные, не резко выраженные нарушения психического развития (группа 2); 3 балла – выраженные нарушения психического развития (группа 3).

Результаты и их обсуждение

При оценке состояния здоровья детей медиками не было выявлено достаточно сходных клинически заболеваний, в связи с этим данные о состоянии здоровья были обобщены не по нозологическим рубрикам, а по классам действующей классификации МКБ-10.

Класс I. Некоторые инфекционные и паразитарные болезни (776 рубрик) выявлены у 80 детей (10% выборки) и существенно неравномерно распределены по возрасту – 15 детей 7 лет, 2 ребенка 13 лет, 7 детей 17 лет, в других возрастных группах отмечена аналогичная неравномерность.

Класс II. Новообразования (740 рубрик): доброкачественные новообразования выявлены у 10 детей (1,3% выборки).

Класс III. Болезни крови, кроветворных органов и отдельные нарушения, вовлекающие иммунный механизм (164 рубрики), выявлены у 24 детей (3% выборки).

Класс IV. Болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ (309 рубрик) выявлены у 47 детей (6% выборки).

Класс V и VI. Психические расстройства и расстройства поведения (407 рубрик) и Болезни нервной системы (331 рубрика) выявлены у 222 детей (28% выборки), но при этом поставлено 240 различных диагнозов, из которых лишь один повторяется у 29 детей (3,7% выборки).

Выявленные нервно-психические расстройства оказались связаны с неврологической симптоматикой (церебрастенический синдром, вегетативная лабильность, мигрень, торакалгии, люмбалгии и др.), что позволило объединить их с другими соматическими заболеваниями при условии независимой оценки психического развития.

Класс VII. Болезни глаза и его придаточного аппарата (262 рубрики) выявлены у 30 детей (3,8% выборки).

У 34 детей (4,3% выборки) зафиксированы хронические патологии носоглотки; у 40 (5% выборки) зафиксированы респираторные аллергозы. Данные рубрики были объединены медиками в общую группу ЛОР-заболеваний вне систематики по МКБ-10.

Класс IX. Болезни системы кровообращения (384 рубрики) выявлены у 104 детей (13,2% выборки).

Класс XI. Болезни органов пищеварения (410 рубрик) выявлены у 63 детей (8% выборки).

Класс XII. Болезни кожи и подкожной клетчатки (338 рубрик) выявлены у 29 детей (3,6% выборки).

Класс XIII. Болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (544 рубрики) выявлены у 80 детей (10,2% выборки).

Класс XIV. Болезни мочеполовой системы (434 рубрики): у 40 детей (5% выборки) выявлены болезни половой системы, у 19 детей (2,4% выборки) выявлены болезни мочевой системы.

Класс XVII. Врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения выявлены у 56 детей (7% выборки).

Мы видим, что хронических заболеваний любого отдельного класса относительно немного. Но ситуация в целом далеко не благополучна. Разнообразные хронические заболевания выявлены у 41,3% обследованных детей. Широта спектра заболеваний ставит сложную задачу их обобщения. Даже обобщение астигматизма и миопии 2–3 степени в рамках одного класса не всегда уместно, поскольку их течение может сильно различаться. Обобщить заболевания разных классов еще сложнее. Поэтому в дальнейшем использовался эмпирический критерий, широко и успешно применяемый в медицине (Ковалев, 1979), – наличие любого хронического заболевания.

В процентном отношении итоговые результаты обследования психического развития распределились следующим образом. Около 35% детской популяции не имеют нарушений ни в эмоциональной, ни в поведенческой, ни в интеллектуальной сферах психического развития (группа 1). Выраженные нарушения психического развития наблюдаются у 11,21% детей (группа 3), что соответствует как данным ВОЗ о распространенности различных психических расстройств, так и данным отечественных психиатров (Вид, Попов, 2000; Тиганов, 2004; Мазаева, Шмакова, 2005; и др.). Данный показатель соответствует числу детей с заболеваниями Класса V по МКБ-10. Самой многочисленной (53,76%) оказалась группа детей, имеющих отдельные, не резко выраженные нарушения психического развития (группа 2). Однако нельзя утверждать, что у всех детей этой группы нарушения психического развития в дальнейшем могут усугубляться. Корректно говорить лишь о проявлениях предрасположенности к возникновению не вообще любых, а определенных нарушений психического развития в терминологии диатез-стресс модели возникновения психических расстройств по А. Б. Холмогоровой (Клиническая психология, 2012).

В обследованной популяции наиболее распространены нарушения в эмоциональной сфере (наблюдаются у 44,71% детей), которые составляют психологическое «ядро» группы 2 (относительная частота их выявления в данной группе 0,90). Судя по результатам, *эмоциональное благополучие* ребенка может служить диагностическим индикатором для оценки эффективности как медицинских, так и педагогических, социальных, психологических мероприятий (см. также: Проблемы психологической безопасности…, 2012).

На втором месте по распространенности находятся нарушения в интеллектуальной сфере (наблюдаются у 35,03% детей), которые составляют психологическое «ядро» группы 3 (относительная частота 1). Данные нарушения наблюдаются и во 2 группе, но с меньшей вероятностью (относительная частота 0,43). Применительно к 3

группе можно говорить о том, что нарушения в интеллектуальной сфере являются как первичным, так и вторичным фактором дизонтогенеза, т. е. интеллектуальные нарушения и сами по себе запускают дизонтогенетический механизм, и возникают в процессе дизонтогенеза, начавшегося под влиянием других факторов. «Интеллектуальная окраска» дизонтогенеза в детском возрасте объясняется тем, что именно в детстве наиболее интенсивно формируется познавательная сфера ребенка, которая оказывается чувствительной к любому повреждающему воздействию. Поэтому эмоциональные нарушения легко провоцируют трудности в обучении, а трудности в обучении усугубляют эмоциональные нарушения – запускается порочный круг дизонтогенеза.

В этой связи интересно, что нарушения в поведенческой сфере, которые встречаются у 23,95% всех детей, более характерны для представителей группы 2 (относительная частота 0,70), чем группы 3 (относительная частота 0,38). А нарушения в эмоциональной сфере практически не встречаются в группе 3. Результаты ни в коей мере не свидетельствуют об эмоциональном благополучии детей группы 3. Полученные данные легко объяснить, исходя из положения о единстве общего пути нормогенеза и дизонтогенеза (Гончарова, Кукушкина, 1998). Нарушения в эмоциональной или поведенческой сферах являются *формой адаптации*, пусть искаженной, неадекватной, но адаптации (см. также: Психология адаптации…, 2007; и др.), в отличие от интеллектуальных нарушений. Данный момент объясняется моделью «интеллектуального диапазона», предложенной В. Н. Дружининым (Дружинин, 1998, 2007), согласно которой нижнюю границу индивидуальных достижений определяют требования деятельности, которые проявляются в феномене «интеллектуального порога». Если IQ индивида ниже определенного значения, то он не может проявить минимально необходимую продуктивность. Тогда отдельные эмоциональные и поведенческие нарушения не исчезают, а маскируются, «растворяясь» в структуре выраженного нарушения психического развития, приобретающего, как уже отмечалось, «интеллектуальную окраску». Аналогично в психиатрии нарушения поведения и эмоциональные расстройства при умственной отсталости, согласно МКБ-10, не выделяются в самостоятельную группу, а описываются в рамках общей структуры основного интеллектуального расстройства.

Это закономерно, если учитывать ведущий характер учебной деятельности у младших школьников. Кроме того, полученные результаты позволяют рассматривать развитие когнитивной сферы как ресурс для формирования важнейших адаптационных качеств

обучающихся. Существенно важно, что обнаруженная закономерность, как будет показано ниже, ярко проявляется лишь в младшем школьном возрасте и утрачивает свое значение в более старших группах. На практике это означает, что, не будучи включенным в учебную деятельность в младшем школьном возрасте, ребенок становится уязвимым по отношению к различным видам поведенческих и эмоциональных нарушений.

Функциональная (максимальной теоретически возможной силы) прямая связь между нормальным поведенческим развитием и наличием кожных заболеваний (относительная частота выявления кожных заболеваний 1) наблюдается в группе детей 0–2 лет. Эта же связь в меньшей степени проявляется в группе детей 11–17 лет (относительная частота 0,47) и вообще не проявляется в группах детей 3–6 и 7–10 лет. Также в группе детей 0–2 лет наблюдается тесная (относительная частота 0,82) прямая связь между нарушениями в эмоциональном развитии и заболеваниями класса XIII, которая не прослеживается в остальных группах.

Прямая связь признаков агрессивности в проективном рисунке с ЛОР-заболеваниями (относительная частота появления признаков в рисунках больных детей 0,77) наблюдается в группе 3–6 лет. Эта связь меняется в группе 7–10 лет (относительная частота отсутствия признаков в рисунках больных детей 0,77) и вновь проявляется с меньшей силой в группе 11–17 лет (относительная частота появления признаков в рисунках больных детей 0,39). Интересно, что признаки тревоги и страха, а также зависимости в проективном рисунке в группе детей 3–6 лет прямо связаны с наличием заболеваний дыхательной системы (относительная частота заболеваний у детей, в рисунках которых наблюдаются соответствующие признаки, соответственно 0,61 и 0,67).

Также необходимо описать прямую связь между наличием заболеваний ЖКТ и суммарной оценкой выраженности поведенческих нарушений по карте Стотта. Эта связь проявляется лишь в группе детей 7–11 лет и при низком значении относительной частоты 0,31 приводит к диагностически значимому увеличению среднего показателя выраженности поведенческих нарушений с 13 до 20 баллов.

Отмеченные связи между психологическими и соматическими нарушениями в целом подчеркивают следующее обстоятельство: период начала школьного обучения максимально чувствителен к особенностям функционирования организма.

Однако многообразные связи параметров здоровья и психического развития детей, меняющиеся с возрастом, требуют построения именно системной модели, отражающей динамику развития

ребенка. Математико-статистическое моделирование психического развития детей как системы было проведено нами в 2013–2014 г. при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 13–06-00650).

Ранее нами было показано (Карпов, Солондаев, 2012), что способ описания психики как системы должен, во-первых, отражать многомерность явления, т. е. либо быть многомерным, либо не иметь математически значимой размерности. Во-вторых, системное описание должно допускать использование его совместно с существующими математическими моделями. В-третьих, описание должно хотя бы в некоторой мере отражать нелинейность – одну из наиболее существенных характеристик системы.

В соответствии с этими требованиями задача описания системы математически была решена как логистическая регрессия вероятности выявления нарушений от возраста (Айвазян и др., 1987). Иначе говоря, логистическая регрессия – оценка результата функционирования трех субсистем и общей системы в зависимости от возраста. Дифференциация возможных нарушений развития в зависимости от возраста ранее была охарактеризована В. В. Ковалевым (Ковалев, 1979), но только в качественном плане.

Если развитие действительно имеет системный характер (в математическом понимании), то вероятность выявления нарушений не будет гладко возрастать с возрастом испытуемых. Тогда мы получим основание говорить о временно́й системности психического развития как особом типе системности, описанном А. В. Карповым (Карпов, 2011). При такой интерпретации может возникнуть несколько возражений, которые стоит обсудить. Первое замечание связано с тем, что использованные методики и дизайн исследования в целом ориентированы не на позитивную оценку уровня развития, а на выявление нарушений. Это возражение отвергается нами, поскольку нарушенное развитие тоже имеет системный характер, как было показано выше. Оценка нарушений развития анализируется нами психологически, независимо от психиатрической диагностики. Дополнительно стоит заметить, что во многих случаях диагностически точнее можно описать характер нарушения, чем оценить степень соответствия норме.

Второе замечание касается того, что в исследовании использовались поперечные срезы, снижающие точность описания непрерывности развития. На это можно ответить, что в современной России проведение лонгитюдных исследований в течение 18 лет также привело бы к смешению переменных, но по другой причине – из-за динамичных социальных изменений (Динамика социально-психологи-

ческих явлений…, 1996; Россия в глобализирующемся мире…, 2007; Современная социальная реальность…, 2014; и др.). А в анализируемом массиве все испытуемые находились в стабильных социальных условиях, по крайней мере, на момент обследования.

Третье замечание связано с тем, что предельно широкий возрастной диапазон выборки создает проблему соотнесения результатов, поскольку испытуемых столь разного возраста в принципе невозможно исследовать с помощью одних и тех же методик. Данная проблема может быть решена двумя путями: кодированием результатов методик и переводом их в сопоставимые шкалы, одинаковые для всех возрастов, либо сопоставлением результатов методик только в границах возрастного диапазона их применимости. Для описываемой модели мы выбрали первый путь, при котором анализируются не сами результаты методик, а результаты оценки специалистами трех субсистем целостного психического развития: эмоциональной, поведенческой, интеллектуальной, а также системы развития в целом. Такое выделение субсистем определяется обсуждавшимися выше особенностями дизайна исследования.

Регрессионный анализ проводился по формуле бинарной логистической регрессии $y=F(x)=e^z/(1+e^z)$ в свободном статистическом программном пакете R (R Core Team, 2013). Для формулы $z=a+b*x$ были получены оценки константы a и регрессионного коэффициента b, а также оценки вероятности их отличия от нуля p. Для каждой подсистемы моделировались логистические регрессионные функции на различных возрастных отрезках и в зависимости от наличия либо отсутствия нарушений в других подсистемах. Для интерпретации результаты логистического регрессионного анализа представлены в таблицах 1–3.

Приведенные в таблице 1 результаты показывают, что временна́я динамика развития поведенческой субсистемы меняется в зависимости от эмоциональной (четыре точки изменения функции при нарушениях и монотонная функция при отсутствии нарушений), а временна́я динамика развития интеллектуальной субсистемы не меняется. Эмоциональная субсистема влияет на развитие поведенческой, не влияя на развитие интеллектуальной, что представляется вполне логичным и интерпретируемым. Данный результат, во-первых, позволяет охарактеризовать особую – временную – системность психического развития, объясняющую появление и изменение частных связей между отдельными эмпирическими параметрами в группах разного возраста. Во-вторых, данный результат позволяет говорить об относительной независимости развития интеллектуальной субсистемы от эмоциональной, хотя обратное

Таблица 1

Логистическая регрессия нарушений в развитии поведенческой и интеллектуальной субсистем в зависимости от возраста и эмоциональной субсистемы

Параметр	Возраст																
	0–1	12	2–3	3–4	4–5	5–6	6–7	7–8	8–9	9–10	10–11	11–12	12–13	13–14	14–15	15–16	16–17	17–18
Вероятность нарушений в поведенческой сфере у детей с нарушениями в эмоциональной сфере	стабильность: a=–0,22; p=0,85; b=–0,11; p=0,72					рост: a=–3,43; p=0,05; b=0,45; p=0,06			снижение: a=6,23; p=0,03; b=–0,72; p=0,04		рост: a=–8,29; p=0,04; b=0,72; p=0,04		снижение: a=4,38; p=0,0005; b=–0,34; p<0,001					
Вероятность нарушений в поведенческой сфере у детей без нарушений в эмоциональной сфере	снижение: a=–1,06; p=0,0001; b=–0,18; p=0,0001																	
Вероятность нарушений в интеллектуальной сфере у детей с нарушениями в эмоциональной сфере	рост: a=–1,55; p=0,12; b=0,35; p=0,03							снижение: a=4,00; p<0,001; b=–0,43; p<0,001					стабильность: a=0,96; p=0,63; b=–0,18; p=0,18					
Вероятность нарушений в интеллектуальной сфере у детей без нарушений в эмоциональной сфере	рост: a=–1,62; p<0,001; b=0,36; p<0,001							снижение: a=4,43; p<0,001; b=–0,56; p<0,001					стабильность: a=–2,52; p=0,24; b=0,04; p=0,78					

Таблица 2

Логистическая регрессия нарушений в развитии эмоциональной и интеллектуальной субсистем в зависимости от возраста и поведенческой субсистемы

Параметр	Возрастные отрезки																
	0–1	1–2	2–3	3–4	4–5	5–6	6–7	7–8	8–9	9–10	10–11	11–12	12–13	13–14	14–15	15–16	16–17	17–18
Вероятность нарушений в эмоциональной сфере у детей с нарушениями в поведенческой сфере	рост: a=–3,44; p<0,001; b=0,74; p<0,001								стабильность: a=0,95; p=0,005; b=–0,04; p=0,02								
Вероятность нарушений в эмоциональной сфере у детей без нарушений в поведенческой сфере	рост: a=–4,07; p<0,001; b=0,60; p<0,001								снижение: a=1,77; p=0,63; b=–0,24; p=0,005				рост: a=–3,42; p=0,004; b=0,22; p=0,007				
Вероятность нарушений в интеллектуальной сфере у детей с нарушениями в поведенческой сфере	стабильность: a=–0,12; p=0,87; b=0,22; p=0,12								снижение: a=4,47; p<0,001; b=–0,45; p=0,002				стабильность: a=–2,92; p=0,27; b=0,17; p=0,34				
Вероятность нарушений в интеллектуальной сфере у детей без нарушений в поведенческой сфере	рост: a=–2,12; p<0,001; b=0,41; p<0,001								снижение: a=4,31; p<0,001; b=–0,53; p<0,001				стабильность: a=0,91; p=0,65; b=–0,10; p=0,46				

утверждение неверно, судя по рисунку 4. Иными словами, предлагаемая модель позволяет выявлять и описывать нелинейные асимметричные связи. Интерпретация таких связей требует дальнейших исследований. В настоящее время мы можем лишь зафиксировать сам факт асимметрии выявленных связей.

Данные в таблице 2 показывают, что динамика развития эмоциональной субсистемы примерно после 7 лет меняется в зависимости от состояния поведенческой субсистемы (две точки изменения функции при отсутствии поведенческих нарушений и единственная точка, сдвинутая на год «вправо» от 7 лет как первой точки изменения, при наличии нарушений поведенческой субсистемы). Эта связь не точно соответствует содержанию обратной по направлению связи (таблица 1), но позволяет считать данные субсистемы связанными взаимным влиянием. Динамика развития интеллектуальной субсистемы также различается в зависимости от состояния поведенческой. Но это различие проявляется лишь до возраста 7 лет.

В таблице 3 показаны изменения динамики развития эмоциональной и поведенческой субсистем в зависимости от интеллектуальной. Судя по количеству точек изменения функции и характеру изменения, нарушения в интеллектуальной субсистеме являются весьма значимым фактором развития эмоциональной и поведенческой субсистем. Как следует из приведенных данных, наиболее чувствительными к нарушениям в функционировании различных сфер психики оказались возрастные периоды 0–1, 1–3 и 5–7 лет. Наибольшая стабильность отмечается после 14 лет. Подверженность раннего психического развития отклонениям от нормы во всех исследуемых сферах является значимым фактом для прогноза дальнейшего формирования психики, поскольку высокая значимость этого периода для последующего развития психики подчеркивается как отечественными, так и зарубежными авторами (Ахутина, Пылаева, 2008; Сергиенко 2006; Феномен и категория зрелости…, 2007; Gottlieb, Wolfe, 2002; Johnson, 1997).

Полученные результаты подтвердили предложенную *количественную модель системы психического развития*, построенную на логистической регрессии результатов функционирования трех субсистем и целостной системы развития от времени. Данная модель описывает системность особого типа – временную. Математическое описание таких систем не обнаружено нами в психологической литературе.

Кроме того, полученная модель соответствует основополагающим закономерностям психического развития, в частности, его неравномерности. Об этом можно судить на том основании, что воз-

Таблица 3

Логистическая регрессия нарушений в развитии эмоциональной и поведенческой субсистем в зависимости от возраста и интеллектуальной субсистемы

Система	Возрастные отрезки															
	0–1	1–2	2–3	3–4	4–5	5–6	6–7	7–8	8–9	9–10	10–11	11–12	12–13	13–14	14–15	15–16	16–17	17–18
Вероятность нарушений в эмоциональной сфере у детей с нарушениями в интеллектуальной сфере	снижение: a=0,84; p=0,62; b=–1,28; p=0,07				рост: a=–6,78; p<0,001; b=1,09; p<0,001			стабильность: a=1,06; p=0,07; b=–0,05; p=0,35										
Вероятность нарушений в эмоциональной сфере у детей без нарушений в интеллектуальной сфере	рост: a=–3,44; p<0,001; b=0,54; p<0,001							стабильность: a=1,04; p=0,27; b=–0,13; p=0,15					рост: a=–1,90; p=0,08; b=0,13; p=0,05					
Вероятность нарушений в поведенческой сфере у детей с нарушениями в интеллектуальной сфере	стабильность: a=–0,42; p=0,40; b=–0,04; p=0,57										рост: a=–5,73; p=0,02; b=0,44; p=0,02				стабильность: a=18,7; p=0,16; b=–1,16; p=0;17			
Вероятность нарушений в поведенческой сфере у детей без нарушений в интеллектуальной сфере	стабильность: a=–1,65; p=2,24e–07; b=–0,007; p=0,79																	

растание вероятности нарушений в той или иной сфере психики в определенные возрастные периоды, по-видимому, объясняется дисбалансом, возникающим между имеющимися психическими ресурсами субъекта и требованиями, которые предъявляет к ним среда. Это, в свою очередь, может быть следствием как усиленного развития соответствующей сферы, так и относительного «запаздывания» становления новообразований данной сферы, отвечающих требованиям извне. Данная схема фактически совпадает с механизмом возникновения кризисов психического развития, описанных Л. С. Выготским (Выготский, 1984).

Отражение системного характера психического развития в предложенной нами модели подтверждается тем, что она иллюстрирует несводимость свойств системы к свойствам ее отдельных компонентов. Так, обнаруживаются два возрастных периода, на протяжении которых отдельные компоненты психики характеризуются стабильностью или снижением вероятности нарушений. Между тем психика в целом на этих этапах отличается высокой чувствительностью к неблагоприятным изменениям. Это периоды 11–12 и 12–14 лет, другими словами, предподростковый и начало подросткового периода развития, отличающиеся сложными адаптационными задачами и выраженными внутренними конфликтами.

Есть основания говорить также об отражении построенной моделью компонентного и элементного состава психического развития как системы. В качестве его компонентов выступают различные сферы психики (эмоциональная, интеллектуальная, поведенческая). Элементами являются различные составляющие указанных сфер, например, такие особенности (в рамках рассмотрения дизонтогенеза как одной из сторон развития) их функционирования, как тревожность, враждебность, недостаток социальной нормативности, эмоциональное напряжение, сниженный интеллект, нарушения сексуального развития.

Интерпретируя полученные результаты, мы закономерно приходим к обсуждению вопроса о *детерминантах* психического развития и их влияния на структуру и функционирование построенной модели.

Одной из высоковероятных детерминант являются макросоциальные условия, к которым относится широкий спектр влияний – от государственной демографической политики до состояния педиатрического обслуживания в регионе (Россия в глобализирующемся мире…, 2007; Современная социальная реальность…, 2014; и др.). Необходимо специальное исследование, чтобы выявить, в какой степени на структурные компоненты модели и связи между ними

оказывают влияние условия сельской или городской местности; численность населения города и т. п. Мы предполагаем, что построенная модель, сохраняя свою принципиальную схему, в случае ее применения к данным о психическом развитии детей и подростков в другой макросоциальной среде изменится на уровне своих количественных или структурных характеристик. Основания для такого предположения дают результаты исследования влияния социокультурной среды на различные психические проявления (Малхасян, 2011). Следовательно, предложенная модель отражает свойство открытости системы психического развития.

Физическое здоровье испытуемых выступает в качестве существенной детерминанты формирования психики, что закономерно вытекает из системного характера психического развития, который выражается, в частности, во включенности системы в более широкую систему (метасистему) психофизического функционирования.

Анализируя динамику вероятности эмоциональных нарушений у детей, можно констатировать, что у здоровых детей эта вероятность до трех лет стабильна (a=–1,34, p=0,13; b=–0,67, p=0,19), а с 3 до 7 лет возрастает (a=–6,49, p<0,001; b=1,04, p<0,001). На отрезках от 7 до 10 лет вероятность нарушений с возрастом снижается (a=3,57, p=0,01; b=–0,40, p=0,02), а от 10 лет и старше происходит стабилизация (a=–1,04, p=0,30; b=0,08, p=0,22).

В развитии поведенческой субсистемы детей с хроническими заболеваниями вероятность нарушений стабильна на всех отрезках, за исключением отрезка 15–18 лет. Колебания функции несущественны, судя по статистической оценке параметров. У детей с хроническими заболеваниями вероятность эмоциональных нарушений стабильна с рождения. Возможно, что фактор хронического заболевания, сразу встроившись в функциональную систему, способствует ее иному созреванию, с большей уязвимостью эмоциональной сферы. Вероятность нарушений эмоциональной сферы у здоровых детей вписывается в возрастные диапазоны данных психогенетики (Малых, Егорова, Мешкова, 2008), а у детей с хроническими заболеваниями эта картина принимает иной характер.

Так, вероятность нарушений в общей системе психики соматически здоровых детей возрастает до 7 лет, а далее мы видим колебания вероятности в большей степени у детей с хроническими заболеваниями, нежели у здоровых детей.

У детей с хроническими заболеваниями вероятность нарушений возрастает на отрезке от 0 до 6 лет (a=–1,14, p=0,15; b=0,42, p=0,02). Далее на отрезке 6–12 лет наблюдается снижение вероятности (a=3,21, p<0,001; b=–0,31, p=0,001). На отрезке 12–16 лет вероятность нарушений вновь растет (a=–4,64, p=0,01; b=0,34, p=0,008) и стабилизируется от 16 до 18 лет (a=12,01, p=0,11; b=–0,68, p=0,13).

У здоровых детей вероятность нарушений целостной системы психики возрастает несколько дольше – от 0 до 7 лет (a=–1,35, p<0,001; b=0,50, p<0,001). На отрезке 7–11 лет вероятность нарушений снижается (a=6,86, p<0,001; b=–0,64, p<0,001). Далее вероятность нарушений остается стабильной на отрезке 11–16 лет (a=–0,34, p=0,84; b=0,07, p=0,59) и на отрезке 16–18 лет (a=–9,30, p=0,33; b=0,59, p=0,30).

Согласно данным психогенетики, 10–12 лет – второй пик средовых влияний, и именно с этого возраста у детей стабильна вероятность возникновения нарушений в общей системе психики. У детей с хроническим заболеванием более важным оказывается не средовое влияние, а соматическая сфера. Фактор хронического заболевания может оказывать влияние на функциональную систему, на ее структуру в разные возрастные промежутки, побуждая ее перестраиваться, находить адаптивный результат для организма. В целом характеристики онтогенеза здорового ребенка более предсказуемы, нежели у ребенка с хроническим заболеванием.

Нами был также проведен анализ статичных связей показателей психического развития и качества жизни у детей с разным соматическим статусом. Выявлены системные различия в психике соматически здоровых детей (рисунок 2) и детей с хроническими заболеваниями (рисунок 3).

В системе развития детей с хроническими заболеваниями (рисунок 3) также присутствуют связи как внутри подсистемы психического развития, так и внутри подсистемы качества жизни. Но индекс конвергенции системы заметно меньше, чем у здоровых, – лишь 89, как и индекс дивергенции, равный 31.

Таким образом, при наличии сходства систем психического развития здоровых детей и детей с хроническими заболеваниями разного возраста выявляются отличия внутрисистемных связей.

Внутрисистемные связи психического развития детей с хроническими заболеваниями образуют несколько замкнутых циклов с большим количеством внутренних связей (рисунок 3). У здоровых детей (рисунок 2) выделяются группа трех взаимосвязанных переменных: «агрессивность»–«пассивность, зависимость»–«тревога, страх» и группа из пяти параметров качества жизни. Эти группы переменных совпадают у здоровых детей и детей с хроническими заболеваниями.

У здоровых детей параметры развития, фиксируемые при помощи психодиагностических методик, связываются между собой че-

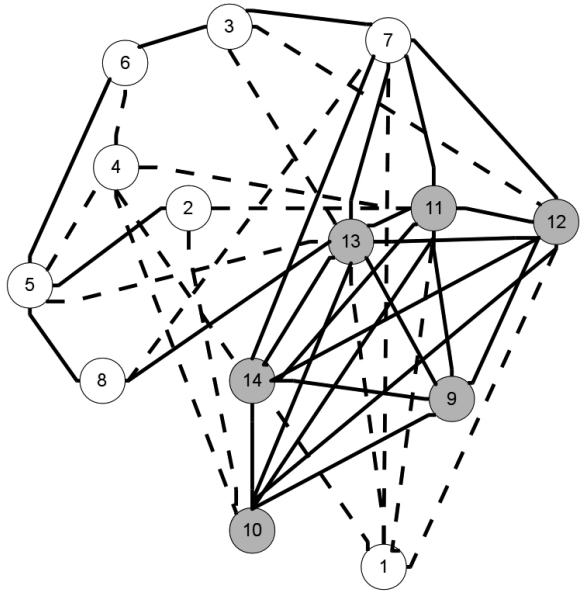

Рис. 2. Взаимосвязи показателей психического развития и качества жизни соматически здоровых детей. Цифровые обозначения параметров: 1 – суммарный балл по шкале интеллектуального развития дошкольников и младших школьников Е. А. Стребелевой; 2 – признаки снижения эмоционального фона в проективном рисунке; 3 – нарушение социальных контактов в проективном рисунке; 4 – агрессивность в проективном рисунке; 5 – тревога, страх в проективном рисунке; 6 – пассивность, зависимость, подчиняемость в проективном рисунке; 7 – сумма по карте наблюдений Стотта; 8 – сумма баллов по тесту вербального интеллекта; 9 – качество жизни – физическое функционирование; 10 – качество жизни – психоэмоциональное функционирование; 11 – качество жизни – социальное функционирование; 12 – качество жизни – умственное развитие; 13 – качество жизни – условия жизни; 14 – итоговый показатель качества жизни.

рез посредство показателей качества жизни, которое, следовательно, выступает как своеобразный интегрирующий фактор. У детей с хроническими заболеваниями роль такого фактора, возможно, мог бы выполнить характер соматического заболевания. В подобном случае структурограммы испытуемых с различными заболеваниями должны различаться между собой, однако для подтверждения этой гипотезы необходимо формирование объемных выборок, гомогенных по параметру нарушений соматического здоровья.

Отдельные параметры качества жизни у здоровых детей и у детей с хроническим заболеваниями практически идентичны друг

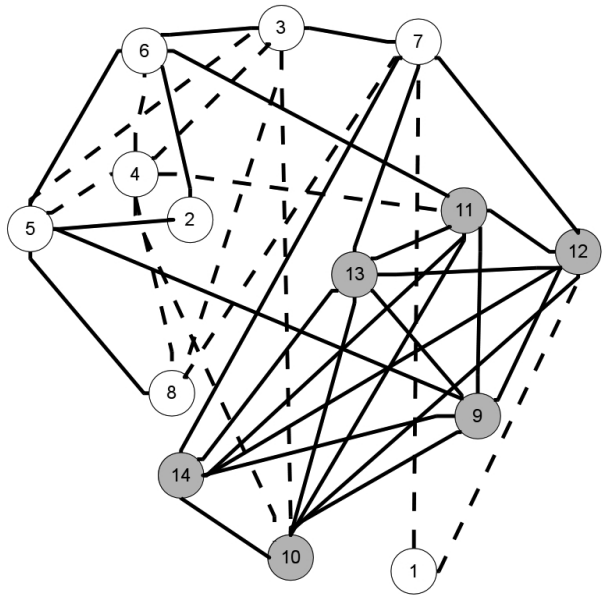

Рис. 3. Взаимосвязи показателей психического развития и качества жизни детей с хроническими соматическими заболеваниями. Цифровые обозначения параметров: 1 – суммарный балл по шкале интеллектуального развития дошкольников и младших школьников Е. А. Стребелевой; 2 – признаки снижения эмоционального фона в проективном рисунке; 3 – нарушение социальных контактов в проективном рисунке; 4 – агрессивность в проективном рисунке; 5 – тревога, страх в проективном рисунке; 6 – пассивность, зависимость, подчиняемость в проективном рисунке; 7 – сумма по карте наблюдений Стотта; 8 – сумма баллов по тесту вербального интеллекта; 9 – качество жизни – физическое функционирование; 10 – качество жизни – психоэмоциональное функционирование; 11 – качество жизни – социальное функционирование; 12– качество жизни – умственное развитие; 13 – качество жизни – условия жизни; 14 – итоговый показатель качества жизни.

другу в области внутрисистемных связей, но значительно отличаются по межсистемным связям с переменными, характеризующими психическое развитие.

Полученные результаты, таким образом, свидетельствуют о большей сбалансированности и консолидированности системы психического развития соматически здоровых детей, о более высокой предсказуемости динамики психического развития соматически здоровых детей, по сравнению с детьми, имеющими хронические заболевания.

Построение динамической системной модели в группах здоровых детей и детей, имеющих хронические соматические заболева-

ния, показало, что, несмотря на различную динамику вероятности появления эмоциональных, поведенческих и интеллектуальных нарушений у здоровых детей и детей с хроническими заболеваниями, вероятность нарушения общей системы психики в обеих группах имеет сходную динамику, описанную выше. *Временна́я системность* психического развития, таким образом, остается в целом достаточно устойчивой к наличию хронических соматических заболеваний, что косвенно подтверждает валидность разработанной математико-статистической динамической системной модели.

Наличие у ребенка хронического заболевания приводит к становлению системы с иным характером внутрифункциональных связей с показателями эмоционального, поведенческого и когнитивного развития детей, отличающейся от таковой у здоровых детей. Таким образом, именно *системное моделирование* психического развития детей с разным соматическим статусом позволяет обнаружить значимые составляющие, определить мишени профилактики.

Выводы

1. Разработанная математико-статистическая модель отражает описанные в литературе основные свойства психического развития, а именно:
   - его системный характер (компонентный состав, иерархичность, открытость системы, включенность в состав метасистемы);
   - неравномерность психического развития;
   - наличие кризисов психического развития.

   Таким образом, реализация общеметодологического принципа соответствия подтверждает корректность предлагаемой модели.
2. Модель устойчива к наличию у испытуемых хронических соматических заболеваний, несмотря на различающуюся динамику психического развития детей и подростков с наличием и отсутствием заболевания. Данный вариант принципа инвариантности также подтверждает корректность предлагаемой модели.
3. С помощью модели выявлены периоды максимальной и минимальной подверженности отклонениям в психическом развитии. Наиболее чувствительными к нарушениям в функционировании различных сфер психики оказались возрастные периоды 0–1, 1–3 и 5–7 лет. Наибольшая стабильность отмечается в возрасте 14–15 лет. Обнаруживаются два возрастных периода, на протяжении которых отдельные компоненты психики характеризуются стабильностью или снижением вероятности нарушений. Между тем, психика в целом на этих этапах отличается высокой чувствительностью к неблагоприятным изменениям. Это периоды 11–12 и 12–14 лет. Практически важно, на наш взгляд, что эмоциональные нарушения по частоте встречаемости превосходят интеллектуальные отклонения. Это определяет основания для оценки и задает направление оптимизации системы психологического сопровождения детей в школах и других образовательных учреждениях.
4. Если анализировать полученные результаты в контексте решения проблемы сохранения и укрепления здоровья детей, то локализация большей части точек изменения функции на возрастном отрезке 7 лет и старше показывает, что ключевыми участниками такой работы должны стать учреждения среднего образования.

Литература

Айвазян С. А., Енюков И. С., Мешалкин Л. Д. Прикладная статистика: исследование зависимостей. М.: Справочник, 1987.

Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. М.: Наука, 1973. С. 5–61.

Ахметова Л. В. Половозрастные особенности развития детерминант когнитивной сферы личности учащихся // Вестник Томского государственного педагогического университета. № 11. 2009. С. 88–95.

Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.

Вид В. Д., Попов Ю. В. Современная клиническая психиатрия. СПб.: Речь, 2000.

Воронова М. Н., Корнеев А. А., Ахутина Т. В. Лонгитюдное исследование развития высших психических функций у младших школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4. С. 48–64.

Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.

Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями. М.: Издат. центр «Академия», 1998.

Гурова Е. В., Шляхта Н. Ф., Седова Н. Н. Диагностика психического развития детей: Учебно-методическое пособие. М.: Институт молодежи, 1992.

Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е. А. Стребелевой. М.: Полиграф сервис, 1998.

Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1996.

Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» // Психологический журнал. Т. 19. 1998. № 2. С. 61–70.

Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. М: Изд-во РАО, 2011.

Карпов А. В., Солондаев В. К. Возможности использования индексов конвергенции и дивергенции системы // Ярославский психологический вестник. Вып. 27. М.-Ярославль, 2012. С. 37–43.

Клиническая психология. В 4 т.: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Под ред. А. Б. Холмогоровой: Т. 1. Общая патопсихология. М.: Академия, 2010.

Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1979.

Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи: Дис. … д-ра психол. наук. СПб., 2006.

Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

Мазаева Н. А., Шмакова О. П. Типология, диагностика и коррекция нарушений школьной адаптации у детей и подростков с психическими расстройствами: Пособие для врачей. М.: НЦПЗ РАМН, 2005.

Малхасян М. В. Развитие умственных способностей детей младшего школьного возраста в различных социокультурных средах: Дис. … канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2011.

Малых С. Б., Егорова М. С., Мешкова Т. А. Основы психогенетики. М.: Эпидавр, 1998.

Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Программный комплекс Лонгитюд – ЭДК. URL: http://testpsy.net/ru (дата обращения: 15.05.2016).

Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Психология человека в современном мире. Т. 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна (15–16 октября 2009 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Барабанщиков, М. И. Воловикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В. С. Степин. М.: Наука, 2007.

Рукавишников А. А. (автор адаптации). Тест интеллекта, свободный от влияния культуры: Тест вербального интеллекта. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1995.

Рябчук Ю. А. Психологические проблемы синхронизации школьного и пубертатного кризисов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 2. С. 59–64.

Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

Современная социальная реальность России и государственное управление. Социальная и социально-политическая ситуация в России в 2012 году. Том 1. М.: ИСПИ РАН, 2014.

Соколова Е. В. Системный подход к психокоррекции психического развития личности в раннем дизонтогенезе // Российский психологический журнал. 2007. Т. 4. № 1. С. 17–24.

Тиганов А. С. Снежневский А. В., Орловская Д. Д. и др. Руководство по психиатрии. В 2 т. Т. 2. М.: Медицина, 1999.

Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Deary I. J., Brett C. E. Predicting and retrodicting intelligence between childhood and old age in the 6-Day Sample of the Scottish Mental Survey 1947. URL: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289615000203Centre (дата обращения: 15.05.2016).

Gottlieb B. H., Wolfe J. Coping with family caregiving to persons with dementia: A critical review // Aging and Mental Health. V. 6. 2002. P. 329–346.

Johnson M. K. Identifying the origin of mental experience // The mythomanias: The nature of deception and self-deception / Ed. M. S. Myslobodsky. Mahwah, NJ, 1997. P. 133–180.

R Core Team R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. 2013. URL: http://www.R-project.org (дата обращения: 15.05.2016).

Развитие экономического сознания личности: условия, факторы, механизмы*

Т. В. Дробышева

Экономическое сознание личности как предмет психологического, социально-психологического, экономико-психологического исследования в отечественной науке привлекало внимание специалистов в разные исторические периоды развития общества (О. С. Дейнека, Т. В. Дробышева, Т. П. Емельянова, А. Л. Журавлев, Н. А. Журавлева, А. И. Китов, А. А. Капустин, А. Б. Купрейченко, С. В. Малахов, И. М. Осипенко, В. П. Позняков, В. Д. Попов, Т. В. Фоломеева, В. П. Фофанов, В. А. Хащенко, Е. В. Шорохова, Е. В. Щедрина и др.). Однако рост исследований феноменов экономического сознания личности (и группы), а именно – представлений, мнений, оценок, отношений к явлениям и объектам экономического мира, связывают с особенностями «перестроечного» и «кризисного» периодов, характеризуемых социально-экономической трансформацией российского общества в целом, следствием которой явилось «новое экономическое сознание» россиян (Журавлев, Журавлева, 2002, с. 12; и др.). Интересно, что в этот период многие из элементов экономического сознания взрослых людей (например, их представления о тех или иных явлениях рыночной экономики) мало чем отличались от аналогичных представлений подростков и молодежи. Потребность в понимании новых экономических явлений была столь высока, что даже в настольную игру «Монополия» с удовольствием играли не только дети, но и их родители. Заметим, что данный факт позволил некоторым исследователям использовать термин «формирующаяся личность» в контексте анализа экономической социализации не только применительно к детям, подросткам и молодым людям юношеского возраста, но и ко взрослым, заново познающим реалии экономических реформ в российском обществе

* Государственное задание ФАНО РФ 0159-2016-0001.

(Дробышева, 2013; Журавлев, 2011; Журавлев, Дробышева, 2011б; Купрейченко, Журавлев, 2009; и др.).

Новые знания в области экономики, которые были привнесены в общественный дискурс в эпоху «кардинальных экономических преобразований» в стране, стали предпосылкой порождения феноменов экономического сознания личности, объектом которых становились ранее неизвестные (для непрофессионалов) объекты и явления рыночной экономики («ваучеризация», «приватизация собственности», «либерализация цен» и т. п.). Возможно по этой причине в период с середины 80-х и в последующие 90-е годы XX в. наиболее востребованным в стране стало именно экономическое образование, причем не только в рамках подготовки нового поколения специалистов, но и с точки зрения коррекции экономической безграмотности взрослого населения, формирования основ экономического мышления детей и подростков. Подтверждением тому служил рост числа учебников и учебных пособий по экономике для детей и школьников разного возраста, заполонивших прилавки магазинов в период с начала 1990-х годов. Причем спектр жанров издаваемой литературы также расширился: от художественных произведений для детей, словарей по экономике для младших школьников и дошкольников – до учебников и пособий для школьников и взрослых. То есть именно эксплицитное знание в области экономики стало социально релевантным.

Конечно, вызывает сожаление тот факт, что психологические исследования последствий влияния раннего экономического образования в период интенсивного формирования личности (детей и подростков) носили ограниченный характер. Но даже те немногие из них, которые были выполнены в данный период времени, выявили изменение направленности в развитии личности детей и подростков, усиление ее прагматичности (см.: Дробышева, 1999, 2002, 2013а и др.; Журавлев, Дробышева, 2011б; и др.).

Значительно большее число исследовательских работ в этот период (с середины 1980-х и до конца 1990-х годов) было посвящено изучению феноменов обыденного экономического сознания* и самосознания личности. Обзор этих работ сделан А. Л. Журавлевым и Н. А. Журавлевой (Журавлев, Журавлева, 2002), а также в двухтомнике, посвященном экономической психологии (Проблемы экономической психологии, 2004, 2005). Обыденное экономическое со-

* В данном случае мы придерживаемся подхода, в рамках которого научное (эксплицитное) и обыденное (имплицитное) сознание различаются по средствам и способам организации знаний и возможностям их проверки.

знание и самосознание личности изучалось с позиций имплицитных теорий личности (традиционный и психосемантический подходы), концепции социальных представлений, субъектно-деятельностного, системного и других подходов. Следует отметить, что если психологический мониторинг динамики ценностных ориентаций в этот и последующий период проводился (Н. А. Журавлева, В. С. Собкин, А. Л. Журавлев, Т. В. Дробышева и др.), то аналогичная динамика экономических представлений, отношений, мнений, оценок и т. п. практически не изучалась.

Безусловно, анализ динамики феноменов экономического сознания в кризисные, посткризисные, стабильные периоды социально-экономического развития (в 1980–2000-е годы) возможен при сопоставлении результатов работ, выполненных разными психологами с применением одних и тех же методик или приемов сбора данных либо с помощью качественного сравнительного анализа элементов экономического сознания в публикациях разных исследователей. К примеру, многие из специалистов – В. А. Хащенко, А. Б. Купрейченко, А. Б. Фенько, М. Ю. Семенов, А. С. Евдокимова и др. – применяли в своих работах одну и ту же методику изучения отношения к деньгам или ее отдельные шкалы (Furnham, 1984); аналогичная ситуация сложилась при исследованиях других экономико-психологических феноменов (Емельянова, 2014; и др.).

Объективно сопоставление данных выполняет каждый диссертант, анализируя результаты работ, предшествующих его исследованию. Итогом такого анализа может стать любое предположение об исторической динамике представлений, отношений, суждений, установок и т. п. конкретной личности или социальных групп по отношению к экономическим явлениям и объектам (например, к банку как финансовому институту, деньгам как средствам обмена и оплаты, бедности или богатству как социальным явлениям и т. п.) в период перехода от «плановой» к «рыночной» модели экономики. Справедливости ради следует заметить, что аналогичная ситуация резкого роста исследований феноменов экономического сознания наблюдалась и в зарубежной экономической психологии в период образования ЕС и введения общей валюты – евро.

Все вышеизложенное в большей степени относится к анализу изменения (динамики, развития*) экономического сознания лич-

* Использование терминов «динамика» и «развитие» как рядоположенных применительно к анализу изменений в экономическом сознании на этапе «вторичной экономической социализации» не случайно. С нашей точки зрения, динамика элементов сознания личности есть показатель ее развития.

ности (и социальных групп) *взрослых людей* и наиболее выражено в *нестабильных условиях* развития общества (Динамика…, 1996; Журавлев, 1999; Россия…, 2007; Совместная деятельность…, 1997; Социально-психологическая динамика…, 1998; и др.). Нельзя сказать, что все здесь определяется влиянием внешнего (макросоциального, макроэкономического) фактора. Скорее всего, следует говорить о некотором приоритете внешнего фактора в его взаимосвязи с фактором внутренним. Тем не менее, с нашей точки зрения, именно *макросоциальные, макроэкономические факторы* обуславливают включение в ранее сложившуюся систему экономических представлений, отношений, мнений, оценок и т. п. взрослых людей содержательно новых элементов или запускают процессы трансформации, редукции, изменения ранее сформированных, сконструированных личностью элементов экономического сознания. В последнем случае в качестве механизма может выступать когнитивный диссонанс или ценностный внутриличностный конфликт между «старой» и «новой» информацией об экономических явлениях и объектах. Именно такое соотношение внешнего и внутреннего приводит, с нашей точки зрения, к изменению (динамике, развитию) экономического сознания личности взрослых людей в кризисные периоды социально-экономического развития страны. Можно только предположить, что в стабильные периоды развития общества динамика экономического сознания взрослых в большей степени зависит от *микросоциальных* факторов, которые теряют свой приоритет во взаимодействии с факторами внутренними и вступают с ними в конвенциональные отношения. В данном случае микросоциальные факторы (порождаемые взаимодействием человека с другими людьми в организации, в трудовом коллективе, группе друзей, в семье и т. п. с целью реализации задач материального, финансового, экономического самообеспечения и обеспечения своей семьи) выполняют роль стимула, запускающего психологические механизмы развития экономического сознания личности («социальное сравнение», «каузальная атрибуция», «временная перспектива» и т. п.). Результатом этого процесса является изменение содержания и структуры элементов экономического сознания. Вариативность изменений будет зависеть от самой личности, степени проявления ею активности, способности к саморефлексии. Внутренними факторами здесь выступают феномены экономического самосознания (образ Я как бедного/богатого, экономически успешного/неуспешного и т. п.; экономическая самооценка; психологическая дистанция, выстраиваемая личностью между собой и другими субъектами экономических отношений; социальная идентичность и т. п.). Таким об-

разом, на этапе вторичной экономической социализации факторы и механизмы самодетерминации происходящих изменений в экономическом сознании личности, по сути, указывают на проявление ею субъектных качеств. Динамика содержания и структуры элементов экономического сознания является внутренним фактором, предпосылкой к изменениям в поведении человека как субъекта экономических отношений. Уточняя последнее суждение, заметим, что теоретически мы придерживаемся *эволюционного подхода* в понимании соотношения категорий субъекта и личности (см.: Сергиенко, 2011, 2013; Журавлев, 2009; и др.). Все вышеизложенное характеризует *вторичную экономическую социализацию*, т. е. социализацию взрослых людей, в рамках которой элементы экономического сознания раскрывают содержание познавательного компонента экономической социализации личности (Дробышева, 2013).

Предваряя следующий раздел статьи, заметим, что изложение взглядов автора на развитие экономического сознания личности в условиях вторичной экономической социализации преследовало цель дифференциации процессуальных характеристик (факторов, условий, механизмов) формирования и развития экономического сознания личности на разных этапах становления и развития субъекта экономических отношений.

Состояние проблемы исследования экономического сознания личности в условиях первичной экономической социализации

Говоря о *развитии* экономического сознания личности на этапе первичной экономической социализации, мы не имеем в виду созревание мозговых структур, следствием которого является соответствующий уровень когнитивного развития личности, выделение этапов в освоении ею абстрактных или конкретных понятий в области экономики. Подобный подход в целом критиковался европейскими психологами еще 1990-е годы (А. Фенэм, П. Лунт, К. Ролан-Леви, П. Уэбли). К этому времени исследования экономических представлений, аттитюдов, отношений к экономическим явлениям детей разного возраста заполонили страницы научных журналов. Впрочем, это не означает, что в настоящее время данный подход не имеет сторонников и последователей среди зарубежных исследователей «когнитивного направления» в области экономической социализации. Однако большая часть таких работ была выполнена в 70-е–начало 90-х годов XX в. Состояние зарубежных исследований экономических представлений детей, выполненных в XX в.,

подробно изложено в монографиях А. Фенэма, М. Аргайла, А. Льюиса (Furhnam, Argyle, 1998; Furnham, Lewis, 1986; Economic Socialization, 1996); в книгах отечественных исследователей Т. В. Дробышевой, М. Н. Стельмашук, А. Б. Фенько; в спецвыпусках журнала «Экономическая психология» («Journal of Economic Psychology»); в отдельных статьях Х. Диттмар и П. Лунта, П. Уэбли, А. В. Бояринцевой и Е. В. Щедриной (Диттмар, 1997; Лунт, 1997; Бояринцева, 1994; Щедрина, 1991) и другой литературе, в том числе многочисленных публикациях докладов на международных и всероссийских конференциях. В связи с этим полное приведение списка работ в данной статье не является целесообразным. Тем не менее, следует отметить, что *понимание* детьми и подростками сложных (абстрактных) экономических феноменов (экономическое неравенство, спрос и предложение, справедливость в распределении дохода и т. п.) по сравнению с конкретными, более доступными для восприятия детей, явлениями или объектами (банк, работа, деньги и т. п.) объяснялось стадией когнитивного развития, а единообразие во взглядах – условиями социализации в обществе, стабильностью социальных институтов (школа, СМИ, семья). Конечно, часть зарубежных коллег настаивала на иной точке зрения. По их мнению, личный опыт детей и подростков играл доминирующую роль в развитии их экономического сознания (К. Ролан-Леви, А. Фенэм, С. Ли, П. Уэбли и др.). В более поздних исследованиях, которые проводились в период, предшествующий объединению европейских стран, а также в последующий за ним период непосредственного объединения и расширения зоны ЕС, авторы больше акцентировали внимание на роли социально-экономической ситуации, условий экономического и социального развития общества (финансовые кризисы, экономические реформы, геополитика ряда экономически развитых европейских государств и т. п.) как внешних факторах развития экономического сознания (М. Фюлёп, К. Ролан-Леви и др.). В то же время значительная часть исследователей отмечала аутентичность экономических представлений, отношений, оценок и т. п., конструируемых детьми и подростками, их автономность в понимании «мира экономики» взрослых (С. Ли, П. Уэбли, А. Льюис и др.)

Отвлекаясь от выбранной линии анализа, заметим, что в настоящее время ожидается очередной рост европейских исследований в области экономической социализации личности и групп в связи с миграционной политикой ЕС. Предполагается, что наибольшее внимание будет уделяться кросс-культурным различиям, факторам экономической дезадаптации, а также «экономической ресоциализации», причем не только мигрантов, но и местного населе-

ния. Прогноз развития направления исследований экономической социализации связан с переносом акцента с детей и подростков как объекта исследования на молодежь и взрослых (см. также: Психология адаптации…, 2007; Феномен и категория зрелости…, 2007; и др.). Причем неравномерность женского и мужского населения в миграционных потоках может вызвать гендерную асимметрию результатов исследований.

Начиная с 70-х-80-х годов прошлого века, да и в начале века нового, традиционным для зарубежной экономической психологии стало изучение экономического образования как фактора экономического сознания (мышления) детей и подростков. Здесь европейские и американские исследователи уделяли большое внимание школьному обучению основам экономических знаний, экономическому воспитанию в семье, экономическому образованию в целом (Н. Эмлер, Дж. Дикинсон, М. Курильски, М. Кэмпбелл, М. О'Коннелл, Х. Шейх). Различия в значимости источников экономических знаний оценивались по субъективным оценкам самих респондентов или экспертов. В данном направлении работ специалисты чаще использовали термин «экономическое мышление», а не «экономическое сознание», подчеркивая тем самым особенности эксплицитного, научного знания в области экономики по сравнению с имплицитным, обыденным знанием. Акцент ставился на эффективности методов и приемов формирования системы экономических понятий, аттитюдов, установок и т. п. в процессе школьного экономического образования (игровые методы, информирование, решение проблемных задач и т. п.).

Таким образом, в зарубежных исследованиях в области экономической социализации *проблема детерминации экономического сознания* решалась посредством выявления доминирующих (внешних *или* внутренних) факторов либо их согласованности на каждом этапе развития личности, объясняющих процесс развития экономического сознания личности. Причем чаще всего в качестве внутренних факторов выступали индивидуально-психологические особенности респондентов (пол, возраст, уровень умственного развития и т. п.), а в качестве внешних – классовые, социальные, культурные и др. факторы развития личности. Соблюдая логику выбранной парадигмы научного исследования, авторы осуществляли выбор методов и приемов сбора данных, а также способов их интерпретации. Заметим, что нами не обнаружены исследования, в которых бы в качестве «внутренних факторов» экономического сознания выступали феномены экономического самосознания. В целом, изучение развития экономического сознания в зарубежной экономической психологии традиционно опиралось на исследования детей, подростков и молодых людей юношеского возраста и рассматривалось в контексте *«понимания»* ими усложняющейся системы экономических явлений, соответствующих представлений, отношений, аттитюдов и т. п. (Furnham, Lewis, 2000; и др.). Проявление субъектных качеств познающим (ребенком, подростком и т. п.) определялось в контексте социального конструкционизма.

В современной *отечественной экономической* психологии (точнее, в ее разделе «экономическая социализация») работы, посвященные изучению феноменов экономического сознания личности на этапе ее первичной экономической социализации, так же, как и в зарубежной науке, образуют два направления (более подробный анализ см.: Дробышева, 2013; Дробышева, Журавлев, 2009б, 2009в). Первое из них связано с формированием системы понятий, отношений, установок в рамках профессионального или школьного образования, дошкольного воспитания и т. п. В данном случае в качестве независимой (или группирующей) переменной выступают как методы и технологии формирования системы экономических знаний, так и экономическое образование в целом (З. З. Вахитова, Ж. А. Жилина, Г. С. Солодова и др.). Второе направление включает работы, посвященные анализу содержания и развития элементов обыденного сознания личности, т. е. экономических представлений, отношений, оценок и т. п. Здесь основной источник знания – личный опыт, включая опыт взаимодействия с другими людьми, транслирующими собственные установки, представления, отношение к тем или иным явлениям мира экономики. Соответственно, в качестве внешних факторов экономического сознания выступают явления макро- и микросоциальной среды. В первом случае речь идет об элементах культуры, этносе, информационной среде, актуальной ситуации социально-экономического развития общества и т. п. (Т. Ю. Миронова, Н. Н. Помуран, Т. А. Терехова и др.); во-втором – об особенностях воспитания в семье или в учреждениях, замещающих семью, и т. п., о межличностных отношениях в референтных группах, о предпочитаемой продукции средств массовой информации (реклама, мультфильмы) и т. п. Модели изучения внутренних факторов конструирования, формирования и т. п. (в зависимости от теоретического подхода) элементов экономического сознания личности, по сути, повторяют западные работы и сводятся к половозрастным различиям, к уровням умственного развития, к характерологическим особенностям. Социально-психологическая и личностная обусловленность элементов экономического сознания определяется уровнем локуса контроля, системой ценностных ори-

ентаций, личностными качествами респондентов, их ранее сформированными базовыми экономическими представлениями, отношениями (к примеру, к деньгам) и т. п. (Е. В. Анкудинова, В. В. Енин, А. С. Евдокимова, Т. Ю. Миронова и др.). Сопоставление внешнего и внутреннего в процессе детерминации опирается на комплексный субъектно-деятельностный, системный, деятельностный, психосемантический и др. подходы и концепции российских психологов (Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова, В. Ф. Петренко, С. Л. Рубинштейна, А. Г. Шмелева и др.). Отвлекаясь от общей линии анализа, заметим, что именно методологическое обоснование соотношения внутренних и внешних факторов в процессе формирования (конструирования и т. п.) элементов экономического сознания личности (экономического поведения, экономической социализации в целом), а также выделение функций экономического сознания в регуляции (детерминации и т. п.) экономического поведения отличает работы отечественных специалистов (Журавлев, 2011; Ломов, 2006; Методология…, 2008; Теория…, 2007; Субъектный подход…, 2009; и др.) от исследований их зарубежных коллег.

Для современных российских психологов значимым является изучение субъектных качеств ребенка (подростка и др.), которые он проявляет как в экономическом поведении, так и на уровне экономического сознания (Р. М. Шамионов, Т. Ю. Миронова, Т. А. Терехова, А. С. Евдокимова и др.). Впервые данный подход к изучению первичной экономической социализации личности был обоснован в публикациях А. Л. Журавлева и Т. В. Дробышевой (Дробышева, 2002, 2009; Дробышева, Журавлев, 2001; 2009б, 2009в; Журавлев, Дробышева, 2004, 2011а, 2011б; и др.). В частности, в течение нескольких лет ими проводились исследования экономических представлений детей и подростков, в которых изучался *ценностный механизм* конструирования экономических представлений, указывающий на самодетерминацию изучаемого процесса. Выявленные различия и сходство в содержании экономических представлений респондентов определялись исследователями как когнитивные показатели экономической социализированности личности (Дробышева, Журавлев, 2009; Журавлев, Дробышева, 2009, 2011а; и др.). Впоследствии идея ценностной детерминации экономического сознания и поведения использовалась и в работах других авторов (А. С. Евдокимова, Т. А. Терехова и др.).

Иной подход к изучению *факторов и механизмов экономического сознания* был предложен Е. А. Сергиенко и ее учениками (Сергиенко, Таланова, Лебедева, 2013). Заметим, что он успешно развивался в зарубежной экономической психологии (Уэбли, 2005; Furnham,

Lewis, 1986; и др.), но ранее не применялся в отечественной науке. Успешно преодолев критикуемые области теории («Theory of Mind»), отечественные авторы выделили когнитивные механизмы понимания рекламы на разных этапах развития ребенка, описали функцию «модели психического», объясняющую возрастные различия в понимании рекламы на этапе ранней экономической социализации. По их мнению, «понимание рекламы является более трудным процессом, чем понимание психического Другого, так как требует следующего шага в сознании…» (Сергиенко и др., 2013, с. 150). Данный подход к изучению экономического сознания позволил иначе взглянуть на причинно-следственные связи в понимании детьми содержания рекламы и ее воздействия на потребительское поведение.

Резюмируя все вышеизложенное, можно утверждать, что в настоящее время в отечественной экономической психологии, точнее, в области исследований экономической социализации, наметилась тенденция в развитии нового подхода к изучению детерминации процессов формирования и развития экономического сознания личности в условиях ее первичной экономической социализации. Данный подход отличает работы современных исследователей от тех, которые проводились в 90-е годы прошлого века и содержательно во многом повторяли зарубежные. Его характеризует поиск многоуровневой *системы* внешних и внутренних факторов, детерминант, обуславливающих экономическое сознание и экономическое поведение личности. Взгляд исследователей фиксирован на проявлении личностью свойств субъекта (активность, самостоятельность) как в понимании экономических явлений и объектов, так и в регуляции экономического поведения. Можно говорить о переходе отечественной экономической психологии на новый этап в изучении феноменов первичной экономической социализации, а также о выделении самостоятельного раздела – *экономической психологии развития*.

Развитие экономического сознания личности как критерий становления субъекта экономических отношений

В начале статьи мы упомянули о том, что разделяем взгляды других исследователей на становление человека как личности и как субъекта с ранних этапов его психического развития. Конечно, говоря о становлении человека как *субъекта экономических отношений*, следует подчеркнуть, что на первых этапах развития этот процесс не осознаваем им самим и носит опосредованный характер. Начиная с момента рождения ребенка, семья изменяет свое экономи-

ческое поведение. Так, бюджет семьи планируется уже с учетом интересов младенца, а не только молодых супругов. Изменяется и сберегательное, инвестиционное, потребительское и др. виды поведения семьи. Вспомним, что даже в период «плановой экономики» в нашей стране многие родители начинали откладывать деньги на счет в сбербанке сразу после рождения ребенка и до достижения им совершеннолетия. Современный «материнский капитал» также воспринимается многими согражданами как финансовый бонус семье за рождение ребенка. Родительские ожидания «кем станет» – отдельная тема для обсуждения проблемы экономической социализации современных российских детей. Ориентация на высокий социальный и экономический статус ребенка в будущем в представлениях молодых родителей появляется часто еще до его рождения. Иными словами, *предпосылкой становления личности как субъекта экономических отношений на этапе ранней экономической социализации является* совокупность экономических представлений, отношений, ожиданий, установок родителей, содержательно раскрывающих *экономическое воспитание* ребенка в семье. Данный вид воспитания обусловлен: согласованностью/рассогласованностью в распределении экономических ролей в молодой семье; навыками планирования семейного бюджета; мотивацией супругов на достижение, их субъективным экономическим статусом, отношением к деньгам, наличием/отсутствием финансовой тревоги и т. п.

Восприятие и понимание детьми других людей как бедных или богатых, функций денег как средства удовлетворения нужд и желаний (сложно найти родителей, которые не прошли через детское «купи, купи…») или рекламы как явления, привлекающего и стимулирующего их потребительский интерес, и т. п. начинается достаточно рано. *Предпосылка к формированию экономического сознания* возникает уже в тот момент, когда родители или бабушка (дедушка, другие родственники) начинают читать ребенку сказки, в которых бедняк становится богачом, низкостатусный сказочный персонаж обретает высокий статус в сообществе (людей, зверей, птиц) и т. п. Поездка в детский сад на персональной машине или на общественном транспорте, проживание в «элитном» доме или в «ветхом жилье», способы времяпрепровождения родителей, их разговоры о материальных и финансовых тратах, доходах, высказывания о других людях как представителях социально-экономических категорий населения (бедные, богатые, малообеспеченные, бомжи, «ни богатые, ни бедные» и т. п.) – все это и многое другое становится источником восприятия и понимания детьми других людей как бедных или богатых (Журавлев, Дробышева, 2009, 2010, 2011а).

Достаточно рано начинает осознаваться детьми и символическая функция денег как средства обмена. В магазине часто можно наблюдать ситуацию, когда маленький ребенок (подчас плохо говорящий и с трудом самостоятельно передвигающийся), просит у мамы купюру или чек, чтобы самому передать ее продавцу и получить от него покупку и т. п. Детские переживания по поводу не купленной в магазине конфеты или игрушки так же, как и реакции ребенка в других ситуациях взаимодействия, связанных с реализацией его потребительских предпочтений, наглядно демонстрируют его личностные особенности и свойства как субъекта («я сам», выбор между «хочу» и «могу» и т. п.).

Рассмотрим соотношение двух процессов – развитие экономического сознания личности и становление ребенка как субъекта экономических отношений – на примере выполненных нами исследований представлений о бедном и богатом человеке. Была проведена серия исследований с участием детей старшего дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов. Внутригрупповой (внутри каждой возрастной группы) и межгрупповой (сопоставление разных групп) анализ данных предполагал выделение направления и характера развития экономического сознания личности на разных этапах ее становления как субъекта экономических отношений. В связи с ограничением объема публикации в данной статье идея развития будет проиллюстрирована на примере исследования экономических представлений о бедном и богатом в двух возрастных группах.

Общая гипотеза включала предположение о том, что различие и сходство в содержании экономических представлений о бедном и о богатом человеке в условиях первичной экономической социализации личности обусловлены системой внешних и внутренних факторов, элементы которой на каждом следующем этапе развития личности по-разному взаимодействуют между собой. Дифференцированность изучаемых представлений, а также их согласованность по ряду показателей обусловлены уровнем самосознания и самоотношения личности, системой ее ценностных ориентаций и нравственных норм, сложившихся к данному этапу, которые непосредственно зависят от макро- и микросоциальной ситуации развития личности, транслируемой посредством наиболее значимых агентов экономической социализации (родители первого и второго предшествующего поколения, сверстники, продукция СМИ, значимые другие и т. д.).

Сформированные на предыдущем этапе развития личности половая идентичность, уровень эмпатии и т. п. могут быть рассмотрены

как *системные качества,* так как на следующем этапе развития они обуславливают способность ребенка различать эмоциональные состояния бедного и богатого, приписывать им принадлежность к тому или иному полу (в зависимости от гендерных стереотипов). Здесь субъектные свойства ребенка проявляются в том, что он не просто воспринимает и различает людей как носителей признаков бедности и богатства, а *понимает* их как экономические категории. Поскольку направленность и характер развития экономического сознания обусловлены индивидуально- и социально-психологическими особенностями конкретной личности, то на каждом возрастном этапе наблюдается вариативность в содержании и структуре исследованных представлений (линия индивидуализации). Дифференцированность содержания изучаемых представлений о бедном человеке и признаках бедности, а также о богатом человеке как носителе признаков богатства является когнитивным показателем становления ребенка как субъекта экономических отношений, так как наглядно демонстрирует его способность к их пониманию.

Как показали наши исследования, уже в дошкольном возрасте это проявляется в различении детьми социального мира бедных и богатых: их социальных статусов, личностных качеств, эмоциональных состояний, системы их взаимоотношений, дифференцированного отношения общества к тем и другим (Дробышева, 2014; Дробышева, Туркина, 2013; и др.). Дети не просто транслируют ранее усвоенные представления родителей и других значимых взрослых, они конструируют собственное знание о мире экономики, его явлениях и объектах, проявляя тем самым свои субъектные свойства. Напомним, что первые исследования автономного от взрослых «экономического мира детей» были проведены Стэфаном Ли и Полом Уэбли. Факт автономности экономических отношений детей они обнаружили, анализируя игру «марблс» (стеклянные шарики), распространенную не только в Великобритании, но и в других европейских странах. Аналогичные исследования игры в «сотки», проведенные Т. В. Дробышевой совместно с дипломницей Л. А. Беляевой, не только подтвердили правомерность существования гипотезы британских коллег, но и выявили кросс-культурные различия в игровом поведении российских и британских детей (см.: Дробышева, 2012а).

Возвращаясь к анализу экономического сознания, заметим, что восприятие себя как «бедного» или «богатого» – процесс более сложный. Выделение из окружающего мира себя по экономическому критерию с последующим отнесением к той или иной группе людей (самокатегоризация) происходит, по всей видимости, после того, как понят смысл категорий «бедный человек», «богатый человек», выделены признаки бедности и богатства, осознаются различия между ними, возникает понимание Другого как носителя социальной роли «бедный» или «богатый» и т. п. (Дробышева, Журавлев, 2009а; и др.).

Результаты наших исследований, проведенных на дошкольниках, подтвердили, что, начиная с пятилетнего возраста, дети не только выделяют социальные и экономические признаки бедного и богатого человека, но и различают их эмоциональное состояние (см.: Дробышева, 2014; и др.). По всей видимости, в основе дифференциации бедного и богатого по эмоциональному критерию лежит механизм понимания детьми эмоционального мира других (см.: Прусакова, Сергиенко, 2006; и др.). Так, респонденты, принимавшие участие в наших исследованиях, передавали эмоциональное состояние бедняка и богача, применяя разнообразные изобразительные средства и способы выражения (моно- и полихромные цвета, символическое изображение эмоций на лице и соответствующей позы тела, детализация фигуры человека, детализация окружающей обстановки и т. п.). В своих рассказах по рисункам дети также указывали на переживание бедным своего статуса и на преобладающее позитивное эмоциональное состояние богатого и т. п.

С целью изучения соотношения внешних и внутренних факторов конструирования экономических представлений «бедный человек» и «богатый человек» на этапе ранней экономической социализации были сформированы три группы респондентов, различающихся не только по условиям проживания семьи в мегаполисе («элитное жилье», «стандартный жилой фонд», «ветхое жилье»; продолжительность проживания семьи в мегаполисе и т. п.), но и по социальным характеристикам семьи (размер, состав), а также по социально-демографическим характеристикам родителей респондентов (образовательный и экономический статусы, сфера занятости отца и матери). В качестве внутренних факторов изучали самооценки детей по критерию «бедный–богатый», рефлексивные оценки по этой шкале, показатели удовлетворенности уровнем материального благосостояния семьи (Дробышева, 2014; и др.).

Результаты исследования показали, что начиная примерно с 5–5,5 лет дети обращают внимание не только на сами признаки бедности и богатства (финансовые, материальные, социальные), но и выделяют способы достижения человеком статуса бедного и богатого, дают оценку его личностным качествам, особенностям взаимодействия с другими людьми. Нами было обнаружено, что личный опыт взаимодействия с бедными и богатыми людьми, а также образ жизни детей, обусловленный их социальным статусом, уров-

нем материального благосостояния семьи, образовательный статус матери, сфера занятости отца и т. п. – все эти факторы играют существенную роль в понимании ребенком различий между бедным и богатым человеком на этапе дошкольного детства. В частности, дети, проживающие в семьях с улучшенными условиями (группа с условным названием «элитное жилье»), чаще приписывали положительные качества личности богатому, чем бедному. Бедный воспринимался ими в большей степени как отрицательный персонаж. Интересно, что в наших исследованиях с участием младших школьников и подростков негативные характеристики также чаще приписывались бедному, а не богатому человеку (Дробышева, 2012б).

Важно отметить, что респонденты, проживающие в элитных условиях, по сравнению с их сверстниками из двух других групп (условное название групп – «ветхое жилье» и «стандартный жилой фонд»), указывали на понимание ими более разнообразных способов зарабатывания денег и, как следствие, на достижение статуса богатого человека: кладоискательство, изобретательство, сбережение. Возможно, они уже присвоили установки родителей относительно жизненной стратегии достижения высокого статуса: «хорошо учиться и много работать потом». В их сознании благотворительное поведение богатого – неотъемлемая часть его статуса. По всей видимости данное представление есть результат влияния общественного дискурса, транслируемого родителями. Дети, проживающие в худших по сравнению со сверстниками условиях (группа «ветхое жилье»), так же, как и их сверстники из группы «элитное жилье», приписывали богатому разные виды экономического поведения (инвестиционное, потребительское, сберегательное, благотворительное). Однако среди разных способов получения денег («кладоискательство», «много работать») отмечали и криминальный («грабеж»). Образ богатого в представлениях детей из группы «стандартный жилой фонд» во многом был идеализирован.

В представлениях респондентов из группы «элитное жилье» бедный и богатый проживали в одном социальном мире, но не взаимодействовали друг с другом. Их сверстники из групп «стандартный жилой фонд» и «ветхое жилье», наоборот, указывали на дистанцированность между бедным и богатым. Они, с одной стороны, старались уравнять этих людей в статусе, подчеркивая возможность дружеских и соседских отношений между ними, но с другой – искусственно разделяли их социальное пространство в рисунках. В представлениях детей из семей с улучшенными условиями проживания образ бедного был стереотипизирован (бедный – «не имеет денег, жилья», «бедным родился, нет работы»). Интересно, что в сознании

их сверстников из группы «стандартный жилой фонд» бедный человек – представитель маргинальной группы бомжей и нищих, стигматизированных в обществе. Дети из группы «ветхое жилье» указывали на существование разных категорий бедных: бомж (нищие), старушка (пенсионеры), инвалид (бедные по здоровью). В их восприятии все эти люди – носители признаков бедности (нет денег, плохое жилье, нет возможности купить, что хочется, и т. п.), но не маргиналы. Таким образом, дети этой группы демонстрировали более разностороннее знание категорий бедных людей, а также понимание способов достижения ими статуса бедного («нет работы», «потерял деньги», «не хочет работать» и т. п.). В этой группе детей, по сравнению с их сверстниками, проживающими в улучшенных условиях («элитное жилье»), не было выявлено фатализма («бедным родился»).

Анализ самооценок детей по экономическому критерию, оценок уровня материального благосостояния семьи, удовлетворенности им выявил различия в трех группах респондентов, проживающих в разных условиях. Так, дошкольники из группы «стандартный жилой фонд» показали завышенные оценки уровня материального благосостояния своей семьи. Также они чаще, чем их сверстники из двух других групп, относили себя к категории «богатый человек». При этом они показали более заниженные оценки удовлетворенности экономическим благосостоянием, чем их сверстники, проживающие в условиях «ветхого» и «элитного» жилья. Сопоставляя результаты оценок детей с экспертными оценками их родителей, заметим, что дети из группы «стандартный жилой фонд» также имели наибольшее расхождение в экономических представлениях о себе и своей семье, чем дети из других групп. Данный факт косвенно указывает на повышенное состояние финансовой тревожности маленьких респондентов из семей «среднего класса» (их в данной группе было большинство) в связи с их неудовлетворенностью актуальным экономическим статусом. Сторонники функционального подхода к исследованию феноменов тревоги и тревожности (В. М. Астапов и др.) рассматривают умеренно повышенное состояние тревожности личности как конструктивный механизм совладания, стимулирующий активность личности в направлении преодоления актуального травмирующего состояния. Заметим, что в рассказах детей только из группы «стандартный жилой фонд» встречались высказывания с намерениями изменить свой экономический статус в будущем: «Я ни бедная, ни богатая. Так себе. <…> Ну и что, потом будут (высказывание о деньгах)…». Только на их рисунках социальная дистанция между бедным и богатым была максимально удаленной (Дробышева, Туркина, 2013).

Принимая во внимание все вышеизложенное, можно предположить, что дети данной группы отличаются от сверстников из других групп большей активностью, направленной на преодоление своей неудовлетворенности актуальным экономическим статусом. Сопоставляя эти результаты с данными исследования экономического поведения в игре «сотки» в группах младших школьников и подростков (дети 10–11 лет), обучавшихся в муниципальной школе, лицее и православной гимназии, заметим следующую важную особенность. Казалось бы, в двух разных исследованиях дети разного возраста, чья жизнедеятельность протекала в условиях, характерных для жизни «среднего класса» (общее: уровень материального благосостояния семьи, тесное взаимодействие с более широким кругом людей – с бедными, богатыми, малоимущими, нищими, людьми среднего достатка и т. п.), обнаружили более высокий уровень активности (Дробышева, 2012а). В одном случае она была направлена на вытеснение образа бедного в сознании дошкольников, в другом – на экономическую мотивацию игрового поведения младших школьников и подростков (у подростков из двух других групп преобладали социальная и игровая мотивация). В довершении к этому отметим, что данные регрессионного анализа, целью которого стало выявление влияния (в терминах статистики) самооценки детей и их рефлексивной самооценки по экономическому критерию («Как ты думаешь, на какую ступеньку этой лестницы тебя поставили бы другие?») на их представления о бедном и богатом, показали значимую связь только в одной группе – «стандартный жилой фонд».

Результаты исследований, проведенных на младших школьниках, показали, что на следующем этапе развития происходит расширение содержания представлений о бедном и богатом, изменяется система их детерминант (см.: Дробышева, 2013; Дробышева, Журавлев, 2009а; Журавлев, Дробышева, 2009, 2010, 2011а; и др.). Сформированная на предыдущем этапе (т. е. в дошкольном возрасте) самооценка по шкале «бедный – богатый» в младшем школьном возрасте играет роль психологического механизма конструирования экономических представлений. Данная функция экономической самооценки не является инвариантной на разных возрастных этапах развития личности, т. е. мы не можем утверждать, что самооценка в более старшем возрасте (на этапе вторичной экономической социализации) будет усиливать свою функцию детерминации.

На данном этапе развития личности процесс самодетерминации экономического сознания раскрывается и посредством анализа ценностного контроля за включением в структуру представления тех или иных элементов. К примеру, в группах младших школьников

было обнаружено, что в процессе конструирования представлений о бедном человеке включение в образ тех или иных личностных качеств имело более «жесткий» контроль со стороны ценностной системы респондентов, чем образ богатого (Дробышева, 2013; Журавлев, 2011; Журавлев, Дробышева, 2009, 2010, 2011а; и др.). В связи с этим факторная структура исследуемых образов (применяли метод семантического дифференциала) носила редуцированный характер, т. е. включала меньшее число характеристик и, соответственно, факторов. Заметим, что аналогичные результаты нами были получены на группах подростков и студентов, что указывает на устойчивый характер этого явления (Дробышева, 2012б; и др.). Система ценностных ориентаций личности, сформированная к данному возрасту, осуществляет соответствующий контроль поступающей извне и постоянно меняющейся информации о бедных и богатых людях, их личностных качествах и т. п. Также постепенно происходит расширение содержания представлений. Так, если дошкольники делали акцент на эмоциональных и социальных качествах бедных и богатых людей, то младшие школьники включали и оценки их деловой активности, интеллектуальных, нравственных и других качеств этих людей. В качестве «причины» (в терминах «причина – следствие» Б. Ф. Ломова) здесь можно рассматривать как изменения в модели психического, так и изменения в социальном окружении, в социальной ситуации развития, в доминирующих мотивах экономического поведения, а также расширение ролевого репертуара детей и т. п. Нами было обнаружено, что уже в младшем школьном возрасте в содержании экономических представлений о бедном и богатом появляются элементы социальных стереотипов (не у всех респондентов), а также информации, обсуждаемой в общественном дискурсе («бедные – это люди в основном добрые, терпеливые, совестливые, законопослушные и трудолюбивые»; «богатые – это стремящиеся к власти, энергичные и инициативные люди, довольно жадные к деньгам, безразличные к судьбе своей страны и не слишком порядочные, но при этом образованные, отличающиеся профессионализмом и трудолюбием» (Горшков, Тихонова, 2004, с. 17).

Заключение

Ограничения по объему публикации не позволили нам более подробно изложить данные межгруппового анализа содержания и структуры, а также факторов и механизмов конструирования экономических представлений (т. е. сопоставить срезы в четырех возрастных группах). В данной статье был сделан акцент на раз-

витии экономического сознания детей в разных условиях их проживания и лишь кратко изложена линия развития экономических представлений на разных возрастных этапах. Тем не менее, можно заметить, что часть основной гипотезы была нами доказана даже на этих примерах.

Так, было обнаружено, что на первых этапах формирования экономического сознания личности происходит и становление ребенка как субъекта экономических отношений. Темп, направленность этого процесса у детей одного и того же возраста различаются, так как он обусловлен внешними факторами социализации, конкретной ситуацией развития, индивидуально-психологическими и социально-психологическими особенностями личности ребенка, среди которых способность к саморефлексии и активность, проявляемые им в процессе восприятия и понимания мира экономических отношений, играют ключевую роль. Выявленная нами способность детей к различению разных категорий людей по экономическому признаку, к пониманию их взаимоотношений, к выделению и отнесению себя к той или иной социальной категории указывает на их *экономико-психологическую зрелость,* адекватную актуальной ситуации развития (о разных видах зрелости человека см.: Феномен и категория зрелости…, 2007). Уровни этой зрелости различаются у детей одного и того же возраста и обусловлены взаимозависимостью внешних и внутренних факторов. В частности, в нашем исследовании экономических представлений дошкольников было доказано доминирование на данном этапе развития личности внешних факторов. Наиболее значимыми из них (по регрессионному анализу) стали: объективный экономический статус семьи, сфера занятости отца, образовательный статус матери, время проживания семьи в мегаполисе, а также образ жизни и условия проживания. Однако зависимость конструирования экономических представлений о бедном и богатом от экономической самооценки детей носила выборочный характер (только в группе детей «стандартный жилой фонд» и не у всех). Таким образом, можно сказать, что на данном этапе развития экономическая самооценка формируется, но еще не выступает в качестве психологического механизма конструирования экономических представлений (Дробышева, 2014; и др.).

Итак, начиная с 5 лет развитие понимания «экономического мира взрослых» происходит во взаимосвязи с формированием экономической идентичности, которая проявляется в способности оценивать себя по шкале «бедный – богатый» и может выполнять функцию компенсации неудовлетворенности личности ее актуальным экономическим статусом. На этапе ранней экономической со-

циализации в процессе конструирования представлений о бедном и богатом экономическая самооценка детей лишь в отдельных случаях выступает в качестве детерминанты, в то время как на следующем возрастном этапе развития экономического сознания ее связь с элементами изучаемых представлений носит устойчивый характер. Также в младшем школьном возрасте происходит расширение не только содержания представлений, но и *системы детерминант* (см.: Ломов, 2006; и др.) В процессе конструирования экономических представлений уже сформированные ценностные ориентации начинают выполнять функцию контроля («фильтрации») за включением в структуру экономических представлений тех или иных элементов.

Все вышеизложенное в данной публикации носит дискуссионный характер и требует дополнительно эмпирического исследования.

Литература

Бояринцева А. В. Психологические проблемы экономической социализации // Педагогика. 1994. № 4. С. 12–18.

Горшков М. К., Тихонова Н. Е. Богатство и бедность в представлениях россиян // Социс. 2004. № 3 (239). С. 16–22.

Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1996.

Диттмар Х. Экономические представления подростков // Иностранная психология. 1997. № 9. С. 25–36.

Дробышева Т. В. Изменение субъективной семантики социально-экономических понятий у детей в условиях обучения основам экономических знаний // Социальная психология экономического поведения. М.: Наука, 1999. С. 213–224.

Дробышева Т. В. Динамика ценностных ориентаций личности в условиях раннего экономического образования: Дис. … канд. психол. наук. М., 2002.

Дробышева Т. В. К вопросу детерминации экономической социализации личности // Психология человека в современном мире. Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна (15–16 октября 2009 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 131–139.

Дробышева Т. В. К вопросу об автономном «экономическом мире» детей: Особенности экономического поведения школьников в игре // Психология в экономике и управлении. 2012а. № 2 (8). С. 18–29.

Дробышева Т. В. Представления о бедном и богатом человеке: сравнительный анализ в разных возрастных группах // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012б. С. 385–408.

Дробышева Т. В. Экономическая социализация личности: ценностный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

Дробышева Т. В. Факторы формирования экономических представлений у детей в условиях мегаполиса: Различия в образах бедного и богатого человека // Вестник Нижегородского университета им Н. И. Лобачевского. 2014. С. 89–109.

Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Влияние экономического образования на ценностные ориентации личности младших школьников // Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. С. 95–120.

Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Исследование раннего экономического образования как фактора экономической социализации (на примере ценностных ориентаций) // Проблемы экономической психологии. Т. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 412–444.

Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Методология исследования феноменов экономического сознания формирующейся личности (на примере представлений о бедном/богатом человеке) // Психология в экономике и управлении. 2009а. № 2. С. 23–35.

Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Детерминация экономической социализации детей и подростков: теоретический анализ // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2009б. № 2. С. 16–21.

Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Детерминация экономической социализации детей и подростков: экспериментальное исследование // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2009в. № 2. С. 6–12.

Дробышева Т. В., Иванова И. А. Социально-экономические представления о бедном и богатом человеке у детей младшего и среднего школьного возраста // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. М.: Смысл, 2004. С. 125–126.

Дробышева Т. В., Туркина Ю. И. Ранняя экономическая социализация: образ бедного и богатого в представлениях дошкольников // Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы международной научной конференции. В 3 т. Т. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 269–271.

Емельянова Т. П. Социально-психологические показатели финансовой депривации // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 2. С. 168–175.

Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: Дис. … д-ра психол. наук. М., 1999.

Журавлев А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30 (5). С. 72–80.

Журавлев А. Л. Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Журавлев А. Л., Дробышева Т. В. Социальные представления о бедном и богатом сказочных персонажах // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3 (20). С. 22–27.

Журавлев А. Л., Дробышева Т. В. Социальные представления о бедном и богатом человеке: результаты эмпирического исследования // Психология в экономике и управлении. 2010. № 2. С. 79–90.

Журавлев А. Л., Дробышева Т. В. Представления о бедном и богатом человеке как феномен экономического сознания формирующейся личности // Психологический журнал. 2011а. Т. 32. № 5. С. 46–68.

Журавлев А. Л., Дробышева Т. В. Экономическая социализация формирующейся личности: теоретическая модель и экспериментальное исследование (на примере ценностных ориентаций личности) // Психологический журнал. 2011б. Т. 32. № 2. С. 59–81.

Журавлев А. Л., Журавлева Н. А. Программа социально-психологического исследования экономического сознания личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 11–41.

Купрейченко А. Б., Журавлев А. Л. Влияние социально-экономических изменений в обществе на развитие отечественной экономической психологии // Психолого-экономические исследования. 2009. Т. 2. № 2. С. 43–62.

Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

Лунт П. Психологические подходы к потреблению: вчера, сегодня, завтра // Иностранная психология. 1997. № 9. С. 18–16.

Методология комплексного человекознания и современная психология. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Проблемы экономической психологии. В 2 т. Т. 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

Проблемы экономической психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. Т. 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Прусакова О. В., Сергиенко Е. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–36.

Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В. С. Степин. М.: Наука, 2007.
Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 5–16.
Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
Сергиенко Е. А., Таланова Н. Н., Лебедева Е. И. Телевизионная реклама и дети. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
Совместная деятельность в условиях организационно-экономических изменений / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
Стельмашук М. Н. Методология и методика изучения экономической социализации в детстве. Тюмень: Вектор Бук, 2003.
Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
Уэбли П. Понимание детьми экономических явлений // Проблемы экономической психологии / Пер. Т. В. Дробышевой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. Т. 2. С. 146–180.
Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
Фенько А. Б. Люди и деньги. М.: Независимая фирма «Класс», 2005.
Economic Socialization: The Economic Beliefs and Behaviours of Young People / Eds P. Lunt, A. Furnham. Cheltenham: Edward Elgar, 1996.
Furnham A. Many sides of the coin: the psychology of money usage / A. Furnham // Personality Individual Differences. 1984. V. 5 (5). P. 501–509.
Furhnam A., Argyle M. The psychology of money. Routledge, London and New York, 1998.
Furnham A., Lewis A. The Economic Mind: The social psychology of economic behavior. London: Wheatsheaf, 1986.
Journal of Economic Psychology. 2006. Vol. 27 (6). PP. 185–320.
Webley P., Lea S. E. G. Towards a more realistic psychology of economic socialization // Journal of Economic Psychology. 1993. V. 14 (3). P. 461–472.

Образ будущего у людей с разным прошлым (лонгитюдное исследование проживания кризиса юности)

С. К. Нартова-Бочавер, Ю. Ю. Терюшкова

Методология психологии развития, уходя от номотетического к идиографическому контекстуальному пониманию процесса взросления, все чаще подчеркивает вариативность его траекторий, заданную множеством переменных – полом, социально-демографическими характеристиками, биографическим и историческим опытом, наконец, уровнем соматического и психического здоровья (Бальтес, 1994; Нартова-Бочавер, Потапова, 2005; Нартова-Бочавер, 2016; Сергиенко, 2014; Сергиенко, Киреева, 2015; Харламенкова, 2013). Все эти переменные, действуя системно, приводят к тому, что развитие может ускоряться или замедляться, амплифицироваться или, напротив, инфантильно игнорировать новые вызовы и возможности. Наше исследование представляет собой опыт интеграции разных факторов, определяющих субъективное видение жизненных перспектив старшеклассниками. На примере трех групп подростков – «условно благополучных», биологических сирот и имеющих диагноз «детский церебральный паралич») мы рассматриваем, что́ в представлениях о будущем меняется в начале кризиса и что – по выходе из него, как именно это зависит от жизненного контекста, а также насколько благоприятны эти изменения для успешного взросления человека. Мы предполагаем также постараться уточнить, как в становлении образа будущего взаимодействуют общие и специфические факторы развития.

Теоретико-методологическая база исследования

Фазы кризиса юности

Описывая течение жизни, за рубежом нередко понятия «кризис» и «переход» используют как синонимы (Robinson, 2008). В самом деле, переход в следующий возрастной период неизбежен, однако он

может сопровождаться разной степенью реорганизации психической жизни человека. И если Э. Эриксон понимал кризис как разрушение и воссоздание целостности личности, то Дж. Каплан трактовал его более узко, в перспективе превентивной психиатрии, как сложный отрезок жизненного пути, который может вызвать либо личностный рост, либо нарушение привычного функционирования личности (Эриксон, 1996; Caplan, 1964). Каждый кризис, согласно Каплану, включает четыре фазы: возникновение напряжения из-за новых проблем; период безуспешных попыток их решения привычными способами; дальнейший рост напряжения, приводящий к мобилизации внешних и внутренних ресурсов и осознанию новых техник жизни, которые раньше отвергались или не осознавались; в случае нерешения проблем – дальнейший рост напряжения, достигающий порога дезорганизации личности. Таким образом, кризис не обязательно приводит к нормативным позитивным «новообразованиям», он может повлечь и негативные последствия.

Примерно так же рассматривали переходные (критические) периоды Б. Хопсон и Дж. Адамс – как некоторый перерыв поступательности развития, в течение которого вырабатываются способы поведения, адекватные новым вызовам жизни (Hopson, Adams, 1976). Они выделяли в переходном периоде семь фаз.

1. Фаза *иммобилизации* состоит в том, что человек начинает переживать свою несостоятельность и осознает неспособность строить жизненные планы в новых условиях.
2. *Тривиализация* проявляется в том, что, осознавая необходимость изменений, человек пытается избежать их, упрощая ситуацию или избегая столкновений с действительностью.
3. *Депрессия* представляет собой неизбежную эмоциональную реакцию, сопутствующую стагнации и сопротивлению изменениям.
4. *Принятие* реальности такой, как она есть, включает расставание с прошлым и постановку новых целей.
5. *Экспериментирование* – фаза высокой энергии; в этот период человек «примеряет» новые способы поведения, стратегии и тактики жизни, часто успешно.
6. *Поиск смысла* происходит вследствие взрыва активности: человек начинает лучше осознавать свои жизненные цели, ценности и предназначение.
7. *Интернализация* – фаза, на которой новые смыслы и навыки включаются в личность, в систему Я. Это и знаменует окончание переходного периода.

Еще одна попытка описания динамики перехода (правда, на примере перехода от средней к поздней взрослости) была предпринята Д. О'Коннором и Д. Уолфе, которые выделили пять фаз: стабильность, возрастание недовольства, кризис, смену направления развития и адаптацию к этому, рестабилизацию (O'Connor, Wolfe, 1987).

В настоящем исследовании мы сосредоточились на изучении содержания и динамики образа будущего в процессе проживания кризиса юности. Кризис семнадцати лет – важный, но существенно меньше изученный по сравнению с другими возрастными кризисами период. Он задан не только внутренними изменениями, последствиями продуктивной фазы подросткового возраста, в результате которой человек решает задачу сепарации от родителей, создает свой круг значимых других, вырабатывает повседневную жизненную философию (Кон, 1989; Поливанова, 2000; Харламенкова и др., 2015). В юности человек меняет также и свою объективную среду – завершает обучение в школе, поступает в университет или начинает работать.

Согласно Д. Левинсону, семнадцать лет – это граница между до-взрослой (Pre-adulthood) стадией жизненного пути и началом взрослости (Early Adulthood) (Levinson, 1986) По периодизации Р. Хевигхерста, подростковый возраст продолжается от 13 до 18 лет, т. е. содержит в себе кризис 17 лет (Havighurst, 1972). Этот период посвящен решению следующих жизненных задач: установлению новых отношений с ровесниками обоих полов, принятию гендерной роли, достижению физической эффективности, эмоциональной независимости от родителей и значимых взрослых, подготовке к семейной жизни и профессиональной карьере, развитию своей жизненной философии и социально ответственного поведения. Кроме того, в подростковом периоде предвосхищается следующий этап взросления с его новыми задачами, центральными для человеческой жизни, – построением профессиональной карьеры, созданием семьи, воспитанием детей, повышением социальной ответственности. Все эти задачи возникают в юности, встраиваясь в образ ближайшего будущего.

Образ будущего и задачи взросления

В работах, посвященных переходным периодам, акцентируется ключевая роль изменения жизненных целей, которая и маркирует процесс взросления. Однако в чем состоит смысл этих изменений? Жизненные планы и вообще образ личного будущего позволяют осуществить антиципацию этого будущего, принять его пока чуждые задачи и постараться интегрировать их в систему Я.

Регуляторную роль образа будущего в человеческом бытии, представления жизненных перспектив в самом широком смысле слова трудно переоценить, поскольку, как известно, все сущее появляется сначала в воображении, затем в воле и наконец – в поведении. Планирование своего будущего – важная личностная задача подрастающего поколения. Быстрые темпы развития социума, нестабильная социальная ситуация в государстве и мире способствуют тому, что современный подросток вынужден учиться как можно раньше планировать свою будущую жизнь, определять основные профессиональные и личностные ориентиры. Одними из показателей успешной социализации юноши или девушки являются знания о своем потенциале развития, сформированная картина будущей жизни, основанная на реальных возможностях и способностях. Неправильные представления о будущем формируют ошибки в выборе профессии, в построении личной жизни, что повлечет за собой прежде всего психологические проблемы. С другой стороны, понимание образа будущего у современных старшеклассников дает возможность увидеть те ожидания, которые предъявляются ими к социуму и реализуются, когда они станут взрослыми.

Образ будущего предвосхищает это будущее, имеет свойство самоосуществляться в более позднем возрасте, причем это правило достаточно универсально действует по отношению к подросткам, независимо от культуры и других индивидуально-средовых факторов. Так, Т. Макдейд с соавторами показал, что подростки, которые планировали поступление в колледж и здоровый образ жизни, став взрослыми, продолжали усердно работать и курили меньше, по сравнению с другими сверстниками; те, кто рассчитывал дожить до 35 лет, также были склонны меньше курить и вообще вести здоровый образ жизни (McDade et al., 2011). Африканские подростки с сильной ориентацией на будущее с меньшей вероятностью практиковали делинквентное поведение или вступали в рискованные половые связи (So et al., 2016). Таким образом, представления о будущем выполняют сильную протективную роль, что побуждает внимательнее изучать их содержание.

Исследования М.-Б. Йову были направлены на идентификацию позитивных и негативных событий, которые предполагают пережить в будущем румынские подростки, а также определение источников их поддержки. Он обнаружил, что в большинстве своем подростки описывают будущее в позитивных тонах, отмечая в качестве ресурсов личностного развития высокую самооценку и поддержку учителей; в то же время негативные события могут случиться из-за слабой поддержки учителей и сверстников, а также из-за недостаточной уверенности в себе (Iovu, 2014). М. Арслан изучала образ будущего у арабских подростков с интеллектуальными нарушениями и их родителей. Обнаружив, что представления о будущем совершенно не совпадают у родителей и подростков, исследовательница отметила сильное влияние пола: мальчики предпринимают действия для овладения профессией, а девочки – нет, что может быть связано с традициями мусульманских культур. В целом, подростки видят свое будущее позитивным в профессиональной сфере и дружбе, однако сомневаются в шансах иметь семью (Arslan, 2012). Таким образом, исследования образа будущего у современных подростков свидетельствуют о его высокой вариативности и одновременно – значимости для понимания и прогноза разных сфер жизни и общей успешности.

Дифференцированность и содержание жизненных планов, принятие новых задач взросления, прогнозирование собственной новой идентичности и привыкание к ней определяют и успешность прохождения кризисов, и эффективность стабильных периодов. Хотя за рубежом используется несколько терминов для обозначения образа будущего (future orientations, expectations, representations), мы их рассматриваем как синонимы и понимаем образ будущего как субъективную картину предстоящего отрезка жизненного пути, в которой интегрированы опыт прошлого, переживание настоящего и оценка субъектом своего потенциала, направленного на решение будущих задач. Образ будущего служит маркером актуального психологического благополучия и основой прогноза личностной эффективности и социальной успешности (Барабанова, Зеленова, 2002; Сергиенко, Киреева, 2015; Толстых, 2010). Его содержание сильно варьирует в зависимости от социально-экономических и культурных условий, в которых живет человек, так как именно они в значительной степени определяют антиципируемые им задачи развития.

Контексты развития старшеклассников-участников исследования

Вслед за основоположником всевозрастного подхода П. Бальтесом мы используем термин «контекст развития», который понимаем как результат взаимодействия внешних (средовых) и внутренних (индивидуально-личностных) факторов развития (Бальтес, 1994). Формирование собственного мировоззрения, системы ценностей, смысложизненных ориентиров у старшеклассников происходит в процессе общения и взаимодействия с окружающими, взрослыми и сверстниками. В определенных условиях старшеклассники не испытывают трудностей в саморазвитии, окружающие способствуют успешности этого процесса, в других же случаях контекст развития

препятствует решению задач взросления. Таким образом, изучение особенностей образа будущего у старшеклассников с разным контекстом развития в период кризиса юности является актуальной задачей.

В нашем исследовании принимали участие три группы старшеклассников, живущих в разных социально-психологических условиях. Первую группу составили старшеклассники с детским церебральным параличом (ДЦП). Это врожденное заболевание ограничивает возможности молодого человека в силу психофизиологических предпосылок. Ситуация развития людей с ДЦП характеризуется инфантилизацией, неполной и поздней сепарацией от родителей, затрудняющей выбор профессионального и личностного пути, трудностями в общении со сверстниками (Дементьева, 2003; Левченко, Приходько, 2001; Мамайчук, Шипицина, 2004; Особенности психофизического развития…, 1985; Харламенкова и др., 2015).

Другая «крайняя» группа – это биологические сироты. В отличие от детей с ДЦП, они испытали раннюю сепарацию, однако, как правило, не успели ее полноценно пережить. Покидая детский дом, они переживают сепарацию вторично, в процессе чего у старшеклассников наблюдается резкая смена привычного образа жизни, дезориентация при отсутствии образцов самостоятельного и взрослого поведения, столкновение со стереотипами окружающих по отношению к сиротам, что, в конечном счете, оказывает воздействие на индивидуальность и также задает неблагоприятный контекст развития (Прихожан, Толстых, 2005; Радина, 2000).

Таким образом, хотя при наличии врожденного заболевания и при потере родителей векторы взаимодействия внешних и внутренних факторов различны, оба контекста неблагоприятны и содержат риски для дальнейшего развития.

Для понимания нормативного вектора выхода из кризиса юности была исследована еще одна группа – юноши и девушки из полных условно благополучных семей без явных нарушений здоровья. Их контекст развития характеризовался готовностью взрослых предоставить им условия для развития самостоятельности, отсутствием готовых образцов будущей жизни, развитием позиции «взрослый–взрослый».

Эмпирическое исследование динамики образа будущего при переходе от подросткового к юношескому возрасту

В исследовании принимали участие 90 старшеклассников в возрасте от 15 до 18 лет, распределенных на три группы: 30 с ДЦП средней тяжести с нормальным интеллектом, 30 сирот, оставшихся без попечения родителей в раннем детстве, 30 старшеклассников из полных условно благополучных семей без явных нарушений здоровья. Группа с ДЦП – это подростки из полной семьи, с нормальным интеллектом, средней тяжестью заболевания, обучающиеся с первого класса в специализированном интернате. Группу сирот составили дети, у которых нет родителей с раннего детства, без попыток усыновления, воспитывающиеся в детском доме. Группа условно благополучных – подростки из полной семьи, где практикуется демократический стиль общения.

Исследование носило лонгитюдный характер и продолжалось 4 года. Диагностические срезы делались три раза – в 15–16 лет (предкризисная фаза), 17 лет (кризисная), 18 лет (посткризисная фаза). Деление на данные периоды основано на трехфазной структуре кризиса Л. С. Выготского (Поливанова, 2000). В настоящее время ведется дальнейшее наблюдение за респондентами с целью определения их жизненной позиции, выбора профессии, построения семейной жизни.

Проверялись две *гипотезы:* содержание и динамика образа будущего у старшеклассников зависит от а) от контекста (ситуации) их развития и б) фазы прохождения кризиса юности.

Для изучения образа будущего мы использовали давно зарекомендовавшие себя *методики*. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, являющийся адаптированной версией теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика, служил для получения данных об общих тенденциях в антиципации будущего – наличии жизненных целей, представлений о процессе жизни и ее результативности, направлении локуса контроля (Леонтьев, 2006). Для конкретизации представлений о будущем служило свободное эссе на тему «Мое будущее» с последующим контент-анализом. Два эксперта выделяли категории (смысловые единицы) текстов эссе, 13 категорий свидетельствовали о благополучном развитии жизни, шесть – о неблагополучном. Затем осуществлялся подсчет их частот в каждой группе на каждом срезе исследования. Для статистической обработки использовались непараметрические критерии Т Вилкоксона, Н Краскела–Уоллиса.

Результаты и их обсуждение

Насколько вариативен образ будущего и насколько он изменчив при прохождении кризиса юности? Для ответа на этот вопрос мы сравнили все измеряемые показатели теста СЖО по трем группам в каждом из трех срезов при помощи критерия множественных сравнений Н Краскела–Уоллиса (см. таблицу 1). На каждой из трех ста-

дий показатели значимо различаются, но в целом наиболее резко отличаются от других групп показатели старшеклассников с диагнозом ДЦП. Критерий Н Краскела–Уоллиса изменяется от 6,2 до 46 при уровне значимости от p=0,04 до p=0,0000; мы не приводим значения полностью, чтобы не перегружать текст. Только дважды отмечено отсутствие значимых различий. На предкризисной стадии (замер 1) обнаружено схождение показателя «Процесс жизни» во всех трех группах; складывается впечатление, что, в отсутствие опыта управления своей жизнью, все 15-летние подростки опираются на одинаковые стереотипы о том, как протекает жизнь. На стадии кризиса (замер 2) схождение в трех группах отмечается по показателю «Результат жизни»: в то время как у старшеклассников с диагнозом ДЦП и в группе условно благополучных он значимо понижается, у сирот он повышается, за счет чего и наблюдается статистическое выравнивание. Разными траекториями они приходят к одному итогу. Однако понятно, что психологические механизмы, стоящие за этими цифрами, различны: в то время как старшеклассники с ДЦП отказываются от инфантильно завышенных притязаний, а подростки группы нормы становятся реалистичнее, у сирот, видимо, открываются новые перспективы и они становятся оптимистичнее и увереннее в себе. Наконец, на выходе из кризиса (замер 3) отмечается полное расхождение показателей; жизненная траектория выбрана и начинает осваиваться.

Таблица 1

Показатели СЖО в трех замерах (Т Вилкоксона)

Возраст (лет)	Цели	Процесс	Результат	Локус – Я	Локус – Жизнь	СЖО
Подростки с ДЦП						
15–16	30,2	27,0	31,4	21,1	33,6	96,9
17	22,4**	21,8**	23,2***	18,5	24,5***	86,5**
18	18,8*	18,5**	21,6	15,7	21,5	79,7***
Подростки-сироты						
15–16	35,9	31,6	24,7	18,9	29,2	92
17	35,3	34,6**	27,6**	24,5***	26,3	95,4*
18	37	34,2	28,2	22,3*	36,7***	108,3***
Условно благополучные подростки						
15–16	31,3	31,4	27,4	15,6	19,2	88,7
17	33,8	27,5*	24,3	17,2	18,3	85,1
18	32,6	32,2**	36,4***	24,8***	34,2***	108,2***

Примечание: сдвиг показателя значим на уровне * – p<0,1 (тенденция), ** – p<0,05, *** – p<0,01, **** – p<0,001.

Исследование эссе «Мое будущее» вполне согласуется с этими данными (см. таблицу 2). Из результатов таблицы видно, что распределение частот иных категорий различно в каждой группе, как и динамика этого распределения.

Сравнение трех групп показало, что имеются значимые различия и в динамике развития смысложизненных ориентаций (см. рисунок 1). Для сохранения масштаба мы не показали на рисунке результаты общего показателя теста СЖО.

Таблица 2

Категории представлений о своем будущем испытуемыми трех исследуемых групп в ходе переживания кризиса (количество выборов)

Основные категории		15–16 лет	17 лет	18 лет
1	Наличие хорошей работы	12 / 10 / 8	15 / 7 / 12	3 / 15 / 22
2	Возможность заниматься любимым делом, а не только зарабатывать	6 / 5 / 11	22 / 9 / 14	7 / 5 / 21
3	Разнообразные развлечения	6 / 13 / 9	3 / 7 / 18	3 / 22 / 20
4	Хороший заработок	22 / 15 / 12	12 / 22 / 17	2 / 23 / 23
5	Ежегодные путешествия	14 / 11 / 5	10 / 12 / 9	3 / 20 / 15
6	Наличие семьи	15 / 5 / 9	17 / 14 / 14	4 / 22 / 22
7	Общение с друзьями	22 / 15 / 15	12 / 22 / 19	10 / 28 / 13
8	Поступление в учебное заведение	3 / 2 / 15	9 / 17 / 17	4 / 26 / 24
9	Переезд от родителей	25 / 0 / 22	12 / 0 / 13	7 / 0 / 25
10	Служба в армии	0 / 12 / 13	0 / 9 / 13	0 / 6 / 11
11	Саморазвитие	18 / 5 / 22	12 / 6 / 21	7 / 4 / 22
12	Выполняю работу на дому	7 / 1 / 0	0 / 6 / 0	0 / 5 / 0
13	*Живу с родителями*	10 / 0 / 10	8 / 0 / 10	8 / 0 / 10
14	*Никуда не хожу*	0 / 0 / 0	1 / 5 / 02	10 / 5 / 0
15	*Не могу найти вторую половину*	0 / 0 / 2	9 / 4 / 0	11 / 9 / 0
16	*Жизнь не представляет интереса*	0 / 0 / 0	8 / 4 / 0	8 / 3 / 0
17	*Имею вредные привычки*	0 / 0 / 0	5 / 8 / 0	7 / 15 / 0

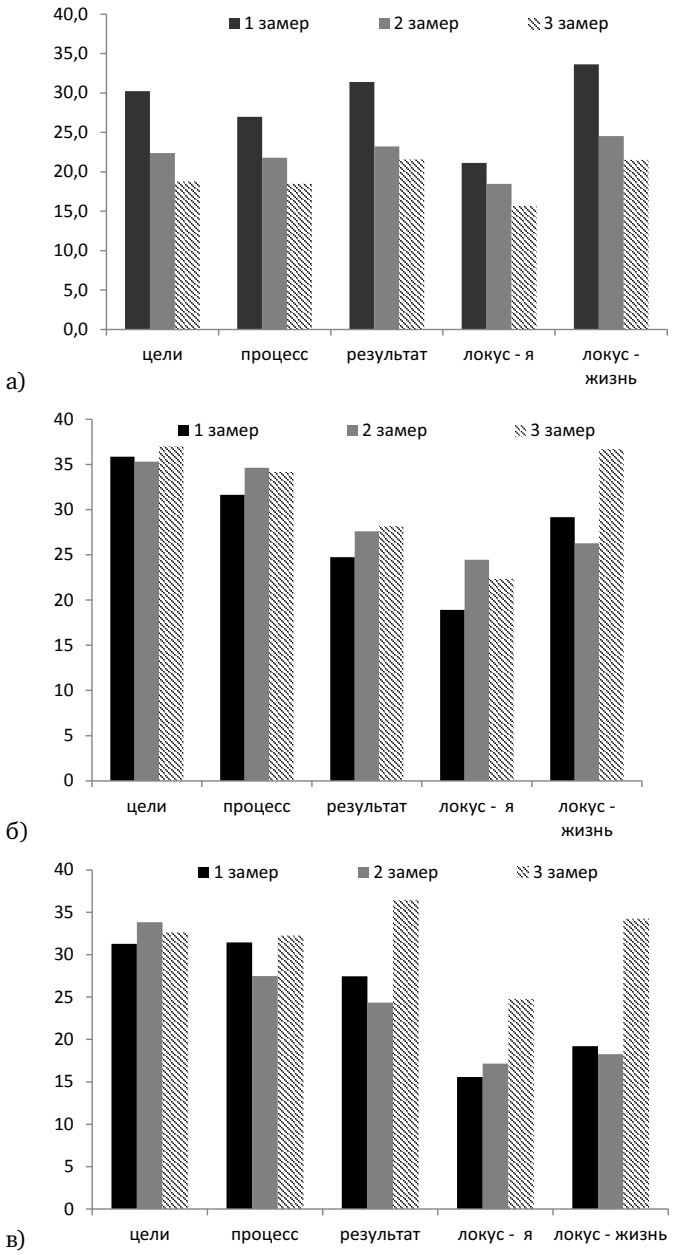

Рис. 1. Показатели локуса контроля на трех стадиях юношеского кризиса в группах: а) с диагнозом ДЦП, б) сирот, в) условно благополучных старшеклассников

Остановимся на динамике и содержании представлений о будущем в трех изученных группах подробнее.

Прежде всего бросается в глаза различная фазность изменения образа будущего: складывается впечатление, что он меняется с временны́м смещением, последовательно в разных группах. Наиболее резко входят в кризис старшеклассники с ДЦП: основные изменения происходят у них начиная с предкризисной фазы, с 15 до 17 лет, и дальше только усугубляются. В группе сирот изменения носят более плавный и обратимый характер: сначала к 17 годам понижение, затем к 18 – повышение основных показателей. Наконец, в группе условно благополучных старшеклассников отмечается некоторое «замирание» от 15 до 17 лет, а основные изменения, причем субъективно благоприятные, происходят на фазе выхода из кризиса – все показатели свидетельствуют об усилении оптимизма и контроля над собственной жизнью.

Анализируя содержательные отличия в трех группах в процессе проживания кризиса юности, мы видим, что на предкризисной стадии по шкале «Цели в жизни» большинство подростков с ДЦП оценивают свою жизнь позитивно и готовы к изменениям. В кризисную фазу, когда необходимо сделать ответственный выбор, в этой группе наблюдается снижение целеполагания, повышение неудовлетворенности собой, размытость перспективы. Выход из кризиса у старшеклассников с нарушениями здоровья характеризуется отсутствием четких целей в жизни, пассивной личной позицией, в соответствии с полученными ранее данными, свидетельствующими, что выпускники специализированной школы не выбирают будущую профессию, остаются изолированными от общества и продолжают жить в родительской семье (Терюшкова, 2014).

При анализе всех шкал методики СЖО видно, что старшеклассники с заболеванием опорно-двигательного аппарата имеют особую траекторию формирования образа будущего, которая характеризуется планомерной сменой позитивных представлений о будущем на негативные, менее дифференцированные, уходом в мысли о прошлом, что является показателем незавершенного самоопределения и (возможно, реалистичным) отказом принимать многие нормативные задачи взросления.

В отличие от показателей теста СЖО, в конкретных представлениях о своем будущем при переходе к посткризисной фазе произошел существенный сдвиг ($T=13{,}5$; $p=0{,}03$) (см. рисунок 2). Вклад позитивных категорий в образ будущего резко уменьшается, в то время как негативных – увеличивается. Предкризисная фаза характеризуется большим количеством положительно оцениваемых сфер

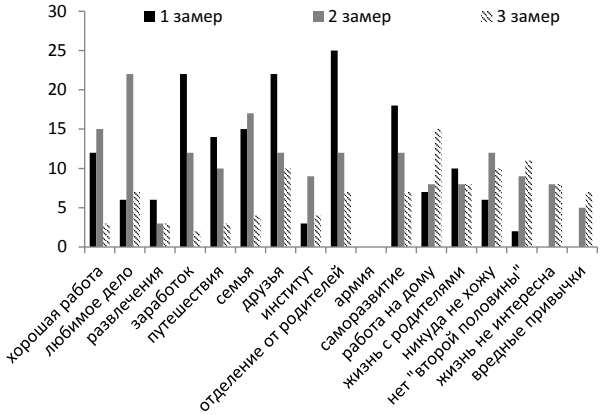

Рис. 2. Частоты категорий эссе «Мое будущее» у старшеклассников с ДЦП

будущей жизни. Старшеклассники с ДЦП ориентированы на получение профессии, построение личной жизни, у них наблюдается высокая готовность жить самостоятельно, заниматься саморазвитием. В собственно кризисную фазу снижается количество выборов по основным категориям, но появляются новые, менее позитивные – «Никуда не хожу», «Не могу найти вторую половину», «Жизнь не представляет интереса», «Имею вредные привычки». На наш взгляд, данная картина говорит о появлении реалистического видения будущего, о созревании трезвой оценки собственных возможностей, адекватного восприятия контекста развития. Но в посткризисной фазе картина резко отличается. Основные категории, связанные с положительным образом будущего, выбираются значительно реже. Вместе с тем повышается количество выборов, связанных с негативным видением будущего, отказом от саморазвития, ощущением одиночества или отказом от построения личной жизни, уходом от выбора профессии. Обращаясь к исследованиям Б. Хопсона и Дж. Адамса, можно сказать, что старшеклассники с ДЦП «застревают» на стадии депрессии, выбирают позицию изоляции от общества, отказываются от социальной активности (Hopson, Adams, 1976).

Результаты исследования смысложизненных ориентаций старшеклассников-сирот показали, что в данной группе не происходит явных изменений в период с 15 до 18 лет. Вступая в кризисную стадию, они завышают собственные ожидания от будущего, неадекватно видят возможности, переоценивают жизненные перспективы. На наш взгляд, контекст развития, а именно заданная извне, контролируемая ситуация, зачастую жесткая дисциплина, спла-

нированная жизнь в детских домах препятствует развитию самосознания, оценки своих реальных возможностей, тормозит процесс самоопределения.

Контент-анализ, однако, показывает высокую лабильность конкретных представлений о будущем в рассматриваемой группе (см. рисунок 3). Они существенно меняются при переходе к кризисной фазе (T=17; p=0,01) и еще сильнее – к моменту выхода их кризиса (T=19; p=0,04). Позитивных категорий становится больше, но также появляются и усиливаются негативные, вообще отсутствующие в предкризисной фазе. Образ будущего становится более «живым», однако противоречивым.

Свое будущее сироты в разные периоды кризиса юности видят по-разному. Предкризисная фаза характеризуется представленностью в картине будущего хорошей работы, полноценного заработка, высокой заработной платы, общения с друзьями, службы в армии; полностью отсутствует пессимистическое представление о будущем. Кризисная фаза характеризуется снижением количества выборов положительных категорий, увеличением выборов общения с друзьями, поступления в профессиональное учебное заведение. Интересно, что увеличение выборов высокой заработной платы явно снижает веру в возможность получить любимую работу и интересно проводить досуг. Показательным является появление выборов в категориях, характерных для группы старшеклассников с ДЦП, – выполнение работы на дому, невозможность найти вторую половину, отсутствие интереса в жизни, вредные привычки. При выходе из кризиса юноши и девушки, оставшиеся без родителей, вновь ви-

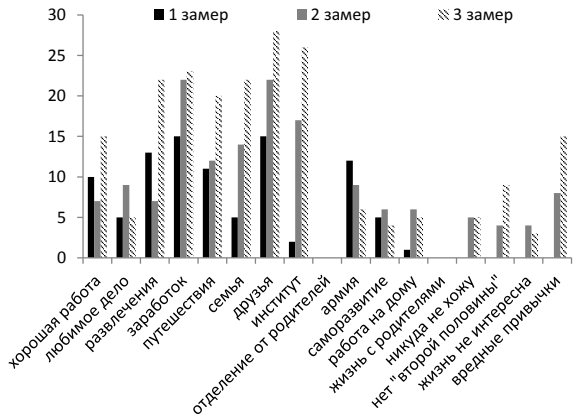

Рис. 3. Частоты категорий эссе «Мое будущее» у старшеклассников-сирот

дят свое будущее нереалистично позитивно, не происходит критичной оценки собственного положения в обществе, а редкость категории саморазвития и частота категорий одиночества и склонности к вредным привычкам говорят о том, что сироты не мотивированы на успешное будущее и, отказываясь от борьбы за него, выбирают инфантильную позицию.

Наблюдения показывают, что выпускники детских домов в большинстве случаев так и не находят себя, вступают в ранние браки, отказываются от получения профессии, достаточно большая их часть совершает уголовные преступления (Терюшкова, 2014).

Наконец, результаты исследования условно благополучных подростков показали, что динамика изменений смысложизненных ориентаций в процессе кризиса также имеет свои отличия от результатов предыдущих групп испытуемых. С явно негативного (свойственного подросткам) образ будущего меняется на четкий, дифференцированный, преобладают позитивные цели, появляется потребность в личностном и профессиональном росте. Согласно периодизации Б. Хопсона и Дж. Адамса, большинство благополучных юношей и девушек проживают все семь стадий. Медленное вхождение соответствует стадии «тривиализации», когда подростки демонстрируют более негативную картину будущего, ориентированы на настоящее. Второй замер (17 лет) – это стадия «депрессии». А выход из кризиса характеризуется появлением адекватных оценок будущего, реальными планами, соотнесением собственных возможностей с желаниями, что идентично стадии «принятия реальности».

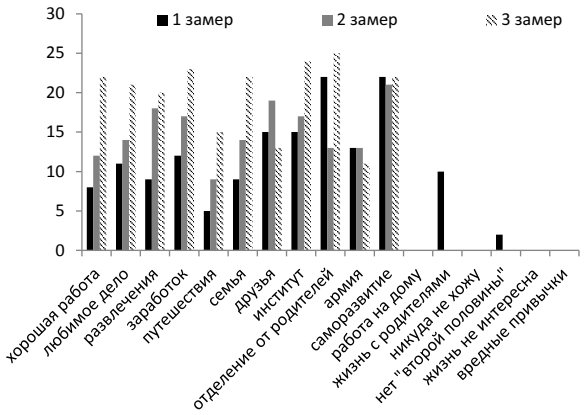

Рис. 4. Частоты категорий эссе «Мое будущее» в группе условно благополучных старшеклассников

Это просматривается и в содержании их эссе (рисунок 4). Содержание категорий достаточно благоприятно с самого начала (растет количество позитивных категорий, практически отсутствуют негативные), причем скорость этих изменений увеличивается при выходе из кризиса (T=7,5; p=0,02).

Многочисленные исследования этой группы как нормативной позволяют заметить, что большинство условно благополучных старшеклассников успешно проживают кризис юности, становятся субъектами собственной жизни и активными членами общества.

Таким образом, обобщая, мы можем сказать, что, проходя через кризис юности, старшеклассники из разных жизненных контекстов по-разному идентифицируются с новыми задачами взросления (Терюшкова, 2010, 2013).

В группе ДЦП отмечается поступательное снижение всех показателей с преобладанием экстернальности, что характерно только для данной группы. По выходе из кризиса юноши и девушки с ДЦП становятся более пессимистичными, понижают уровень ожиданий и оценку собственных возможностей, отказываясь от иллюзий детства. Скорее всего, это связано с позицией родителей и отношением общества к людям с проблемами здоровья. Гиперопека, обилие эмоциональных переживаний, воспитание из позиции страха за ребенка, социальная инвалидизация приводят к тому, что в период проявления самостоятельности и активности старшеклассники интериоризируют позицию семьи и общества.

В группе сирот изменения происходят скорее к лучшему, но при этом динамика имеет сглаженный характер и образ будущего в данной группе меняется наименее «критично», чем в остальных. Можно сказать, что резких инсайтов в отношении своих жизненных перспектив сироты не переживают. Вероятно, это связано с тем, что они не имеют возможности осознать необходимость самоопределения, дольше оставаясь в подростковом возрасте, и потому их видение будущего характеризуется завышенными ожиданиями, переоценкой собственной результативности – они не преодолевают основных стадий кризиса юности, пролонгируя этот процесс. Самоопределение сирот начинается уже в 20–22 года, когда они сталкиваются с реальными условиями самостоятельной жизни, но успевают до этого периода сделать большое количество социальных и личных ошибок.

И наконец, в группе условно благополучных подростков картина будущего становится более благоприятной, повышаются практически все показатели оценки своих возможностей в контроле над собственной жизнью.

Заключение

Результаты исследования позволили получить данные, касающиеся представлений о будущем у старшеклассников с разным контекстом развития. Выдвинутые эмпирические гипотезы подтвердились: образ будущего существенно меняет свое содержание в процессе прохождения трехфазной структуры кризиса, и эта динамика различна в группах с разным контекстом развития. Старшеклассники с детским церебральным параличом, неадекватно оптимистичные в начале кризиса юности, к моменту выхода из него представляют свое будущее негативным, размытым; у респондентов данной группы отсутствуют или мало выражены ориентиры на саморазвитие. По-видимому, этому способствуют влияние ближайшего окружения – гиперопекающий стиль воспитания, страх родителей за будущее детей с проблемами здоровья, отсутствие условий для развития самостоятельности, влияние социума – отношение общества к инвалидам, неприспособленность социального пространства для гармоничного развития людей данной категории.

В группе сирот образ будущего характеризуется парадоксально выраженной направленностью на настоящее, отсутствием дифференцированности сфер жизни, низкой реалистичностью, завышенными ожиданиями от будущего. По-видимому, жизнь в специализированном заведении, наличие строгих правил, спланированный взрослыми распорядок дня и ближайших лет жизни, отсутствие значимых взрослых также могут препятствовать полноценному формированию планов на будущее, ограничивают временные перспективы сирот.

Их условно благополучные сверстники в процессе проживания кризиса формируют четкий и реалистичный образ будущего, ориентированный на социальные нормы и правила общества. Это является важным показателем завершения формирования готовности к профессиональному и личностному самоопределению, что свидетельствует о готовности к взрослой жизни.

На наш взгляд, описанные исследования дают основания для переосмысления и коррекции всей системы развития и воспитания детей с детским церебральным параличом и сирот в нашем социальном пространстве. Кроме того, они позволяют уточнить содержание психоразвивающих занятий с юношами и девушками, основной задачей которых должно быть включение в образ желаемого будущего собственной субъектной позиции, принятие личной ответственности за сопротивление вредным привычкам, ослабление социальной пассивности и нерезультативности, нивелирование рентных установок.

Результаты позволяют дать ответ и на теоретический вопрос: что общего и что различного мы обнаружили в образе будущего на разных этапах кризиса юности в зависимости от контекста развития подростков? Общим является только одно – образ будущего подготавливает и программирует следующий период жизни и готовит к принятию новых ситуаций и задач развития. Однако, поскольку эти задачи определяются конкретными условиями, складывающимися из личной биографии и антиципируемых возможностей растущего субъекта, то образ будущего отражает особенности его жизненного контекста и наиболее вероятную траекторию развития.

Литература

Бальтес П. Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 60–81.

Барабанова В. В., Зеленова М. Е. Представление старшеклассников о будущем как аспект их социализации // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 28–41.

Детский церебральный паралич: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Сост. Л. М. Шипицына и М. М. Мамайчук. СПб.: Дидактика Плюс, 2003.

Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение,1989.

Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учебное пособие для студентов средних пед. учебн. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2001.

Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2006.

Нартова-Бочавер С. К. Принцип дополнительности в психологии: Взаимодействие дома и его обитателей // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / Под ред. М. И. Воловиковой, А. Л. Журавлева, Н. Е. Харламенковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 192–213.

Нартова-Бочавер С. К., Потапова А. В. Введение в психологию развития. М.: Флинта, 2005.

Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1985.

Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. М.: ИЦ «Академия», 2000.

Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005.

Радина Н. К. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 23–33.
Сергиенко Е. А. Психология развития: Идеи Л. И. Анцыферовой и их разработка в современной науке // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 6. С. 25–34.
Сергиенко Е. А., Киреева Ю. Д. Индивидуальные варианты субъективного возраста и их взаимосвязи с факторами временной перспективы и качеством здоровья // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 23–35.
Терюшкова Ю. Ю. Рабочая тетрадь по психологии: Метод. пособие. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2010.
Терюшкова Ю. Ю. Динамика мироотношения старшеклассников с ДЦП в период кризиса юности // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 1. С. 153–162.
Терюшкова Ю. Ю. Переживание чувства одиночества старшеклассниками в разных социальных ситуациях развития // Социальная психология и общество. 2014. № 4. С. 150–161.
Толстых Н. Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход. Дис. … д-ра психол. наук. М., 2010.
Харламенкова Н. Е. Научные основания и теоретико-эмпирическое переосмысление принципа детерминизма в субъектно-деятельностном подходе // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 17–28.
Харламенкова Н. Е., Кумыкова Е. В., Рубченко А. К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
Шипицина Л. М., Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. М.: Владос, 2004.
Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.
Arslan M. The Future Orientation of Arab Adolescents with Intellectual Disabilities and their Parents Regarding Their Future // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. V. 82. P. 841–851.
Caplan G. Principles of Preventive Psychiatry. NY: Basic Books, 1964.
Havighurst R. J. Developmental Tasks and Education. NY: McKay, 1972.
Hopson B., Adams J. Towards An Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics // Eds J. Adams, J. Hayes, B. Hopson. Transition – Understanding and Managing Personal Change. NJ: Allanheld, Osmun and Co, 1976. P. 3–25.
Iovu M.-B. Adolescents' Positive Expectations and Future Worries on their Transition to Adulthood // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 149. P. 433–437
Levinson D. J. A conception of adult development // American Psychologist. 1986. V. 4. P. 3–13.

McDade T. W., Chyu L., Duncan G. J., Lindsay T. H., Doane L. D., Adam E. K. Adolescents' expectations for the future predict health behaviors in early adulthood // Social Science and Medicine. 2011. 73. P. 391–398.
O'Connor D. J., Wolfe D. M. On Managing Midlife Transitions in Career and Family // Human Relations. 1987. V. 40. № 12. P. 799–816.
Robinson O. Developmental crisis in early adulthood: a composite qualitative analysis. Thesis… for the degree of Doctor of Philosophy. London, 2008.
So S., Voisin D. R., Burnside A., Gaylord-Harden N. K. Future orientation and health related factors among African American adolescents // Children and Youth Services Review. 2016. V. 61. P. 15–21.

Аннотации статей на русском языке

Принцип развития в психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности

М. С. Гусельцева

Раскрываются новые грани принципа развития в психологии в связи с изменившейся социокультурной и познавательной ситуацией современности. Рассматриваются методологические аспекты полипарадигмальности и трансдисциплинарности познания. Полипарадигмальность – стихийная или произвольная конфигурация исследовательских парадигм, которая возникает для решения задач в условиях многомерности и сложности предмета познания. Трансдисциплинарность представляет собой интеграцию научного знания поверх дисциплинарных границ. Также обсуждается метамодернизм как интеллектуальное движение эпохи, являющееся источником рождения новых методологических стратегий. Обосновываются расширения принципа развития в психологии.

Современное развитие психологии субъекта: субъектно-аналитический подход

В. В. Знаков

Описана модель понимания трех реальностей мира человека. Изложены способы, основания и типы понимания эмпирической, социокультурной и экзистенциальной реальностей. Проанализированы объективные и субъективные основания различения реальностей. Кратко описан субъектно-аналитический подход к исследованию психологии понимания. Подробно описаны субъектная и аналитическая составляющие подхода.

Современные идеи развития в психологии

Е. А. Сергиенко

Обсуждается тенденция психологии развития и психологии в целом к созданию общих моделей, или метатеорий. Анализируются изменения, произошедшие в психологии развития с точки зрения цикличной смены преобладания врожденного (генетического) или приобретенного (средового) в исследованиях и теориях. Представлены современные теоретические подходы: системно-эволюционный, системно-динамический, общая модель психического развития и системно-субъектный подход к проблемам психического развития. Сравнение данных подходов и теорий показывает общую тенденцию перехода к целостному изучению человека в развитии, в которой системно-субъектный подход отвечает всем современным принципам анализа психического развития. Принцип развития в психологии с необходимостью расширяется введением принципов дифференциации и уровневой интеграции, непрерывности, антиципации и субъектности.

Принцип развития в дискурсе персонологической и возрастной психологии

Т. Д. Марцинковская

Рассматриваются изменения подходов к пониманию развития в современном транзитивном мире. Показывается связь принципа развития с видами детерминации и особенностями построения категориального строя в современной методологии. Исходя из рассмотрения принципа развития в историко-генетической парадигме доказывается необходимость построения категориальной системы на основе сетевого, а не матричного принципа. Анализируются варианты развития в дискурсе возрастной и персонологической психологии с позиции предположений и опровержений. Материалы, полученные в эмпирических исследованиях идентичности на разных этапах онтогенеза, доказывают одновременное существование двух тенденций: к целостности, интеграции и дифференциации и к конформизму и самореализации. При этом в транзитивном обществе индивидуализация жизненного пути и способы самореализации опосредуются, в первую очередь, социокультурной детерминацией.

Роль генетического принципа в психологическом изучении саморазвития личности

М. А. Щукина

В статье рассмотрено значение принципа развития в актуальной области современной психологической науки – психологии саморазвития. Показано, каким образом в рамках авторской субъектной концепции саморазвития личности генетический принцип позволяет решить следующие задачи: дифференциации категорий развития и саморазвития в сущностном, функциональном и историческом аспектах; раскрытия элементов механизма саморазвития: движущих сил, детерминант, ресурсов и единиц саморазвития личности; обнаружения этапов трансформации самого саморазвития в ходе персоногенеза.

Методологические проблемы разработки дифференционно-интеграционной теории развития

Е. В. Волкова

Статья посвящена обсуждению методологических проблем разработки дифференционно-интеграционной теории (ДИ-теории), таких как монизм или плюрализм принципов развития, прогресс или прогресс плюс регресс, соотношение процессов дифференциации и интеграции, операционализация конструктов «дифференциация» и «интеграция». Показано, что определение развития в терминах дифференциации и интеграции дает возможность выделить специфическую природу процесса развития, отличающую его от собственно роста и изменения, позволяет в едином терминологическом пространстве консолидировать теоретические и эмпирические результаты, полученные в разных областях науки и практики, и наметить пути решения методологических противоречий.

Развитие способностей создания трудностей

А. Н. Поддьяков

Рассматриваются эволюционное происхождение и социальное развитие деятельностей по созданию трудностей и проблем для других субъектов. Обсуждаются три основных типа трудностей, которые различные субъекты создают друг для друга: а) деструктивные трудности, нацеленные на нанесение ущерба; б) конструктивные трудности, нацеленные на помощь в развитии другого субъекта (на-

пример, обучающие трудности в разных областях); в) диагностирующие трудности, предназначенные для исследования возможностей другого субъекта (тесты, контрольные задания, неформальные испытания и т. д.).

Отношение человека к неопределенности и интеллект в становлении его личностных структур и регуляции выборов

Корнилова Т. В.

В статье обосновывается понимание функционального становления динамических регулятивных систем как основы реализации принципов неопределенности и развития применительно к актуалгенезу решений и выборов личности. На материале двух исследований представлены структурные модели, демонстрирующие: 1) связи латентных переменных отношения к неопределенности, ценностных отношений к себе и Другому и академического интеллекта в регуляции морального выбора; 2) связи отношения к неопределенности и эмоционального интеллекта при роли академического интеллекта как модератора взаимодействий глубинных интегративных комплексов личностных свойств. В предложенной концепции многоуровневой множественной гетерархической регуляции решений и выборов человека предполагается возможность функционального выхода на ведущий уровень разных процессов, – как когнитивных, так и личностно-мотивационных. Это соответствует пониманию открытости регулятивных профилей и необходимости самоопределения личности в становлении личностного выбора.

Прогностическая активность как способ существования и развития образа мира

С. Д. Смирнов

Сформулированы предположения об особенностях функционирования механизма выдвижения и проверки гипотез в структуре образа мира у лиц с разной выраженностью толерантности и интолерантности к неопределенности. Описаны результаты эмпирических исследований процессов выдвижения и проверки гипотез как способа преодоления неопределенности. Выявлена связь количественных и качественных показателей этого процесса с личностными и познавательными особенностями испытуемых, прежде всего с интеллектом и креативностью. Обосновывается представление о динамике толерантности к неопределенности в ходе онтогенетического раз-

вития, а именно: она высока на начальных этапах онтогенеза, предположительно падает с переходом от стихийных форм обучения и житейских понятий к усвоению научных понятий и целенаправленному обучению в школе; затем растет по мере роста интеллекта и креативности на пике познавательного и личностного развития и вновь падает в пожилом и старческом возрасте.

Компенсация как один из механизмов психического развития личности

Н. Е. Харламенкова

Представлены результаты историко-психологического и теоретического анализа проблемы компенсации в психологии. Рассмотрены взгляды А. Адлера, К. Юнга, Л. С. Выготского, Ж. Пиаже и других исследователей. Теоретический анализ проблемы компенсации осуществлен в соответствии с принципом развития. Показано, что связь компенсации и личностного развития не безусловна, но опосредована целым рядом факторов. Рассматриваются особенности компенсации при разных видах развития: стабилизации, поступательном и регрессивном развитии личности.

Система доверительных отношений в психологии развития и саморазвития субъекта и субъектности

Т. П. Скрипкина

В статье предлагается новый ракурс взгляда на проблему развития в онтогенезе через анализ категории субъекта. Развивается идея о системе доверительных отношений, в динамическом, двустороннем процессе развития выполняющей роль интегративного феномена, благодаря которому человек и мир становятся единой онтологией, позволяющей человеку оставаться в то же время суверенным субъектом развития и саморазвития. При этом на каждом этапе онтогенеза соотношение доверительных установок человека имеет свои специфические особенности, детерминируемые как возрастными характеристиками, так и социальной ситуацией развития ребенка. Проведенное исследование показывает, что онтогенетическое развитие можно интерпретировать как процесс смены уровней субъектности, каждый из которых наполнен своим, качественно отличным от других, содержанием.

К анализу психологических показателей и факторов становления личности взрослого

Л. А. Головей, И. Б. Дерманова, В. Р. Манукян

Статья посвящена проблеме становления личности взрослого. В качестве показателя развития личности взрослого предлагается рассматривать ее психологическую зрелость. Авторы исходят из понимания психологической зрелости личности как множественного феномена, включающего ее интра- и интерпсихологические свойства. На основании анализа литературных источников и собственных исследований авторы показывают гетерохронность становления психологической зрелости личности, выявляют роль возрастных кризисов, стратегий совладающего поведения, жизненной ситуации и индивидуальных особенностей в этом процессе, описывают симптомокомплекс свойств личности в разные периоды взрослости.

Инволюционный и эволюционный подходы к эмоциональному развитию в детском возрасте: дихотомия интерпретаций эмоциональных феноменов в онтогенезе

Е. И. Изотова

Статья посвящена проблеме эмоционального развития в детском возрасте (дошкольный и младший школьный возраст), понимания общих закономерностей, направлений и механизмов развития эмоциональной сферы. В статье интерпретируется понятие «эмоциональное развитие», обозначается его структура как взаимодействие когнитивного, аффективного и реактивного компонентов, рассматриваются эволюционный и инволюционный подходы к пониманию логики и «программы» развития эмоциональной сферы личности.

Статья представляет иллюстрации интерпретаций эмпирической картины динамики эмпатийности, кодирования и декодирования эмоциональных состояний, представлений об эмоциональной сфере человека, активности механизмов произвольной регуляции выражения эмоций в детском возрасте (дошкольный возраст N1=387, младший школьный возраст N2=120) в русле эволюционного или инволюционного понимания и трактовки эмоциональных феноменов.

Гетерохрония на ранних этапах развития контроля поведения

Г. А. Виленская

В статье описана динамика развития контроля поведения и его компонентов в младенческом, дошкольном и младшем школьном возрасте. Показана как внутрисистемная гетерохрония развития контроля поведения (его компонентов), так и межсистемная – гетерохрония в развитии контроля поведения и модели психического. Показана также динамика взаимосвязей между эмоциональным контролем с одной стороны и когнитивным контролем и контролем действий – с другой, имеющая волнообразный характер наличия/отсутствия взаимосвязей и их знака. Гетерохрония рассматривается как один из механизмов развития контроля поведения, способствующих его переходу на новый уровень, отражающих системные перестройки в этом процессе.

Лонгитюдное исследование психологических защит и совладающего поведения у сиблингов

Е. В. Куфтяк

В работе рассматривается динамика психологических защит и стратегий совладания в паре сиблингов. В лонгитюдном исследовании приняли участие 35 сиблинговых пар. Субъективно переживаемая связь с сиблингом выступает фактором становления механизмов психологической защиты и совладающего поведения. Наибольшая динамика обнаружена у младших сиблингов в отказе от выбора деструктивной эмоциональной экспрессии, а у старших сиблингов – в выборе продуктивных стилей совладания. Связь между стратегиями совладания старших и младших сиблингов становится более согласованной, т. е. опыт по преодолению трудностей, демонстрируемый старшими сибсами в совместном общении с младшими детьми, участвует в становлении у них совладающего поведения. С возрастом увеличивается количество и качество связей между показателями психологических защит и копинг-стратегиями.

Развитие модели психического в детском возрасте

Е. И. Лебедева

Представлены результаты логнитюдного исследования развития модели психического в дошкольном возрасте и результаты сравнительного пилотажного исследования понимания ментального

мира детьми младшего школьного возраста в стандартных задачах и в приближенных к естественным ситуациях. Описаны возрастная динамика развития модели психического с трех до пяти лет, неравномерность развития понимания собственных неверных мнений и понимания неверных мнений Другого. Выявлены факторы, предсказывающие развитие модели психического в дошкольном возрасте: уровень вербального интеллекта, понимание визуальной перспективы, понимание желаний и источника знаний людей.

Восприятие константных и вариативных характеристик лица

Е. А. Никитина

Развитие восприятия константных и вариативных характеристик лица рассмотрено в филогенетической и онтогенетической перспективах. Показано, что динамика способности к запоминанию, различению, категоризации лиц животными разных видов не связана с возможностью использования ситуативной информации, передаваемой направлением взгляда или мимикой. На основе изучения этапов этого развития предложены структурные уровни отдельно для перцепции константных и вариативных характеристик. Сделано предположение о том, что восприятие образа Другого на высшем уровне развития у человека включает в себя учет и константных, и мимических характеристик.

Внутрисистемные взаимосвязи и закономерности психического развития детей и подростков (на материале сельской выборки)

В. К. Солондаев, Е. В. Конева

Цели работы – анализ результатов изучения когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер детей, проживающих в сельской местности, в связи с качеством их жизни и построение математически формализованной модели описания системного характера психического развития детей.

Показана чувствительность системы психического развития к показателям качества жизни в различные возрастные периоды. Проанализированы механизмы взаимовлияния особенностей психического развития, выявленных с помощью психодиагностических методик, с уровнем качества жизни. Показаны возможность применения количественной модели к анализу показателей психического

развития и соответствие предложенной модели основным характеристикам психического развития: системности, неравномерности, наличию кризисов.

Развитие экономического сознания личности: условия, факторы, механизмы

Т. В. Дробышева

В статье проанализированы исследования развития экономического сознания личности в разных условиях экономической социализации. Описана специфика изучения динамики элементов экономического сознания на этапе первичной экономической социализации. Концептуальный подход к исследованию развития экономического сознания личности опирается на положения системно-субъектного подхода. В анализе сопоставлены три аспекта развития – элементов экономического сознания (представлений), формирующейся личности и становления субъекта экономических отношений. Развитие экономического сознания личности рассматривается во взаимосвязи с изменяющимися на каждом следующем этапе социализации условиями, факторами, механизмами. В качестве примера приводятся данные эмпирических исследований конструирования детьми разного возраста представлений о бедном и богатом. Показано, что уже на первых этапах формирования экономического сознания личности происходит становление ребенка как субъекта экономических отношений.

Образ будущего у людей с разным прошлым (лонгитюдное исследование проживания кризиса юности)

С. К. Нартова-Бочавер, Ю. Ю. Терюшкова

Исследовалась динамика образа будущего в процессе проживания кризиса юности. Респондентами были 90 старшеклассников из трех разных контекстов развития: имеющие диагноз «детский церебральный паралич» (ДЦП), сироты, условно благополучные. Использовались Опросник смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева и свободное эссе «Мое будущее». Лонгитюд включал три замера: 15–16, 17, 18 лет. Проверялись гипотезы о том, что содержание и динамика изменений образа будущего зависят: а) от контекста развития, б) от фазы переходного периода. Обе гипотезы подтвердились. Образ будущего становится негативным у старшеклассников с ДЦП, противоречиво-нереалистичным – у сирот, позитивно-реалистичным – у респондентов условной нормы. Быстрее всего образ будущего меняется у старшеклассников с ДЦП, имеет замедленную динамику у сирот и наиболее резко трансформируется к выходу из кризиса в группе условно благополучных старшеклассников.

Аннотации статей на английском языке

The principle of the development in psychology: the challenges of polyparadigmality and transdisciplinarity

M. S. Guseltseva

The changes in the modern socio-cultural and cognitive situation important for developmental psychology are considered. It seeks to explain the polyparadigmality and transdisciplinary of the knowledge in the context of the methodology of developmental psychology. Polyparadigmality is a spontaneous or an arbitrary configuration of research paradigms that appears to meet the challenges in terms of multidimensionality and complexity of the subject of cognition. Transdisciplinarity is the integration of scientific knowledge over disciplinary boundaries. The paper discusses the metamodernism as an intellectual movement of our time, which has become the source of the birth of new methodological strategies. The argumentation of discussed principles in the methodology of developmental psychology is presented.

Contemporary development of psychology of the subject: subject-analytical approach

V. V. Znakov

The article describes a model of understanding the three realities of the human world. Ways, the bases and types of understanding of empirical, sociocultural and existential realities are stated. The objective and subjective grounds of distinction of realities are analysed. Briefly described the subject-analytical approach to the study of the psychology of understanding. Subject and analytical components of approach are in detail described.

Current ideas about development in psychology

E. A. Sergienko

We discuss the development trend of psychology to create general models or meta-theory. The changes occurring in developmental psychology from the perspective of cyclical shifts prevalence of nature or nurture in research and theories are analyzed. Current theoretical approaches: system-evolutionary system dynamics, the general model of mental development and system-subject approach to the problems of mental development are presented. Comparison of these approaches and theories shows the general trend towards a holistic study of human development, in which the system-subject approach meets all the principles of analysis of mental development. The principle of development in psychology inevitably to expand by the introduction of the principles differentiation-level integration, continuity, anticipation and subjectivity.

The principle of development in a discourse of the personal and developmental psychology

T. D. Martsinkovskaya

The changes in approaches to psyche's development in the modern transitive world are considered. Communication of the principle of development with types of determination and features of categorical system in modern methodology is shown. Proceeding from consideration of the principle of development in historical-genetic paradigm, necessity of creation of categorical system on the basis of the network, but not matrix principle is proved. Variants of psyche's development in discourse of age and personal psychology from a position of expectations and rejections are analyzed. The materials received in empirical researches of identity at different stages of ontogenesis prove simultaneous existence of two tendencies – to integration and differentiation, as well as to conformism and self-realization. Thus in transitive society the individualization during life course and self-realization are mediated, first of all, by sociocultural determination.

The role of genetical principle in psychological study of personal self-development

M. A. Shchukina

The article discusses the importance of the principle of development in the relevant field of modern psychology – the psychology of self-development. It is shown how in the framework of the author's subjective concept of the

principle of self-identity allows us to solve the problem of differentiation of categories of development and self-development, revealing the specifics of the latter in the essential, functional and historical perspective; disclosure of elements of the mechanism of self-development: the driving forces, determinants, resources and the units of self-development; discovery stages in the transformation of the self-development during personogenesis.

Methodological problems of the elaboration of differentiation–integration theory

E. V. Volkova

The article discusses the methodological problems of the elaboration of the Differentiation-integration theory (DI-theory), such as monism or pluralism principles of development, progress or progress+regress, the ratio of processes of differentiation and integration, definition of the terms differentiation and integration.

It is shown that the definition of development in terms of differentiation and integration allows us to emphasize the specific nature of the development process, distinguishing it from the proper growth and change, allows us in a single terminological space to consolidate the theoretical and empirical results obtained in various fields of science and practice, and outline the ways of solving the methodological contradictions.

The development of the capacities for creation of the difficulties

A. N. Poddiakov

The evolutionary origins and social development of activities aimed at creating difficulties and problems for others is considered. Analysis focuses on three main types of difficulties that different agents create for one another: destructive difficulties seeking to cause damage; constructive difficulties aimed at helping the other subject to develop (e.g., instructional problems in various areas); and diagnosing difficulties aimed at exploring the potential of another subject (tests, assignments, informal tests etc.).

Human's relation to uncertainty and the intelligence in formation of personality's structures and choice regulation

T. V. Kornilova

The article explains the understanding of the functional formation of a dynamic regulatory systems as the basis for implementing the principles of

uncertainty and development to an actualgenesis of decisions and choices of the individual. On a material of two studies structural model are presented which showing: 1) links of the latent variables of relations to uncertainties, valuable relations to self and others and academic intelligence in the regulation of moral choice; 2) links of the relation to uncertainty and the emotional intelligence as the academic intelligence is the moderator of interactions underlying integrative systems of personal properties. In the proposed concept of multi-level multi-heterarchical regulation of human's decisions and choises is supposed possibilities of the functional outputting to leading level of different processes – both cognitive and personality-motivational. This is consistent with the understanding of the openness of regulatory profiles and the need to self-determination of the individual in the development of personal choice.

Prognostic activity as the principle of the functioning and development of the world view

S. D. Smirnov

The assumptions about the features of the mechanism for the introducing and testing hypotheses in the structure of the image of the world in people with different expressions of tolerance and intolerance for uncertainty are formulated. The results of empirical studies of the processes of introducing and testing hypotheses as a way of coping with uncertainty. The relation of quantitative and qualitative indicators of the process with personality and cognitive characteristics of the subjects, above all, with intelligence and creativity is discovered. The idea of the dynamics of tolerance to uncertainty in the course of ontogenetic development is proved, namely: it is high in the initial stages of ontogenesis, presumably falls due to the transition from natural forms of learning and everyday concepts to master scientific concepts and targeted training in the school; then it increases with the growth of intelligence and creativity at the peak of cognitive and personal development and again falls in elderly and senile age.

The compensation as one of the mechanisms of person's psychological development

N. E. Kharlamenkova

The results of historical and psychological, theoretical analysis of the problem of compensation in psychology are presented. The views of A. Adler, C. Jung, L. S. Vygotsky, J. Piaget, and others researchers are consid-

ered. The theoretical analysis of the problem of compensation was done in accordance with the principle of development. It is shown that the relationship of compensation and personality development is not unconditional, but is mediated by a number of factors. The features of compensation for different types of development: stabilization, progressive and regressive development of the personality are considered.

The system of the trust relationships in developmental and self-developmental psychology of subject and subjectivity

T. P. Skripkina

The article shows that the analysis of the category of the subject allows for a fresh look at the problem of development in ontogenesis. The main hypothesis is the idea that the analysis of the development process as a dynamic, two-way process, the system of the trust relationship serves as an integrative, dynamic phenomenon, due to which the person and the world becomes a single ontology, allowing a person to remain at the same time a sovereign entity of the development and self-development. Thus, at each stage of the ontogenesis of human relationship of trust units has its own specific features, determined by as age characteristics as social situation of child development. The study shows that ontogenetic development can be interpreted as the process of changing the levels of subjectivity, each of which is filled with their qualitatively different from other ones content.

Towards analysis of psychological criteria and factors of becoming personality in adults

L. A. Golovey, I. B. Dermanova, V. R. Manukian

The paper deals with an issue of becoming an adult personality. Psychological maturity is suggested as a criterion of adult's personality development. The authors regard psychological maturity as a multiple phenomenon including its intra- and inter-psychological characteristics. Based on the analysis of literature sources and their own research, the authors show heterochrony of formation of personality psychological maturity, describe its characteristics syndrome. They reveal the role of age crises, coping behavior strategies, life situation and individual features in becoming personality psychological maturity.

Involutionary and evolutionary approaches to emotional development in children: a dichotomy of interpretations of emotional phenomena in ontogenesis

E. I. Izotova

Article is devoted to a problem of emotional development at children's age (preschool and younger school age), understanding of the general regularities, the directions and tools of development of the emotional area. In article the concept "emotional development" is interpreted, its structure – interaction of cognitive, affective and reactive components is designated, evolutionary and involutional approaches to understanding of logic and "program" of development of the emotional sphere of the personality are considered.

Article presents to an illustration of interpretations of an empirical picture of dynamics of an empathy, coding and decoding of emotional states, knowledge of the emotional area of the person, activity of tools of regulation of expression of emotions at children's age (preschool age of N1=387, younger school age of N2=120) in line with evolutionary or involutionary understanding and interpretation of emotional phenomenon.

A geterochrony in early stages of behavioral control's development

G. A. Vilenskaya

The article describes the dynamics of the behavioral control and its components in infancy, preschool and early school age. The heterochrony is considered as intrasystem – heterochrony into behavioural control (between its components), and as intersystem – heterochrony in the development of behavioral control and theory of mind. It is shown that the dynamics of the relationship between emotional control on the one hand and cognitive control and control of actions – on the other one, has a wavy character of presence \ absence of relations and changes their sign. A heterochrony regarded as one of the mechanisms of behavioral control, promoting the transition to a next level, reflecting the restructuring of the regulation system in the process.

Longitudinal study of psychological defenses and coping behaviour in adolescents

E. V. Kuftiak

This paper examines dynamics of psychological protection and coping strategies in a pair of siblings. In a longitudinal study 35 sibling pairs involved. The subjectively experienced relationship with one's sibling is a factor determinating the formation of psychological defensive mechanisms and coping behavior. The largest growth was found in younger siblings – in the refusing of destructive emotional expression, and in the older siblings – in the choice of productive coping styles. The relationship between the coping strategies of older and younger siblings becomes more coherent, i.e., experience in overcoming difficulties exhibited by older siblings in a joint communication with younger children is involved in the formation their coping behavior. The number and quality of links between indicators of psychological protection and coping strategies increases with age.

Theory of mind development in children

E. I. Lebedeva

Presented the results of a longitudinal study the theory of mind in the preschool years and the results of a comparative pilot study of children's understanding the mental world in standard tasks and natural conditions. Described age dynamics of development theory of mind from three to five years, the uneven development of understanding of their own false beliefs and other's understanding of false beliefs. The factors that predict the development the theory of mind in the preschool age: the level of verbal intelligence, understanding visual perspective, an understanding of the desires and the source of people's knowledge.

Perception of face constant and variable characteristics

E. A. Nikitina

Development of perception of constant and variable face characteristics are considered in ontogenetic and phylogenetic perspective. It is shown that for different species the dynamics of ability to remember, discriminate or categorize individual faces and the ability to use contextual information transmitted by gaze direction or facial expressions are not related. Based on the developmental phases we propose structural levels for the

perception of constant and variable characteristics separately. It is suggested that perception of the other person is based upon registration as constant as variable characteristics.

Intrasystem relations and patterns of children and adolescents psychological development (in the rural sample)

V. K. Solondaev, E. V. Koneva

Purposes – analysis of the research results of cognitive, emotional and behavioral spheres of children living in rural areas due to their quality of life and building of a mathematically formalized model describing the system of mental development of children. The sensitivity of the system of mental development to the quality of life in different age periods is shown. The mechanisms of interference characteristics of mental development, identified by the help of psycho-diagnostic techniques, with the level of quality of life are analized. The possibility of using a quantitative model to analyze indicators of mental development and compliance of the proposed model the basic characteristics of mental development: systematic, non-uniformity, the presence of crises are shown.

The development of person economic consciousness: conditions, factors, mechanisms

T. V. Drobysheva

The article analyzed the study of economic consciousness of the individual development in different conditions of economic socialization. It specifies the character of studying the dynamics of economic consciousness' elements at the stage of the primary economic socialization. The conceptual approach to the study of economic consciousness' development of the individual is based on the propositions of the system-subject approach. The analysis compares three aspects: elements of economic consciousness (notions), the individual development and formation of the subject of economic relations. It is considered in the article that the development of economic consciousness of the individual correlates with changing at each next stage conditions, factors and mechanisms. As an example, the data of the empirical research show how children of different age form their representations of wealth and poverty. It is also shown that the formation of the child as a subject of economic relations results from the first stages of economic consciousness formation.

The image of future in people with different past (longitudinal study of youth crisis transition)

S. K. Nartova-Bochaver, Yu. Yu. Teriushkova

Future representations during transition into adulthood were investigated. 90 senior pupils from three different development contexts participated in the study, namely, respondents with diagnosis “infantile cerebral paralysis” (ICP), orphans, and normative adolescents. The “Purpose in life” scale (adapted by D. A. Leontiev) and essay “My future” were used. Longitudinal study included three measurements, when respondents were aged 15–16, 17, and 18. Two hypotheses were set up: the future representations content and dynamics depended on a) development context, and b) transition phase. The both hypotheses confirmed. The future representations have been becoming more negative in participants with ICP, contradictory and non-realistic in orphans, and positive and realistic in normative group during transition. In addition, future representations changes differed in the three groups very strong. In participants with ICP, the most intensive change was in phase between the first and second measurement, in normative group – in the end of the crisis, and in orphans the dynamics was all slowed.

Сведения об авторах

Виленская Г. А. – кандидат психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.

Волкова Е. В. – доктор психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.

Головей Л. А. – доктор психологических наук, СПбГУ, Санкт-Петербург.

Гусельцева М. С. – доктор психологических наук, Психологический институт РАО, Москва.

Дерманова И. Б. – кандидат психологических наук, СПбГУ, Санкт-Петербург.

Дробышева Т. В. – кандидат психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН».

Журавлев Анатолий Лактионович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, директор ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.

Знаков В. В. – доктор психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.

Изотова Е. И. – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва.

Конева Е. В. – доктор психологических наук, ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Корнилова Т. В. – доктор психологических наук, факультет психологии МГУ, Москва.

Куфтяк Е. В. – доктор психологических наук, Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, Кострома.

Лебедева Е. И. – кандидат психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.

Манукян В. Р. – кандидат психологических наук, СПбГУ, Санкт-Петербург.

Марцинковская Т. Д. – доктор психологических наук, Психологический институт РАО, Москва.

Нартова-Бочавер С. К. – доктор психологических наук, профессор НИУ ВШЭ, Москва.
Никитина Е. А. – кандидат психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.
Поддьяков А. Н. – доктор психологических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Федеральный институт развития образования, Москва.
Сергиенко Е. А. – доктор психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.
Скрипкина Т. П. – доктор психологических наук, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», Москва.
Смирнов С. Д. – доктор психологических наук, факультет психологии МГУ, Москва.
Солондаев В. К. – кандидат психологических наук, ЯрГУ им. П. Г. Демидова.
Терюшкова Ю. Ю. – старший преподаватель Петрозаводского государственного университета, Петрозаводск.
Харламенкова Н. Е. – доктор психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва.
Щукина М. А. – доктор психологических наук, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург.

Научное издание

Серия «Методология, теория и история психологии»

ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Редактор – *Т. А. Сарыева*
Оригинал-макет, обложка и верстка – *С. С. Фёдоров*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01
Издательство «Институт психологии РАН»
129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13
Тел.: +7 (495) 682-61-02
www.ipras.ru; e-mail: vbelop@ipras.ru

Сдано в набор 15.06.16. Подписано в печать 22.06.16. Формат 60×90/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура ITC Charter
Уч.-изд. л. 26,25; усл.-печ. л. 30. Тираж 300 экз. Заказ

Отпечатано в ПАО «Т8 Издательские Технологии»
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5, ком. 6

Для заметок