

Российская академия наук
Институт психологии

Новые тенденции и перспективы психологической науки

Ответственные редакторы
А. Л. Журавлев, А. В. Юревич

Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2019

УДК 159.9
ББК 88
Н 76

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

Н 76 Новые тенденции и перспективы психологической науки / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 201. — 640 с. (Методология, история и теория психологии)

ISBN 978-5-9270-0393-8

УДК 159.9
ББК 88

В книге рассмотрены новые тенденции и перспективы развития методологии психологической науки. В фокусе внимания авторов находятся как общие тенденции методологических исследований, так и проблемы конкретных областей. Анализируются роль психологии в современном мире, новые социальные тенденции в ее развитии, вызовы социальной психологии в эпоху глобализации, интегративные и изоляционистские тенденции в отечественной психологии.

Книга может быть интересна как профессиональным психологам, так и представителям широких социальных слоев, небезразличных к проблемам организации психологических исследований.

© ФГБУН «Институт психологии РАН», 2019

ISBN 978-5-9270-0393-8

Содержание

<i>А. Л. Журавлев, А. В. Юревич.</i> Вместо введения: Основные типы тенденций развития психологии.	5
---	---

Часть I

Общие тенденции развития методологии психологической науки

<i>В. А. Мазиллов.</i> Психология и методология: тенденции и перспективы развития	11
<i>Т. Д. Марцинковская.</i> Современная психология: от транзитивного к технологическому обществу	43
<i>А. В. Юревич.</i> Новые социальные тенденции в психологии	73
<i>М. С. Гусельцева.</i> Субъектность, виртуальность, транзитивность как проблемы современной психологии . . .	117
<i>Т. В. Зеленкова.</i> Образ мира в контексте прогрессивного постмодернизма	170
<i>И. А. Мироненко.</i> Интегративные и изоляционистские тенденции в современной российской психологии: истоки и перспективы	196
<i>Е. Ю. Потяева.</i> Психотехническая теория как зона ближайшего развития современной психологии	220
<i>С. В. Фролова.</i> Актуальное проблемное поле и перспективы психологии в публикациях одного года	242
<i>М. В. Александрова-Хауэл, Ч. И. Абрамсон.</i> Представления российских студентов о научном статусе психологии	297

Часть 2
**Тенденции и перспективы развития некоторых отраслей
психологической науки**

<i>Е. А. Сергиенко.</i> Современные тенденции в психологии развития	341
<i>Н. Петрович, Е. Живкович.</i> Вызовы социальной психологии в эпоху глобализации.	378
<i>Н. Д. Павлова.</i> Тенденции и перспективы психолингвистических исследований	398
<i>А. М. Двойнин.</i> Психология религии в России: история, современные тенденции и перспективы развития	418
<i>А. Н. Воронин.</i> Психология дискурсивных способностей: итоги и перспективы исследований	442

Часть 3
**Методологические проблемы конкретных областей
психологического исследования**

<i>Й. Вилиш.</i> Концепция постоянных индивидуальных личностных качеств и ее использование при решении проблем в различных областях деятельности человека	465
<i>Н. Е. Харламенкова.</i> Метод анализа единичного случая: история вопроса и перспективы разработки в психологии	485
<i>И. Н. Семенов.</i> Новые тенденции и перспективы современной рефлексивной психологии развития человеческого капитала.	510
<i>О. Е. Сварник, Д. А. Гладилин, Е. А. Кузина, Ю. И. Александров.</i> Реактивация ранее сформированного элемента опыта перед новым обучением	576
<i>А. И. Булава.</i> Системогенез: роль транскрипционных факторов	583
<i>А. А. Созинов, Ю. И. Александров.</i> Чередование заданий как инструмент изучения структуры опыта	594
<i>К. Н. Стауч, Е. Кизон, С. Маркланд, Ч. И. Абрамсон.</i> Построение связей: применение сравнительной психологии к канистерапии и иппотерапии в США и России	613
Сведения об авторах	637

Вместо введения: Основные типы тенденций развития психологии

Предметы исследований, осуществленных авторами данной книги, — новые тенденции и перспективы психологии — неравнозначны в плане своей определенности. Если понятие перспектив какой-либо науки, по всей видимости, вопросов не вызывает (все, что может ожидать науку в будущем, рассматривается в качестве ее перспектив), то понятие *новых* тенденций в ее развитии довольно неопределенно. Во-первых, нет каких-либо хронологических рамок в проявлении тенденций, которые позволяли бы четко классифицировать их в качестве новых. Во-вторых, в развитии научных дисциплин, как демонстрирует их история, довольно редко появляются абсолютно новые тенденции, не имевшие аналогов в прошлом и не подготовленные им. Поэтому в качестве *новых тенденций* в развитии психологии, наверное, следует трактовать существенные для нее явления, которые в настоящее время (понятие настоящего времени тоже достаточно условно) проявляются более отчетливо, чем в прошлом, и обещают оказать значимое влияние на ее будущее.

В классическом науковедении науку принято трактовать двояко — как научное знание и как социальный, включая психологический, контекст его производства. В истории психологической науки сложилась традиция рассматривать ее преимущественно в когнитивной плоскости — как историю развития психологического *знания*. Эта традиция сохраняется и в настоящей книге. Вместе с тем в ней сделан и относительно новый шаг — рассмотрены новые тенденции в жизни психологического сообщества, а также его связь с происходящими в современном обществе изменениями.

В 1989 г., т. е. ровно 30 лет назад, Институтом психологии АН СССР, с 1992 г. ставшем Институтом психологии РАН, была выпущена коллективная монография «Тенденции развития психологической науки» (отв. ред. Б. Ф. Ломов и Л. И. Анцыферова). Книга,

естественно, впитала в себя социальную и идеологическую атмосферу того времени. В ней содержится немало утверждений, свидетельствующих о марксистско-ленинской ориентации советской психологии, о том, что в качестве одного из ее важнейших принципов выделяется принцип партийности, и т. п. С тех пор и наша страна, и отечественная психология сильно изменились. Вместе с тем многие идеи и утверждения авторов этой книги актуальны и поныне, например: «В нашем обществе постоянно идет социальный эксперимент» (с. 109); «Расширяются формы социальной детерминации поведения личности и вместе с тем социальная активность людей» (с. 113); «В современных условиях активизации человеческого фактора резко возрастает значение формирования социально значимых качеств личности» (с. 113); «В психологии возрос удельный вес социальной проблематики» (с. 119) и др. Содержатся и критические замечания в адрес советской психологии того времени, такие как: «К проблемам, противоречиям личности исследователи не прикасались» (с. 113); «Изучение положительных качеств тоже было односторонним» (с. 113) и др.

Любое научное издание, естественно, несет на себе печать своего времени – и характерных для него тенденций в развитии науки, и характеристик соответствующего общества. В этом плане полезным представляется *сопоставление* двух «срезов» в видении основных тенденций в развитии психологии – в 1989 и 2019 гг. В работе, изданной в 1989 г., отмечалось, что «объект психологии – человек как личность и как индивидуальный, и как совокупный субъект социального поведения и деятельности имеет конкретно-социальную и исторически изменчивую природу» (с. 5–6). Важной тенденцией, зафиксированной в то время, является также *сочетание процессов дифференциации и интеграции* психологической науки (там же), которое отчетливо проявляется и сейчас. Кроме того, в те годы был определен «поворот психологов к нуждам практики» (с. 80), который стал еще более заметен в последующие годы.

В этой связи целесообразно выделить *четыре основных типа тенденций* как относительно устойчивых векторов развития психологии. Во-первых, перманентные и общемировые тенденции, которые проявляются во всей мировой психологической науке на протяжении всей ее истории. Во-вторых, тенденции, которые носят общемировой характер, но ограничены во времени и были вытеснены другими тенденциями. В-третьих, тенденции перманентные, проявляющиеся только в отдельных странах. И, в-четвертых, национальные тенденции с ограниченным сроком действия.

Основные тенденции в развитии любой науки обусловлены как внутренней логикой ее развития, так и внешними по отношению к ней *социальными факторами*, в частности, социальным заказом, предъявляемым ей в том или ином обществе, а также его характеристиками. В этой связи возникает очень важный вопрос о соотношении тенденций, проявляющихся в отечественной психологии и в психологии других стран, в частности, в «мировой психологической науке» (берем этот термин в кавычки, поскольку эта наука в любой стране имеет свою специфику и «мировая психологическая наука» представляет собой некую абстракцию). Как писали авторы книги, изданной в 1989 г., «существуют не только особенные, но и общие тенденции развития психологической науки» (с. 6). Поэтому существенной задачей представляется отследить, какие тенденции в отечественной психологии носят относительно универсальный, интернациональный характер, а какие специфичны именно для нее, воплощая в себе ее социокультурную специфику.

В книге сохраняется и традиция, сформировавшаяся в издаваемых Институтом психологии РАН методологических коллективных работах: книга состоит из разных частей, в одной из которых рассмотрены преимущественно общие тенденции и перспективы развития психологической науки, в других — таковые в развитии ее конкретных отраслей и научных областей. Среди последних, естественно, представлены далеко не все основные ее отрасли и конкретные области психологических исследований, что было бы невозможно, а лишь те, которые, во-первых, наиболее известны, во-вторых, в которых, по мнению специалистов, проявляются наиболее симптоматичные и значимые тенденции.

Среди современных *философских концепций развития науки* в отечественной психологии, пожалуй, наибольшее распространение в настоящее время получила концепция, разработанная В. С. Степиным и основанная на выделении трех стадий в развитии науки — классической, неклассической и постнеклассической. Применяя ее к психологии, можно сказать, что в книге рассмотрены тенденции, проявляющиеся, в первую очередь, на постнеклассическом этапе ее развития. Вместе с тем хорошо известно, что данная концепция разработана на материале истории естественной науки, главным образом физики, а в социогуманитарной науке в целом и в том числе в психологии, могут наблюдаться явные отклонения от общей схемы. В частности, могут иметь место различия и разделов психологии, и внутри этих разделов в плане принадлежности исследовательских направлений к разным типам науки. В этом смысле особенно существенны раз-

А. Л. Журавлев, А. В. Юревич

личия между естественно-научной и гуманитарной парадигмами, между исследованиями, основанными на позитивистских стандартах, и работами, авторы которых отвергли таковые, между исследованиями, базирующимися на философско-методологических разработках, и работами, не связанными с ними, и т. п.

Современная психологическая наука представляет собой, скорее, пестрое «лоскутное одеяло», на котором трудно выстроить более или менее строгую классификацию с опорой на философскую методологию. В связи с этим авторы книги ограничиваются описанием проявляющихся в современной психологии тенденций и обозначением некоторых перспектив без их обобщающего осмысления, которое, очевидно, является задачей дальнейших исследований.

А. Л. Журавлев, А. В. Юревич

Часть 1

ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Психология и методология: тенденции и перспективы развития

В. А. Мазилев

Введение

Как когда-то написал английский писатель и нобелевский лауреат Джон Голсуорси, «если вы не думаете о будущем, у вас его не будет!». Важно отметить, что в отечественной психологии в последние годы совершенно отчетливо увеличился интерес к проблемам развития психологической науки и рассмотрению вопросов, касающихся ее будущего. В пятом номере «Психологического журнала» за 2017 г. опубликована статья отечественных психологов А. Л. Журавлева, Т. А. Нестика, А. В. Юревича, посвященная прогнозу развития психологической науки и практики на предстоящие полтора десятилетия (Журавлев и др., 2017). Нельзя не согласиться с авторами публикации в том, что «прогнозы необходимы и для выработки адекватной научной политики в этой дисциплинарной сфере, и для подготовки к изменениям, которые может вызвать в обществе приращение психологического знания, и для формирования наиболее оптимальных стратегий ее развития» (Журавлев и др., 2017, с. 55). Этот журнал постоянно уделяет повышенное внимание обсуждению перспектив развития психологической науки (Журавлев и др., 2018а; Занковский, Журавлев, 2017; Мазилев, 2017; и др.). Проблемы развития психологической науки и ее перспективы обсуждаются на страницах сборников научных трудов, регулярно издаваемых в ИП РАН (Взаимоотношения..., 2015; Парадигмы..., 2012; Принцип развития..., 2016; Прогресс..., 2009; Развитие психологии..., 2012; Субъектный подход..., 2009; Теория и методология..., 2007; и др.). Наконец, обратим внимание на серию интервью с известными учеными, посвященных перспективам развития психологии и размещенных на сайте ИП РАН.

Эта научная политика продолжает традицию, в соответствии с которой многие известные психологи высказывали свои прогнозы

1 Работа выполнена при поддержке РФФИ грант 18-013-00137.

относительно будущего психологии (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Гроф, П. Фресс, Ж. Пиаже и др.).

Отметим, что эти традиции продолжают и сегодня. В частности, во втором номере «Психологического журнала» за 2018 год опубликована статья «Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы» (Журавлев и др., 2018а). В анализе вариантов ближайшего будущего психологической науки, в конструктивных предложениях и прогнозах различных исследователей, в том числе и относящихся к разным направлениям и школам, видится залог дальнейшего развития отечественной психологии, как бы ни оценивалось ее настоящее.

Не будем забывать и о концепции самоисполняющихся пророчеств («self-fulfilling prophecy»), предложенной известным социологом Робертом Мертоном (Merton, 1968). Подчеркнем, что в любом случае построение прогнозов (несмотря на все сложности и издержки) представляется делом чрезвычайно перспективным.

В появившихся в последнее время публикациях отмечается, что ускоряющиеся изменения в обществе и технологиях, происходящие в первые два десятилетия XXI в., а также нарастание глобальных природных и антропогенных рисков ставят новые задачи, требующие осмысления научным сообществом (Журавлев и др., 2018б; Нестик, Журавлев, 2018; Социально-психологическая оценка..., 2017; и др.). В ближайшие 20 лет науке придется решать целый ряд новых важнейших проблем. Многие из этих вызовов носят социально-психологический характер: адаптация людей к глобальному изменению климата и угрозам продовольственной безопасности; рост социальной базы международного терроризма; конфликты, связанные с вынужденной массовой миграцией; социальные изменения, вызванные старением населения развитых стран; необходимость массового переобучения в связи с автоматизацией и умиранием традиционных профессий (Нестик, 2016; Проблемы социальных конфликтов..., 2018).

Как убедительно показано в ряде публикаций самого последнего времени, наиболее важными вызовами для психологии являются глобализация и «цифровизация» жизни в обществе. По этим поводам многое написано, существуют специальные исследования.

В настоящей работе (поскольку в рамках одной публикации невозможно осветить различные темы) выскажемся подробнее по поводу проблемы глобализации и ее влияния на современную психологию и ее методологию. Полагаем этот аспект наиболее важным и актуальным (см. также: Психологические исследования..., 2018).

По поводу второго аспекта – развития психологии в условиях цифрового общества – скажем несколько слов. Пока настоящая статья готовилась к печати, появилась новая информация, напрямую связанная с этим аспектом. Итак, в самые последние дни возникла инициатива, в соответствии с которой традиционное обучение в отечественной высшей школе предполагается заменить на обучение в режиме online, лекции в дистанционном режиме будут читать ведущие специалисты «продвинутых» московских вузов. Хотелось бы предостеречь от полномасштабной реализации подобной инициативы.

Дело в том, что в последние годы происходит значительная депсихологизация школьного обучения, в результате чего современные выпускники школы не владеют приемами эффективной умственной деятельности (Мазиллов, 2018). В современном вузе (на качество абитуриентов жалуются представители не только периферийных, но и столичных вузов, зачисляющих победителей олимпиад и абитуриентов, имеющих высокий ЕГЭ). В условиях современного вуза преподаватели вынуждены встраивать в учебный процесс процедуры, ориентированные на формирование понимания, мышления, рационального запоминания. Как можно предположить, переход к онлайн-обучению без соответствующей проверки может существенно снизить уровень подготовки специалиста, поскольку сделает недоступными, в частности, выработанные на практике формы компенсирующего обучения.

Психология и методология

В последние годы много пишется о методологии психологии. Одним из инициаторов обсуждения этой проблематики в нашей новейшей психологии является А. В. Юревич (Методология..., 2008; Теория и методология психологии..., 2007; Юревич, 2005; и др.). В своих исследованиях он, в частности, отстаивал необходимость разработки социологии психологии. Действительно, представляется, что многие чисто методологические вопросы решаются не столь эффективно лишь по той причине, что у нас отсутствует четкая социологическая информация по многим вопросам.

Приведем пример. В течение долгого времени в нашей психологической литературе обсуждается вопрос о том, что в психологии имеет место методологический кризис. Некоторые авторы полагают, что кризис есть, а другие считают, что кризиса нет.

Дискуссии ведутся, в частности, о том, что это один перманентный кризис или же друг друга сменяют, приходят разные кризисы;

обсуждается, существует кризис объективно или это особенность субъективной оценки и т. п. Вероятно, существуй у нас развитая социология психологии, мы бы имели ответ, каковы представления о кризисе у академических психологов и у психологов-практиков. Как можно полагать, оценки у этих категорий психологов будут значимо различаться.

Как неоднократно отмечалось, многие психологические категории не проанализированы методологически, оставляет желать лучшего методологический аппарат. Особенно заметно это в тех случаях, когда ставится задача сопоставления или интеграции различных концепций, подходов и т. д.

В рамках настоящей статьи, обсуждая те или иные тенденции развития психологии, мы в первую очередь будем иметь в виду методологический аспект вопроса.

Глобализация и методология психологии

По мнению авторов, пишущих о наиболее актуальных проблемах психологии, одной из самых значимых является проблема глобализации. В настоящее время принято говорить, что от современной психологии требуется ответ на вызов глобализации.

Психология как наука, конечно же, зависима от процессов, происходящих в социуме. Как хорошо известно, историки психологии давно указывают на роль экстернатальных факторов в развитии психологической науки. В теории развития психологии М. Г. Ярошевского акцентирована роль социальных факторов, которые наряду с предметно-логическими и личностно-психологическими определяют развитие психологической науки. Поэтому никого и нисколько не удивляет, что события, происходящие за пределами науки, могут существенно влиять на ее развитие. Как опять же хорошо известно, события, как и вещи, не бывают хорошими или плохими – разграничение проводит наше восприятие. Для психологии это социокультурное влияние понятно и привычно.

Конечно, наука должна быть современной, должна отвечать на вызовы времени и общества. В этом отношении с авторами статьи (Журавлев и др., 2018) можно безоговорочно согласиться. Но не все так просто.

В упомянутой выше статье анализируются проблемы, возникающие в психологии в связи с глобализацией. В частности, утверждается, что психология должна отвечать на вызовы современности. Проанализировав тенденции в мировой психологии, авторы прихо-

дят к выводу, что в современных условиях имеет место формирование глобальной психологии как многополюсного сетевого образования, причем не в качестве единого теоретического течения, а скорее как дивергентного развития новых и переосмысленных старых психологических теорий в попытках дать объяснение современным эмпирическим реалиям, порождаемым современным миром. Авторы предлагают глобальную психологическую науку определить как этап в ее развитии, порожденный новой реальностью, для описания которой уже не годятся старые теории. При этом утверждается, что дискурс глобальной психологии направлен на становление научной дисциплины, способной адекватно ответить на вызовы времени, отразить психологию ныне живущего человека. Отмечается, что в зарубежной науке он в целом позитивно воспринимается в контексте становления новых школ, роста их разнообразия и освобождения от необходимости следовать устаревшим теориям.

Необходимо отметить, что в этой глубокой и интересной статье поднимаются и обсуждаются важнейшие вопросы, имеющие значение для определения вектора развития психологической науки в России. Остановимся на некоторых вопросах, связанных с глобальной психологией. Обратим внимание на то, что авторы статьи отмечают, что существуют две тенденции в понимании содержания, вкладываемого в понятие «глобальная психология» (global psychology) (см. также: Ковалева, Журавлев, 2017; и др.).

«В литературе доминирует представление об этом феномене как психологии универсальной, всемирной (Universal Psychology). Дж. Берри, один из ярких и последовательных сторонников такого понимания глобальной психологии, пишет: «Наш универсалистский взгляд на перспективы развития дисциплины зиждется на утверждении, что основные психические процессы являются общими для всех представителей нашего вида, в то время как их развитие и формы проявления культурно специфичны. Соответственно, наша цель — глобальная психология, которая включает данные об обществах и культурах из всех частей света. Я утверждаю, что разнообразие человеческого поведения должно быть описано и проанализировано как основа для выявления общечеловеческих закономерностей“... С этой точки зрения, с ходом глобализации предметная область психологии расширяется, включает в себя новые и новые культурные контексты. Глобальный мир видится как широкий набор отдельных культур, которые необходимо включить в рассмотрение и сравнение, чтобы в итоге выявить общечеловеческие качества» (Журавлев и др., 2018, с. 62).

Другой взгляд на суть глобальной психологии «остается менее распространенным. С этой точки зрения, глобальная психология, прежде всего, должна отразить принципиальную новизну процессов, происходящих в человеческом обществе в эпоху глобализации, а также коренные изменения, которые претерпевает социум и культура. Глобальная психология понимается в контексте этого дискурса как психология глобального мирового сообщества (Global Community Psychology)» (там же).

Обратим внимание на принципиально важный момент. Еще раз процитируем статью трех авторов: «Можно заключить, что в общем контексте глобальных изменений с неизбежностью происходит формирование глобальной психологической науки, отражаясь как в изменениях представлений о предмете (объекте) науки, так и в изменениях субъекта науки — мирового научного сообщества» (там же, с. 62—63). Говоря о глобальной психологии, следует подчеркнуть, что меняются представления скорее не о предмете, а об объекте психологии. Авторы совершенно правильно постигают диалектику дифференциации и интеграции. Необходимо помнить, что интеграция возможна на той или иной основе — для этого нужен предметный (операционный) стол, т. е. широкое понимание предмета. В любом случае неявно используется та или иная «общая психология» в том смысле, который придавал этому понятию Л. С. Выготский (Выготский, 1982). Стоит подчеркнуть, что при осуществлении любых интегративных действий в рамках глобальной психологии неявно подразумевается определенная модель — вполне сциентистская и позитивистская. Тот самый пресловутый американский стандарт.

Поставим здесь важный вопрос, который при ближайшем рассмотрении распадается на два. Это соотношение глобализма и интеграции в психологии. Причем заметим, что и один, и второй предполагают определенные методологические решения.

Первый вопрос: каковы механизмы (или способы) интеграции психологий в условиях глобализации?

Второй вопрос: какова идеальная модель интеграции? В другой формулировке это вопрос о финальности современной психологии.

Попробуем рассмотреть поставленные вопросы.

Глобализм так или иначе связан с идеей интеграции. Можно даже эту позицию усилить и сказать, что глобализм предполагает определенную интеграцию. Как пишут авторы, идея интеграции представляется существенно по-разному в зависимости от того, как квалифицируется интегрируемая наука.

Очень важно, что различные науки по-разному откликаются на вызовы, связанные с интеграцией. Если в естественных науках заметна тенденция к унификации, то для наук гуманитарного профиля процессы интеграции существенно осложняются выраженной «культурной опосредованностью» как со стороны предмета, так и со стороны субъекта исследований (Журавлев и др., 2018). Если еще четверть века назад можно было говорить о глобализации как об общем распространении в мире западных культурных стандартов и норм, то сегодня стало очевидным, что такое представление является несостоятельным. Ведущей чертой глобализации становится возникновение многополюсной мировой системы и рост культурного разнообразия (там же). Для психологии движение к глобализации по-разному протекает в различных регионах и в существенной степени оказалось окрашенным «протестными» тенденциями сопротивления гегемонии западноцентрического мейнстрима, в котором после Второй мировой войны доминировала американская традиция (там же, с. 58). Обратим внимание на то, что, если речь идет об естественных науках, вопросы решаются через унификацию. В случае наук гуманитарного профиля процессы интеграции осложнены культурной опосредованностью и со стороны предмета, и со стороны субъекта.

Зададим себе вопрос, к какой группе дисциплин относится психология? Вопрос представляется простым, но это иллюзия. В учебнике написано, что психология имеет тесные связи со многими науками.

Б. М. Кедров определял место психологии по-иному. Можно по-разному относиться к попыткам классифицировать науки и, в частности, к исследованиям Б. М. Кедрова. Во всяком случае три тома его изысканий по проблеме классификации наук вызывают уважение к проделанной скрупулезной работе. Все хорошо помнят про «треугольник» Б. М. Кедрова: «Психология, которая связана и с естествознанием, и с философией, и с общественными науками, оказывается на этой схеме в особом положении. Чтобы отразить все существующие связи, Кедров изображает ее не на самом круге наук, а *внутри* круга и треугольника. С естественными науками психология связана через учение о ВНД и зоопсихологию, с общественными — через социальную психологию, с философией — через изучение мышления» (Фёдоров, 2000, с. 73).

Собственно, на каждом этапе развития науки представления о взаимоотношениях наук изменялись, что фиксировалось в разрабатываемых классификациях, так что ничего удивительного в изменении трактовки нет. Представляется, что сейчас психологию к социогу-

манитарным наукам отнесли не на основе специальных исследований, а из соображений дидактических: когда в аспирантуре ввели курс по истории и философии науки, такое деление кому-то показалось более удобным. Хотелось бы понять, почему раньше тем же Кедровым проводились тщательные исследования, а теперь вопрос решается росчерком пера чиновника. Но куда хуже другое: уважаемые члены научного психологического сообщества такую идентификацию приняли и пытаются ей соответствовать. Кстати, по этой логике получается, что такие респектабельные отрасли психологии, как психогенетика, зоопсихология или нейропсихология, относятся к социогуманитарному знанию.

Кстати сказать, совсем недавно появилось еще одно решение этого сложного вопроса. Бывший заместитель министра образования и науки РФ А. А. Климов своим приказом отнес психологические науки к группе социальных. Во всяком случае учебно-методическое объединение по психологическим наукам включается теперь в группу «социальные науки».

Конечно, остается радоваться, что психология оказалась не в группе технических — в этом случае проблем и неувязок было бы еще больше. Все же грустным представляется то, что на место результата научного исследования ставится мнение чиновника, а психологическое сообщество спокойно это принимает.

Вообще-то говоря, надо заметить, что такими общими вопросами статуса наук должна заниматься философия и эпистемология науки. Как уже понятно, психологи не проявляют особенного стремления разобраться с местом психологии среди других дисциплин.

Обратимся к философии науки. В настоящем тексте будут обсуждаться лишь некоторые современные тенденции взаимоотношений между философией науки и психологией. Заметим, что в разные временные промежутки отношения между психологией и философией науки были отчетливо различны: И. Г. Фихте, к примеру, психологию откровенно не любил, тогда как Дж. С. Милль всю свою «Систему логики» (1843) мыслил всего лишь как введение к VI книге этого труда «Логика нравственных наук» и попутно обосновывал необходимость существования психологии как отдельной науки... Поэтому расхождение или сближение психологии и философии науки не должно удивлять. Ничего трагического не происходит: и философия науки, и психология себя прекрасно чувствуют. Представляется, что от нынешнего нарушения взаимопонимания философия науки теряет больше, так как упускает (надеемся, только пока) возможность проанализировать уникальную ситуацию грядущего ин-

тенсивного развития психологической науки и становления ее подлинно фундаментальной наукой.

Наша задача – попытаться понять, почему сложилась эта ситуация, когда философия науки не интересуется психологией. (Необходимо отметить, что общие оценки очень часто оказываются не вполне справедливыми. Среди философов науки были и есть специалисты, которые активно интересовались положением дел в психологии. Можно назвать таких ученых, как Э. Г. Юдин, В. А. Лекторский, Н. В. Ретюнских, и др. Мы говорим об общей тенденции, в этом случае отдельные исключения лишь подтверждают ее наличие).

Обратимся к некоторым принципиальным установкам философии науки.

1. Философия науки исходит из того, что за образец науки принимает концепции естественных наук. Здесь, впрочем, мы не видим ничего нового. Естественно-научное знание традиционно считается наиболее развитым, совершенным, и неявно эта модель принимается за общую для науки в целом. Подавляющее большинство исследований в философии науки выполнено на основе физики, астрономии, химии, биологии и т. д. Подразделение на социогуманитарные, естественные, технические носит, как уже отмечалось, «прикладной» характер, связанный с организацией обучения в аспирантуре: аспиранты по гуманитарным специальностям не очень понимают, почему они должны изучать столь далекий от их повседневных занятий материал. Констатируем, что большая философия науки (философское направление, которое избирает своей основной проблематикой науку как эпистемологический и социокультурный феномен; напомним, что это специальная философская дисциплина, предметом которой является наука) исходит из приоритета естественных наук, которые и являют образец *науки в целом*.

2. Философия науки исходит из того, что естественные науки *сложны*. В качестве демонстрации обычно предлагается осмыслить известный феномен корпускулярно-волнового дуализма и принцип дополнительности Н. Бора. Никто не будет спорить – это действительно и по-настоящему сложно. Но, с другой стороны, полезно обратить внимание на то, что в случае психологии ситуация не только не проще, чем в физике, но во многом сложнее. Поясним это, поскольку часто сложность психологического исследования в полной мере не осознается.

Итак, полезно помнить, что человек, участвующий в психологическом исследовании в качестве испытуемого, обладает сознанием. Следовательно, он имеет возможность рефлексии, поэтому исследо-

вание это не только «субъект-субъектное» взаимодействие, но и, возможно, рефлексивная игра. Была бы мотивация. Отметим, что эта ситуация хорошо описана и проанализирована в научной фантастике. Однако хорошо известно, что человек, будучи сознательным существом, очень часто поступает нерационально. Причем это явно закономерность. До такой степени, что ученые, осознавшие этот факт и проанализировавшие причины такого поведения человека, заслуженно получили Нобелевскую премию. Относительно сложности психологии: перечисление осложняющих обстоятельств только начинается. Известно со времен З. Фрейда, что между сознанием и бессознательным существуют сложные отношения, причем часто поведение определяется в конечном счете отнюдь не сознанием. И опять же существуют защитные механизмы, модифицирующие поведение индивида... Со времен К. Юнга хорошо известно, что сознательные тенденции обязательно компенсируются неосознаваемыми... К тому же Э. Берном прекрасно показано, что один и тот же человек может находиться в различных субъективных состояниях и, что тоже важно, переходить из одного в другое.

Кажется, ясно, что в психологии дело обстоит достаточно сложно. Можно не продолжать. Обратим внимание на то, что принципиально по-другому обстоит дело в психологии и с детерминацией: психические явления зависимы и от наследственных генетических программ, и от средовых воздействий, от социокультурных влияний, модифицируются с помощью определенных химических веществ и т. п. Иными словами, психическое значительно сложнее, имеет куда как большее количество степеней свободы. Объект и предмет психологии много сложнее, чем в естественной науке.

Поэтому в высшей степени странно, что эти обстоятельства философией науки по сути не учитываются. Во всяком случае отметим, что предлагать упрощенный подход к сложным объектам весьма наивно. Не случайно К. Юнг многократно подчеркивал, что время глобальных теорий в психологии еще не наступило.

3. Философия науки и собственно развитие науки определяет весьма специфически. Двадцатый век прошел в полемике между сторонниками кумулятивной модели развития и ее противниками. Действительно, было показано, что в науке имеют место перерывы постепенности, скачки, научные революции. Отметим, что вопрос о кумулятивизме достаточно сложен. Представляется, что в пылу дискуссий позиции противоборствующих сторон оказались, чего и следовало ожидать, полемически заостренными. Наверное, ни в какой области знания нет абсолютного кумулятивизма, где бы новые

данные лишь спокойно наслаивались и дополняли друг друга, равно как трудно себе представить науку, в которой наблюдаются исключительно революции и перманентные перерывы постепенности. Но мы должны хорошо представлять себе *характер* накопления данных в той или иной науке. Опять же отметим, что наличие научных революций в некоторых науках не означает того, что в других науках дело обстоит так же. Короче говоря, ситуация классическая: неоправданные обобщения, которые делаются при отсутствии специальной проверки. Между тем, представляется, что определить *характер* накопления данных в той или иной науке не так уж сложно. Достаточно обратиться к истории соответствующей научной дисциплины. Элементарный анализ состояния последней, выявление того, чем она на самом деле, по сути, является — архивом, отражающим прошедшее научной дисциплины, либо действующим арсеналом, собранием методов, нацеленных на решение определенных задач. Как нам представляется, можно использовать универсальный тест.

Тест состоит в том, что мы оцениваем историю той или иной науки, ее состояние, ее статус для того, чтобы оценить характер развития самой науки. Очевидно, что у «более революционной» и «более кумулятивной» будут существенно различные характеристики.

Итак, если мы возьмем историю психологии, то обнаружим, что там нет не только правильных или неправильных концепций, но даже в более мягком варианте более правильных или менее правильных. Более ранние концепции не являются менее адекватными, чем более поздние. В истории психологии зафиксированы подходы, которые до сих пор актуальны и используются в науке. Иными словами, концепции Фрейда, Адлера и Юнга, к примеру, до сего дня с успехом применяются и в науке, и на практике, имеют научную ценность. Становится понятно, что обилие подходов и теорий, объясняющих одно и то же явление, порождается сложностью, многоаспектностью и многоуровневостью, множественностью числа степеней свободы предмета исследования, а не частотой революций. В психологии мы видим радикальные отличия от того, что обнаруживается в естественных науках. Там есть теории, относящиеся к прошлому: точно определено, что в таком-то подходе или концепции устарело, что учтено в последующих теориях, «снимающих» (в гегелевском смысле) предшествующие. Хочется обратить внимание на то, что психология — это не единственная область человеческого знания, где наблюдается такая картина. В той же философии дело

обстоит весьма сходным образом. Хорошо известно, что представление о современной философии дает история философии. Аналогично обстоит дело с искусством. Не будем дальше продолжать поиск расхождений между *постулатами* философии науки и *реалиями* психологии. Констатируем, что философия науки, вероятно, хорошо описывает процессы, происходящие в естествознании, но малопродуктивна по отношению к научной психологии.

В свете вышесказанного нас не будут удивлять высказывания методологов науки о том, что психологи странно ведут себя по отношению к понятиям философии науки. Проиллюстрировать это можно примером с использованием термина «парадигма». Красивое слово используется психологами в таком количестве различающихся значений и смыслов, что это полностью дискредитирует этот термин. Обратим внимание на то, что большая часть вариантов использования термина «парадигма» вообще *не связана* с исходной трактовкой этого термина, данной в 1962 г. Томасом Куном.

В тех учебниках по методологическим основам психологии, куда включается материал по современной философии науки, он представляет собой по большей части дополнительную нагрузку на память студента. В лучшем случае он обогащает его эрудицию, так как привести примеры из области психологии авторам обычно не удается, ибо отсутствует позитивный опыт применения этого аппарата в психологической науке. Вряд ли стоит обвинять в сложившейся ситуации только косность и леность мысли психологов, можно представить картину и так, что философия науки пока еще не поднялась до осознания и концептуализации положения дел в психологии. Положение в психологии особое, она отличается существенно и от других социогуманитарных дисциплин. Неслучайно Аристотель утверждал, что это наука о наиболее совершенном и возвышенном, о чем мы уже упоминали. В большинстве случаев разработки философов науки не встречают широкого отклика у психологов. Это достаточно известно, поэтому не будем более задерживать внимание читателя, лишь упомянем один пример. Психологи по своей воле и с желанием используют концепцию исторических типов рациональности. На первый взгляд, этот случай противоречит сформулированному выше утверждению: возникает впечатление, что на этот раз психологи ассимилировали философскую наработку и готовы использовать ее на благо собственной дисциплины, но в действительности все оказывается «как всегда»: выделенные философами и детально обоснованные типы наполняются *своим* содержанием, что превращает использование в чистую формальность.

Каким представляется выход из сложившейся непростой ситуации во взаимоотношениях психологии с философией науки? Этот вопрос обсудим в заключительной части этой статьи. Сейчас снова вернемся к глобализации.

Напомним, что мы увлеклись рассуждениями о философии науки. Между тем ждет анализа второй поставленный вопрос в связи с глобализацией.

Второй вопрос: какова идеальная модель интеграции? В другой формулировке, напомним, это вопрос о финальности современной психологии. Как представляется, здесь очень важно помнить о том, что психология чрезвычайно далека от финальности. Юнг писал, что мы пока не можем понять сущность психологического фактора: «Мы еще очень далеки от того, чтобы даже приблизительно понять его сущность» (Jung, 1967, S. 418). И в эпоху глобализма стоит вспомнить о национальных традициях.

Многие выдающиеся мыслители предупреждали, что путь познания психики долгов: психология совсем не близка к своему финальному состоянию. Уильям Джемс писал о мраке, который окружает сферу психического: «Мы должны сознавать, какой мрак облекает область душевных явлений, и никогда не забывать, что принятые нами на веру положения, на которые опирается все естественно-историческое исследование психических явлений, имеют временное, условное значение и требуют критической проверки» (Джемс, 1905, с. 408). «Когда в психологии явится свой Галилей или Лавуазье, то это, наверное, будет величайший гений; можно надеяться, что настанет время, когда такой гений явится и в психологии, если только на основании прошлого науки можно делать догадки о ее будущем. Такой гений по необходимости будет «метафизиком»» (Джемс, 1905, с. 408). Отметим, что все правильно — предупреждение Джемса оправдалось. Как быть, однако, нам, живущим в XXI столетии и пытающимся размышлять о судьбе психологической науки? Времени ждать, пока проявится сущность психики, у нас нет.

В данной связи акцентируем лишь один момент. И — в эпоху глобализма — стоит вспомнить о национальных традициях. Речь идет о достижениях русской философской психологии. В русской философской психологии было разработано представление о том, что традиционная психология весьма далека от идеала. Об этом писали и С. Н. Трубецкой (1889) и С. Л. Франк (1917). Можно сказать, что в философской психологии был определен *идеал психологии*, к которому она должна стремиться. Недальновидно ограничиваться только тем,

что есть в распоряжении сейчас. Иными словами, надо вначале понять, какой *должна быть* психология. Русским философским психологам было свойственно размышлять о задачах психологии. Приведем две цитаты из труда, опубликованного ровно сто лет назад: «Современная так называемая психология есть вообще не *психология*, а *физиология*. Она есть не учение о душе как сфере некоей внутренней реальности, которая — как бы ее ни понимать — непосредственно, в самом опытном своем содержании, отделяется от чувственно-предметного мира природы и противостоит ему, а именно учение о природе, о внешних, чувственно-предметных условиях и закономерностях сосуществования и смены душевных явлений. Прекрасное обозначение «*психология*» — учение о душе — было просто незаконно похищено и использовано, как титул для совсем иной научной области; оно похищено так основательно, что, когда теперь размышляешь о природе души, о мире внутренней реальности человеческой жизни как таковой, то занимаешься делом, которому суждено оставаться безымянным или для которого надо придумать какое-нибудь новое обозначение. И даже если примириться с новейшим, искаженным смыслом этого слова, нужно признать, что, по крайней мере, три четверти так называемой эмпирической психологии и еще большая часть гак называемой «экспериментальной» психологии есть не чистая психология, а либо психофизика и психофизиология, либо же — что точнее уяснится ниже — исследование явлений хотя и не физических, но вместе с тем и не психических» (Франк, 1995, с. 423).

И «одно лишь несомненно: *живой, целостный внутренний мир человека*, человеческая личность, то, что мы вне всяких теорий называем нашей «душой», нашим «духовным миром», в них совершенно отсутствует. Они заняты чем-то другим, а никак не им. Кто когда-либо лучше понял себя самого, свой характер, тревоги и страсти, мечты и страдания своей жизни из учебников современной психологии, из трудов психологических лабораторий? Кто научился из них понимать своих ближних, правильнее строить свои отношения к ним?» (Франк, 1995, с. 423).

Как понятно из второй приведенной цитаты, мы полагаем, что то, что презрела психофизиология — *живой, целостный внутренний мир человека* — на самом деле является подлинным предметом психологической науки в том высоком смысле слова, о котором С. Л. Франк писал в первом приведенном фрагменте. По нашему мнению, предметом научной психологии целесообразно считать внутренний мир человека. Об этом еще будет повод сказать.

Прогресс в психологии

Размышления об истории психологии наводят на определенные выводы, которые могут показаться весьма странными. Сама идея истории науки неразрывно связана с понятием прогресса: только продвижение человеческого познания и его углубление придает смысл научным изысканиям. История любой науки это наглядно подтверждает, ибо прогресс совершенно очевиден. Даже сомнение в его наличии выглядит слегка неуместным и заставляет усомниться в умственном здоровье сомневающегося.

Как ни парадоксально, даже изыскания философов науки (К. Поппер, И. Лакатос, Т. Кун и др.), опровергающие кумулятивную модель развития науки, не могут поколебать представление о прогрессивном поступательном развитии науки. Все же психология — наука особая, там многое не так, как в других дисциплинах, в психологии все по-другому. В психологии сам прогресс немного иной. Ставшее стереотипом сознания современного человека представление о постепенном (пусть даже противоречивом и скачкообразном) развитии вступает в явный конфликт с картиной, открывающейся взору непредубежденного историка психологической мысли. Возникает впечатление, что в области психологической науки идеи «прогресса» оказываются «недействительными»: последующие теории вовсе не обязательно оказываются лучше предшествующих. Более того, сам прогресс оказывается очень неравномерным. Размышления же приводят к парадоксальному выводу: если психология действительно является наукой о «психе» (душа), то приходится признать, что в понимании собственно этого предмета мы продвинулись со времен Платона и Аристотеля не так уж далеко. Можно представить себе разгневанного психолога-сциентиста, приводящего убедительный перечень примеров того, что Аристотель и помыслить не мог, скажем, о нейропсихологии, ибо наивно полагал, будто мозг является «железой для охлаждения разгоряченной крови», а также и о множестве иных вещей (к примеру, об авиационной и космической психологии). Нельзя отрицать очевидное, разгневанный оппонент, безусловно, прав. Но хочется обратить внимание на одну деталь — довольно существенную, на наш взгляд. Во всех этих примерах (их перечень может быть практически бесконечным, достаточно заглянуть в психологический справочник) речь идет преимущественно именно о «вещах» (т. е. не о собственно психе). Действительно, нам немало известно о закономерностях поведения, разнообразных «деятельностях», но по-прежнему очень мало о «психе». Наше пристрастие к тер-

мину «психологический» не должно вводить в заблуждение: очень часто «психологическое» оказывается «проекцией» на неопределенный, «размытый» предмет психологической науки реальных, действительных наработок других научных дисциплин — от анатомии и физиологии мозга, через социологию и лингвистику до информатики и вычислительной техники. «Расчленения», реально произведенные в других научных дисциплинах, «спроецированные» в психологию, «облеченные» в психологическую терминологию могут создать иллюзию благополучия. Но это всего лишь иллюзия... Таким образом, психологическая теория неизбежно приобретает характер метафоры: теории, именуемые психологическими, но реальный предмет исследования в этом случае отличен от декларируемого. Уместно заметить, что подобную перспективу предвидел уже сам Аристотель. Первый абзац его знаменитого сочинения «Peripsyches» (De anima) заканчивается следующими словами: «Ведь душа есть как бы начало живых существ. Так вот, мы хотим исследовать и познать ее природу и сущность, затем ее проявления, из которых одни, надо полагать, составляют ее собственные состояния, другие же присущи — через посредство души — и живым существам» (Аристотель, 1975, с. 371), т. е. речь здесь идет о наличии собственно психологических, психофизиологических и биологических проявлений деятельности души (как поясняет автор комментариев к тексту Аристотеля А. В. Сагадеев (1975, с. 499).

Теперь более понятно становится, что такое прогресс в психологии: отсутствие его относится к «собственно психологическому» аспекту. Если в области «несобственно» психологической (психобиологической и психофизиологической) «прогресс» очевиден, то «природа и сущность» психики по-прежнему полны тайны... Будем различать, согласно мудрому Аристотелю, эти аспекты. В понимании того, что такое психика, какова ее *природа и сущность*, мы продвинулись мало.

Впрочем, нам пора вспомнить, что живем мы в XXI столетии. И нам привычнее объясняться на языке науки, т. е. используя термины научно-психологической методологии.

Итак, разговор о душе (психике, психе) предполагает выяснение предмета психологии. Надо сказать, что такие абстракции, как психе, душа, сознание и др., труднодостижимы и чрезвычайно сложны для понимания. Поэтому наш ум совершает некоторые действия для того, чтобы сделать невозможное возможным: осуществляется замена непостижимого объекта другим, более доступным для понимания. Реально это выглядит как использование организацион-

ной схемы, ядро которой составляет базовая категория (структура, функция, процесс, уровень, генезис или их сочетание), а также моделирующих представлений (Мазилов, 1998). Согласно Н. Г. Алексееву, моделирующие представления «обеспечивают целостность последовательности процедур и могут содержать некоторые обоснования на этот счет. Подобные схемы, как правило, замыкаются на некоторый образ материальных предметов и связей между ними, задают объект исследования» (Алексеев, 1990, с. 324). Здесь лишь хочется обратить внимание на то, что роль моделирующих представлений в понимании чрезвычайно велика. Если сильно упростить, можно сказать, что моделирующие представления – это та модель изучаемого явления, которую принимает исследователь и на которой верифицируются (получают подтверждения) сведения об изучаемом объекте.

Таким образом, мы должны хорошо понимать, что в действительности мы никогда не исследуем душу как таковую, но всегда нечто более простое, доступное нашему пониманию.

То, что доступно нашему пониманию, представляет собой метафору. Относительно этой метафоры выстраиваются наши рассуждения. Мы исследуем отражение, деятельность, адаптацию, регуляцию, ориентировку и т. д. Полезно помнить, что это другие уровни. На других уровнях речь идет, согласно Аристотелю, об описании и изучении *проявлений* души. В этой сфере – прогресс налицо. Нами построено множество теорий, концепций, обобщений, гипотез, схем и т. п., которые имеют характер метафор. Л. С. Выготский очень точно отметил, что все слова психологии суть метафоры, взятые из пространств мира (Выготский, 1982).

Не развивая более данную тему, отметим, что далеко не каждое общее понятие может выступить в качестве предмета психологии.

Остановимся на результатах проведенного нами теоретического анализа, чтобы продемонстрировать: такая трактовка предмета, как внутренний мир человека 1) позволяет «предмету» реализовать свои функции; 2) соответствует основным требованиям к «предмету».

Основные функции предмета:

1. Конституирование науки. Внутренний мир человека конституирует дисциплину «психология человека», понятие «внутренний мир человека», показано, что он отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности (Шадриков, Мазилов, 2015; Шадриков, 2006). Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают

одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются многие проблемы, которые решает психология (Шадриков, Мазилев, 2015).

2. Обеспечение работы «машины предмета». Это одна из основных функций. Имеется в виду то, что за счет внутрипредметных отношений в рамках предмета возможно построение моделей, увеличивающих объем психологического знания. Поскольку в состав внутреннего мира человека входят психические образования, имеющие разное происхождение и различную обусловленность, возникает перспектива разрабатывать психологию, руководствуясь известным положением Э. Шпрангера, объяснять психическое через психическое.
3. Определение предмета исследования (главная роль в конституировании предмета исследования). Эта функция позволяет конструировать *предмет* конкретного *научного психологического исследования*. Многие психологи сегодня искренне полагают, что трактовка предмета психологии не имеет существенного влияния на жизнь науки: те или иные конкретные исследования проводятся, исходя из понимания предмета данного конкретного исследования. Предмет исследования и предмет науки не совпадают. Поэтому изменение понимания предмета науки, полагают они, не оказывает реального влияния на предмет конкретного исследования. Кстати, можно увидеть большое количество учебников по психологии, где о предмете определенно говорится только в первой главе, а содержание всех остальных с трактовкой предмета практически никак не связано. Выбор адекватного предмета имеет решающее значение как для успешности конкретного исследования, так и для самоопределения науки в целом. С нашей точки зрения, это важный шаг, имеющий большие последствия, существенно перестраивающий представление об общей психологии.

Использование в качестве предмета такого широкого понятия, как внутренний мир человека, позволяет конструировать предмет научного исследования, оставаясь в границах психологии, и тем самым соблюдать предметность психологического исследования. Как было показано в предыдущих работах, соот-

несение с реальным предметом при организации психологического исследования происходит в любом случае независимо от того, осознается это самим ученым или нет.

4. Роль предметного стола. Предметный (операционный) стол – необходимый атрибут науки и научного исследования. Сопоставление понятий, их сравнение возможно только в том случае, если они находятся в одной плоскости психологического исследования. Если предмет задан слишком узко, конструктивное сопоставление становится невозможным. В этом случае невозможно эффективно использовать коммуникативную методологию. Поскольку предмет, понимаемый как внутренний мир человека, трактуется широко, он используется как основа сопоставления и выполняет функцию операционного стола.
5. Предмет должен определять границы науки, т. е. охватывать все пространство дисциплины. Как уже отмечалось, трактуется внутренний мир человека максимально широко, в него включены и сознательные и бессознательные психические явления. Более того, такая широкая трактовка позволяет включить в архитектуру внутреннего мира такие разные механизмы (и показать их роль и значение), как отражение и конструирование. Внутренний мир, как мы уже отмечали, сложен. И вряд ли един, как впрочем, и внешний мир. Поэтому стоит быть готовым к тому, что в рамках внутреннего мира представлены разные механизмы. Вряд ли мы поймем ощущения без использования понятия «отражение». Но это никоим образом не означает, что вся остальная психическая жизнь – тоже отражение. Вспомним, что уже Аристотель отмечал, что «мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» (Аристотель, 1975, с. 407). Надо полагать, что и механизмы этих процессов различны. Вряд ли стоит распространять принцип отражения на все. Отражение, несомненно, имеет место в области чувственного познания, создавая чувственную ткань, но мы знаем, что уже на уровне восприятий сталкиваемся с заметным «обратным влиянием», когда внутренний мир фактически организует перцепцию. И самое последнее. Внутренний мир сложен, поэтому естественно, что для его исследования требуются разные методы. В общем виде несомненно, что необходимо сочетание различных методов.

Такое использование категории «внутренний мир» позволяет рассматривать психе как трансперсональный феномен, что со-

ответствует всем современным психологическим подходам, позволяет определить сферу их применения.

6. Дидактическая функция. Дидактическая функция означает, что в соответствии с трактовкой предмета может быть организован учебный процесс. Подготовлен учебник, в котором эта функция реализована (Шадриков, Мазилев, 2015). Подчеркнем специально, что она реализована последовательно: внутренний мир человека заявлен как предмет психологической науки, все рассматриваемые разделы представлены как составляющие внутренней архитектуры внутреннего мира человека.

Основные характеристики предмета:

1. Предмет должен существовать реально, должен не быть «искусственно» сконструированным (для того, чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова), т. е. он должен быть не свойством каких-то других предметов, а психической реальностью (иными словами, предмет должен иметь онтологический статус).

Согласно В. Д. Шадрикову, внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, которую можно рассматривать как душу человека в ее научном понимании (Шадриков, 2006). Как уже упоминалось, внутренний мир человека представляет собой психическую реальность, имеющую внутреннюю архитектуру. Это естественный объект, система. Исследование такого объекта представляет собой классический вариант системного подхода, точнее, содержательного системного подхода. Известно, что различные совокупные предметы имеют различный потенциал и перспективы в плане психологического исследования. Совокупный предмет определяет собой рамки и границы психологии. Следует специально подчеркнуть, что это важнейший для психологии вопрос. Дело в том, что предметное пространство психологии должно представлять собой целостность, позволяющую организовать конструктивную исследовательскую работу, и далеко не каждое широкое психологическое понятие может претендовать на то, чтобы представить собой совокупный предмет. Известный советский психолог П. Я. Гальперин видел истоки методологического кризиса психологии в том, что сама психология не смогла преодолеть дуализм: «Подлинным источником „открытого кризиса психологии“ был и остается онтологический дуализм — признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих

направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно — *toto genere* — разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя» (История психологии, 1992, с. 3). П. Я. Гальперин полагал, что «с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе» (История психологии, 1992, с. 3). Диалектическому материализму, как сейчас понятно, тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии. Описываемый подход, при котором мир психических явлений обретает надежную нейрологическую основу, как представляется, позитивен, поскольку в этом случае, по крайней мере, удастся избежать редуccionизма и физиологизма.

2. Предмет должен быть внутренне достаточно сложным, чтобы содержать в себе сущностное, позволяющее выявлять собственные законы существования и развития, а не сводить внутренне простое психическое к чему-то внеположному, обеспечивая тем самым редуccionию психического.

Трактовка совокупного предмета как внутреннего мира человека подчеркивает его целостность, но утверждает наличие во внутреннем мире различных гетерогенных структур. Таким образом, утверждается принципиальный тезис, что внутренний мир человека — сложное образование. В этом моменте формулируемый подход означает категорический разрыв с той традицией, которая по крайней мере со средних веков утверждает, что душа (психика) есть простая вещь, познающая себя и другие вещи. Удивительно, но психологические школы и направления, включая современные, следовали этому древнему, но весьма спорному учению. Отсюда, кстати, следует, что неявно предполагается, что метод изучения тоже должен быть простым. Нам это также представляется недоразумением и анахронизмом: очевидно, что мир сложен, поэтому и методы его исследования используются разные — в зависимости от того, какая часть мира исследуется. Поэтому, говоря о методах, стоит подчеркнуть, что чаще всего речь идет о комплексе методов, их сочетании. Иными словами, используются методы как из арсенала естественно-научной психологии, так и из обоймы герменевтических методов.

3. Понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя развертывание психологических содержаний к чуждой психологии логики естественного или герменевтического знания.

В ряде наших работ было показано, что психология представляет собой специфическую дисциплину, которую нельзя отнести ни к естественным, ни к гуманитарным наукам. Это обеспечивает ее особое положение среди других наук, поэтому стандарты и подходы естественных и гуманитарных наук в психологии, во всяком случае сегодня, без необходимой адаптации неприменимы. Существуют законы функционирования и развития внутреннего мира (Шадриков, Мазилев, 2015). Это важно понимать сегодня, когда мы знаем, что психика по-прежнему является «неизвестным фактором», о чем мы уже говорили.

4. Понимание предмета должно быть таким, чтобы обеспечить возможность психологического объяснения (нередуктивного).

Не имея возможности в рамках настоящей статьи обсуждать проблему объяснения в целом, обратимся к редукции в объяснении. Обычно редукцию, т. е. сведение психологического к непсихологическому, рассматривают как неизбежность. Редукцию в той или иной форме предполагает Пиаже, автор известной теории объяснения (Пиаже, 1966). О неизбежности и, более того, пользе редукции пишет А. В. Юревич (2006).

Как представляется, новое понимание предмета психологии позволяет преодолеть неразрешимые трудности в объяснении психического. Этот тезис нуждается в пояснении. Дело в том, что традиционная трактовка предмета делает практически неизбежной редукцию психического к непсихическому в той или иной форме. Почему так происходит? Ответ прост. Трактовка предмета как внутренне простого предполагает использование именно причинно-следственного объяснения. Специфика причинного объяснения прекрасно показана в работах Е. П. Никитина. Существенно, что сведение, редукция предполагает причинно-следственные отношения. Представляется полезным вспомнить гносеологическую характеристику причинного объяснения. Е. П. Никитин характеризует специфику причинного объяснения следующим образом: «Причинное объяснение является относительно простым видом объяснения. Оно раскрывает сущность как нечто «пассивное», «страдательное», произведенное другим объектом. А такое исследование объекта всегда оказывается более простым, нежели анализ его собственного активного функ-

ционирования. Причинное объяснение часто исследует объект не имманентно, а «со стороны», посредством указания другого, внешнего объекта. Это происходит в тех случаях, когда объясняемый объект произведен так называемой внешней причиной. Исследование же объекта «извне», через его внешние соотношения с другими объектами, как показывает история науки, является более простым, нежели имманентное познание внутренних связей и структуры. Все эти факторы обуславливают относительно большую простоту причинного и вообще генетического объяснения...» (Никитин, 1970, с. 88–89). Таким образом, «активное функционирование объекта» не раскрывается и «имманентное познание внутренних связей и структуры» не осуществляется (что, заметим, является важнейшей задачей, в частности, психологической науки). Отсюда становится понятным, что источник активности психики «обнаруживается» в физиологии, социологии, логике и пр. в зависимости от склонности использовать тот или иной тип редукции. По нашему глубокому убеждению, продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой.

5. Понимание предмета должно быть целостным и не допускать замены целостного предмета на его «подмену»: в качестве «подмены» обычно используют единицу, замещающую реальный предмет (почему-то считается, что единицу легче изучить).

Обычно при определении предмета используют (история психологии изобилует примерами такой технологии) следующий ход: объявляя тот или иной предмет, в дальнейшем рассмотрении осторожно заменяют его на «единицу», данный предмет представляющую. Эта традиция – наследие прежней методологии, когда полагали, что из единицы (клеточки) можно будет получить целое. Поскольку до целого дойти обычно не удавалось, в конечном счете довольствовались обсуждением того, которая из предложенных единиц более перспективна. Подчеркнем, что такая логика появляется в результате неоправданного перенесения на психологию чуждых методологических идей.

Важнее другое. Обратим внимание на то, что в итоге из психологии фактически исчезает совокупный предмет. В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет – психе как целое, – который в процессе рассмотрения подвергается анализу. Обратим внимание на то, что в этом случае психология впервые обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Шпран-

гера — объяснять психическое через психическое — становится реальным. Можно сказать, что в настоящем методологическом подходе скорее реализован научный идеал, выраженный Вильгельмом Дильтеем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы (Шадриков, Мазилев, 2015) пытались не разрушать одушевляющие связи.

6. Понимание предмета должно быть экологичным, он должен органично вписываться в окружающий мир, гармонизировать с биосферой и ноосферой.

В нашем представлении понятие «внутренний мир человека» является наиболее экологичным из всех возможных вариантов. Достаточно вспомнить древних греков, которые рассматривали гармонию космоса и человека и его внутреннего мира как макро-, мезо- и микрокосм. В греческой культуре соответствие между микро- и макрокосмом было общепринятым и очевидным. «Считалось, что человек является Вселенной в миниатюре, то есть микрокосмом. В нем действуют те же силы, что и во всем Космосе. До нас дошел этот закон словами из Библии: «И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его» (Быт. I: 27) и через слова, приписываемые Гермесу Трисмегисту (IV—III вв. до н. э.): «Как наверху, так и внизу». Поэтому в те далекие времена, которые мы рассматриваем, к словам «познай самого себя» добавлялись «как часть мира, и мир как часть самого себя». Позднее последняя часть в среде Великого Среднего, так будем называть людей, которые не стремятся познать Истину, и таких большинство, была отброшена как ненужная из-за непонимания необходимости этого дополнения. В этом выражении уже было заложено огромное знание: познать себя как микрокосм можно только при изучении трех миров: себя как человека; своего внутреннего мира и так называемого мира органической жизни или биосферы Земли, как сейчас называют ученые, куда входят люди, звери и растения. Это объяснялось тем, что некоторые законы, которые действуют в человеке, можно легче изучить в двух окружающих человека мирах» (с. 3—4). Не исключено, что современной психологии стоит прислушаться к идеям, высказанным еще в античности, тем более, что для возрождения этих идей могут найтись основания.

В этой связи можно вспомнить высказывание В. Джемса: наша психика «заранее приурочена» к миру, в котором человек живет. И, конечно, Карла Юнга: «Каждый выхватывает

свой собственный фрагмент мира и сооружает для своего частного мира собственную частную же систему, зачастую с герметическими стенами, так что через некоторое время ему кажется, будто он познал смысл и структуру мира. Конечное никогда не обоймет бесконечное. Мир психических явлений есть лишь часть мира в целом, и кое-кому может показаться, что как раз в силу своей частности он более познаваем, чем весь мир целиком. Однако при этом не принимается во внимание, что душа является единственным непосредственным явлением мира, а следовательно, и необходимым условием всего мирового опыта» (Юнг, 1994, с. 111).

Полифонизм и будущее психологии

Идея полифонизма разработана М. М. Бахтиным. Идеи полифонизма и диалога широко известны, являются своего рода общим местом. Тем не менее, нам представляется, что эвристический потенциал идей М. М. Бахтина в методологии психологии не только не востребован, но даже в должной степени не обозначен. В рамках настоящей статьи мы попытаемся его прояснить.

Кроме несомненного вклада в философию, филологию, культурологию, лингвистику и другие дисциплины, существуют другие каналы влияния. К ним относится, например, трансфер способов анализа на другую предметную область (в частности, на психологию). Для современной психологии, как представляется, важны идеи М. М. Бахтина о полифонизме и диалоге. Для полноценного развития психологической науки в XXI столетии необходимо взаимодействие научной психологии с другими составляющими психологического знания в современной мировой культуре. Речь идет не только о полифонизме национальных культур, что вполне очевидно. Выделены уровни, на которых возможна реализация идеи полифонизма в современной психологии. Макроуровень (полифонизм психологии как науки и литературы, искусства, философии, религии). Мезоуровень: полифонизм академической психологии и психологии трансперсональной, психологии философской, а также практико-ориентированной психологии. Микроуровень – собственно психологический, предполагающий полифонизм внутри научной психологии, т. е. взаимопонимание и взаимодополнение между теориями и концепциями одного уровня. Традиционно считается, что теории в психологии несоизмеримы (Т. Кун). Автором статьи сформулирован принцип соизмеримости теорий в психологии и на этой осно-

ве разработана коммуникативная методология, позволяющая соотносить различные психологические концепции одного уровня, представлен соответствующий методологический аппарат (Мазилев, 2017). Идея полифонизма и диалога в полной мере может быть реализована в рамках философии психологии.

Обратимся к работе М. М. Бахтина 1924 г. «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве» (Бахтин, 1975).

Приведем цитату из работы М. М. Бахтина: «Автономия искусства обосновывается и гарантируется его причастностью единству культуры, тем, что оно занимает в нем не только своеобразное, но и необходимое и незаменимое место; в противном случае эта автономия была бы просто произволом, с другой же стороны, можно было бы навязывать искусству какие угодно цели и назначения, чуждые его голофактической природе: ему нечего было бы возразить, ибо голую природу можно только эксплуатировать; факт и чисто фактическое своеобразие не имеют права голоса, чтобы его получить, им нужно стать смыслом; но нельзя стать смыслом, не приобщившись к единству, не приняв закон единства: изолированный смысл – contradiction in adjecto. Преодолеть методологическую разногласицу в области изучения искусства можно не путем создания нового метода, еще одного метода – участника в общей борьбе методов, только по-своему эксплуатирующего фактичность искусства, но лишь путем систематико-философского обоснования факта и своеобразия искусства в единстве человеческой культуры» (Бахтин, 1975, с. 30).

Приведем комментарий С. С. Аверинцева: «Суть позиции Бахтина состояла не в „против“, но в „за“: не в оспаривании, не в отвержении, но в утверждении, в защите прав целого перед лицом неправых притязаний частного» (Аверинцев, 2010, с. 95). С. С. Аверинцев подчеркивает, что для понимания полифонизма необходимо присутствие целого. Причем задать это целое, пожалуй, труднее всего. Снова обратимся к анализу, проделанному С. С. Аверинцевым: «Цитированные выше слова М. М. Бахтина о „приобщении единству“, о необходимости „обоснования факта и своеобразия искусства в единстве человеческой культуры“ особенно много дают для уяснения специфического места этого исследователя в науке. Это место „любомудра“ среди „специалистов“. Попробуем начать вот с чего: научное знание есть, вообще говоря, частное знание (точное именно за счет того, что частное); проблема не в том, что наука в каждый момент знает не „все“ (это преодолевается в потенции движением науки в направлении „всего“) и не в том, что каждое отдельное ис-

следование и каждый отдельный исследователь может заниматься только частными проблемами, проблемами „по его части“ (это преодолевается реально системностью коллективного научного дела), но в том, что каждая научная дисциплина в соответствии с возложенными на себя законами методической строгости снимает с реальности некую проекцию на свою плоскость и принуждена вести будничную работу именно с этой проекцией. Так и должно быть, жаловаться здесь не на что, но есть чего остерегаться. Если умственному усилию, затраченному на технически правильное снятие проекции, не ответит равновеликое духовное усилие, направленное на восчувствование онтологического приоритета реальности сравнительно с проекцией, как бы нам не оказаться в фиктивном мире схем, вышедших из своей инструментальной роли и узурпировавших противопоказанную им автономию (что несколько напоминает карьеру Тени в сказке Андерсена)» (Аверинцев, 2010, с. 96). «Перед гуманитарией, как открытым вопрошанием человека о своей сущности, встает угроза потери своего предмета; дегуманизированная гуманитария, гуманитария без человека — довольно скверная штука» (Аверинцев, 2010, с. 96–97).

«Гуманитарии нужны мыслители, мысль которых призвана отстоять для нее гуманитарии, не только права на своеобычность, но само бытие ее предмета» (Аверинцев, 2010, с. 97). «Один из таких мыслителей, открывающих литературоведению выход в пространства философской антропологии, — Михаил Михайлович Бахтин... По части Бахтина всегда было целое: то самое единство человеческой культуры, понимаемое как длящийся диалог, который начался до нас и в который призваны вступить мы» (Аверинцев, 2010, с. 97).

Как нам представляется, логика, использованная М. М. Бахтиным для обоснования искусства в культуре, однозначно годится для становящейся философии психологии.

По направлению к философии психологии

В тексте настоящей статьи было сформулировано некоторое количество разных предложений: необходимо сделать то-то, рассмотреть то-то, сопоставить то-то, осуществить то-то и т. д. Вместе с тем совершенно очевидно, что психологи не спешат заниматься рефлексией методологических вопросов. Надежды на помощь представителей философии и эпистемологии науки также не оправдываются: философы науки предпочитают в основном строить свои разработки, опираясь на материал естественной науки.

Но это касается в основном достаточно традиционных для методологии психологии вопросов. Однако среди сформулированного выше речь шла и о куда более экзотических вопросах, скажем, таких, как разработки идей полифонизма между отраслями психологии и между психологическим и непсихологическим знанием о психическом. Очевидно, что ожидания в этом случае выходят за рамки традиционной методологии психологической науки весьма существенно.

Возникает вполне резонный вопрос: кто будет заниматься такого рода соотношениями. Как нам представляется, этот комплекс вопросов (так же как и другие, обозначенные и просто намеченные в этом тексте) должна исследовать и решать дисциплина под названием «философия психологии». Причем, как представляется, это должна быть философия психологии именно как раздел психологического знания. Причина очевидна: потребность в актуальном решении этих вопросов исходит пока что от психологии, так как психологии необходимо это расширение. Тем более, как будет показано ниже, разработка проблемного пространства философии психологии связана в том числе и с проведением эмпирических исследований, что не вполне ожидается относительно традиционной философии науки.

Между тем существует необходимость в разработке философии психологии как ветви психологического знания. Есть основания рассматривать философскую психологию как верхний уровень когнитивной методологии. Дадим самую общую и чрезвычайно сжатую характеристику философии психологии как уровня когнитивной методологии.

1. Этот уровень имеет дело с идеями. Используя терминологию К. Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим миром».
2. Это основная зона ближайшего развития и психологии, и ее методологии. На этом уровне осуществляется стратегическое планирование и прогнозирование развития психологической науки, философия психологии определяет ориентиры и магистральные задачи, обнаруживает перспективы для междисциплинарных исследований.
3. Философия психологии вырабатывает понимание предмета психологии и конструирует предметное пространство психологии. Философия психологии ориентирует в современной постановке и решении основных проблем психологии: психофизической, психофизиологической, психосоциальной, психогенетической.

- Философия психологии обеспечивает «вписывание» психического в научную картину мира.
4. Философия психологии обеспечивает единство психологии, объединяя в одно пространство различные составляющие: академическую психологию, практико-ориентированную, философскую психологию.
 5. Философия психологии обеспечивает интеграцию различных потоков психологического знания. В данном пункте требуются хотя бы минимальные пояснения. Речь идет, в частности, о том, что, кроме «академической», научной психологии, существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. И литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психологии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае на уровне идей).
 6. Философия психологии является основным фактором, определяющим стратегию историко-психологические исследования. Тезис также нуждается в пояснении. Автор, описывая какое-то историческое событие, реально использует позицию «из будущего», из идеального представления о том, какой должна быть психология. Позиция «не из сегодняшнего дня» (единственная, которая делает историю более или менее объективной). Именно поэтому категория философии психологии так важна для истории психологии. Мы уже отмечали, что в некоторых случаях традиционная история психологии не располагает тем знанием, которое научное сообщество вправе от нее ожидать. Есть и другие недостатки современной истории психологии (см., напр.: Мазиллов, 2017; и др.).
 7. И последнее, может быть, самое важное. Философия психологии, как мы ее представили в настоящем тексте, существует реально, только, к сожалению, в силу разных причин к настоящему времени недостаточно разработана. И особенно удивительным представляется то, что в психологии совершенно не исследованы представления о философии психологии реальных психологов-исследователей, делающих науку сегодня. А между тем разработка философии психологии как раздела психологии, а не философии будет способствовать дальнейшему развитию психологической науки. Такая разработка существенно увеличит прогностические возможности в определении перспектив развития науки.

Литература

- Аверинцев С. С.* Личность и талант ученого // М. М. Бахтин. Философия России второй половины XX века. М.: Росспен, 2010. С. 93–101.
- Аристотель.* Сочинения. В 4 т. М.: Мысль, 1976. Т. 1.
- Бахтин М. М.* Философия России второй половины XX века. М.: Росспен, 2010.
- Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
- Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Выготский Л. С.* Сочинения. В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
- Джэкс У.* Психология. Изд. 5-е. СПб.: Изд-во К. Л. Риккера, 1905.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В.* Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 55–74.
- Журавлев А. Л., Мироненко И. А., Юревич А. В.* Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал. 2018. № 2. С. 57–70.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В.* Глобальные вызовы и будущее психологии: развитие психологической науки и практики в цифровом обществе // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018б. С. 698–713.
- Занковский А. Н., Журавлев А. Л.* Тенденции развития организационной психологии // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 77–88.
- История психологии: период открытого кризиса / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
- Ковалева Ю. В., Журавлев А. Л.* Глобальная психология в условиях современных глобальных вызовов // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 1830–1838.
- Лавский В. В.* Вступление // Античная мудрость. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. С. 3–21.
- Леонтьев Д. А.* Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. М., 2006. С. 134–147.
- Мазилев В. А.* Психология: взгляд в будущее // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 97–102.

- Мазилов В. А.* Прогресс на фоне кризиса // Вопросы психологии. 2017. № 6. С. 107–116.
- Мазилов В. А.* Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2017.
- Мазилов В. А.* Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998.
- Мазилов В. А.* Инновации в современном образовании: психология vs педагогика // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 8–22.
- Мазилов В. А.* Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2013. Т. 19. № 4. С. 28–32.
- Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Нестик Т. А.* Психологические факторы отношения личности и группы к глобальным рискам // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 100–123.
- Нестик Т. А., Журавлев А. Л.* Психология глобальных рисков. И.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. В. Корнилова, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Проблемы социальных конфликтов в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Прогресс психологии: Критерии и признаки / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Д. Марцинковской, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

- Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное / Под науч. ред. О. А. Белобрыкиной. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017.
- 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 / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Фёдоров А. А.* Психология в системе наук: историческая перспектива: Учеб. пособие. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т. 2009.
- Франк С. Л.* Душа человека: Опыт введения в философскую психологию // С. Л. Франк. Предмет знания. Душа человека. СПб.: Наука, 1995. С. 417–632.
- Шадриков В. Д., Мазилев В. А.* Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015.
- Шадриков В. Д.* Внутренний мир человека. М., 2006.
- Юнг К. Г.* Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс, 1994.
- Юнг К.* Аналитическая психология. СПб., 1994.
- Юревич А. В.* Системный кризис в психологии // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 3–12.
- Юревич А. В.* Объяснение в психологии // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 1. С. 97–106.
- Юревич А. В.* Психология и методология. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Jung K. G.* Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung für die Psychologie // Ges. Werke. 1967. Bd. 8. S. 418–423.
- Merton R. K.* Social Theory and Social Structure. Free Press, 1968.
- Piaget J.* Psychology and other sciences // Ann. Rev. Psychol. 1979. V. 30. P. 1–8.

Современная психология: от транзитивного к технологическому обществу

Т. Д. Марцинковская

Современная психологическая наука не только мультипарадигмальна, но и плюралистична, что способствует ее активному развитию и во всем мире, и в нашей стране. В современной психологической науке достаточно мирно, в отличие от прежнего времени, уживаются в едином поле и даже ухитряются продуктивно обсуждаться разные концепции: от когнитивистикой позиции до гуманистически-ориентированной. Развиваются и структурируются разные варианты отечественных и зарубежных концепций (например, Д. Канемана, М. Чиксентмихайи, В. Франкла, теории деятельности А. Н. Леонтьева и положений философско-психологической теории С. Л. Рубинштейна).

Представляется, что это во многом связано с тем фактом, что наше общество в настоящее время находится в ситуации транзитивности. Современная ситуация, характеризующаяся как ситуация транзитивности (изменчивости, множественности и неопределенности), становится все более всеобъемлющей, затрагивая все поколения, сферы жизнедеятельности и социальные группы. В транзитивном обществе надо исходить из того, что множественность контекстов подразумевает, безусловно, и множественность подходов к анализу психологического содержания этих контекстов. Поэтому естественным представляется наблюдаемое в настоящее время многообразие теоретических и эмпирических конструкций и концепций.

Текучая и жесткая транзитивность

О психологии транзитивности говорилось уже немало (Марцинковская, 2015в), поэтому целесообразно перейти от констатации насто-

1 Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ-ОГН, проект 17-06-00077 «Проблема лингвистической идентичности в мультикультурном пространстве».

ящего состояния психологической науки к анализу возможных вариантов ее дальнейшего развития.

Современное пространство жизни людей во всем мире стремительно меняется. В то же время остаются некоторые «островки стабильности», которые позволяют говорить о том, что в общей ситуации множественности, изменчивости и неопределенности можно выделить два связанных между собой аспекта, или фазы, — жесткой, кризисной и текучей, мягкой транзитивности. При этом неопределенность, множественность и изменчивость остаются доминантами общего направления развития общества, меняя степень своей кардинальности.

На рубеже XX–XXI вв. в мире доминировала кризисная, жесткая транзитивность, происходил резкий переход к новым формам общения и получения информации, расширялись миграционные процессы. Одновременно при этом нарастали две противоположные тенденции к глобализации и изоляционизму малых народностей. Все это вместе с экономическим кризисом приводило к изменению представлений людей о мире, о постоянных, незыблемых ценностях, о технологических возможностях человека (Асмолов, 2015; Юревич, 2014).

Недаром именно в 1990-е годы появились первые серьезные исследования, посвященные психологическим особенностям разных поколений, анализу новых вариантов взаимоотношений людей разных культур и наций друг с другом, расширялось понятие толерантности и этнической идентичности. Именно такая феноменология и свидетельствует о том, что этот период можно характеризовать как период жесткой транзитивности.

Сегодня можно говорить о жидкой транзитивности, для которой характерно текучее, медленное, но постоянное изменение многих аспектов жизни, т. е. период кардинальных трансформаций 1990-х годов сменился периодом текучих и медленных изменений. В результате трансформации становятся менее кардинальными, но остаются такими же неотвратимыми, как и 20 лет назад (Марцинковская, 2015в).

С психологической точки зрения можно говорить о том, что кризисная, жесткая транзитивность является специфической шоковой ситуацией для людей, предъявляя повышенные требования к их жизнестойкости, и эмоциональной устойчивости, укорененности в окружающем. Но психологически кризис рассматривается как преходящее явление, с которым надо справиться, который вызывает эмоциональное неблагополучие здесь и сейчас. Этот вари-

ант транзитивности дает надежду на то, что если этот неблагоприятный момент пережить, дальше все будет хорошо и стабильно, все вернется на круги своя.

Поэтому психологически намного более тяжелой становится именно текучая транзитивность, переход от кризиса именно к этому виду транзитивности, а не к периоду стабильности. Изменения происходят, меняя жизнь, ценности, общение, информационные потоки и технологическое окружение людей. При этом появляется уверенность в том, что эти изменения неотвратимы и неостановимы. Такая длительная социокультурная изменчивость приводит к актуализации стремления к покою, стабильности. Люди устали от неопределенности, транзитивности, хотят спрятаться от нее в обычной жизни, в семье, в группе близких по ценностям и устремлениям людей (Вахштайн, 2015; Орестова, 2017).

Поэтому одним из актуальных направлений в развитии психологии станет изучение вопроса о том, как же преодолеть негативные психологические последствия транзитивности, как помочь людям социализироваться и найти смысл жизни и свою личностную уникальность, самореализоваться в новых условиях, не потеряв себя.

Естественно, разные сферы жизни, вызывая разные трудности, актуализируют и разные направления исследований и стратегий совладания уже в настоящее время. Недаром в последние годы появляется большое число работ, посвященных новым информационным технологиям, новым отношениям в семье и межпоколенным взаимодействиям, новым формам совладания с обрушивающимся на людей информационным потоком (Гришина, 2017; Карбанова, Бурменская, Захарова и др., 2017). Поэтому можно говорить о том, что одним из основных вопросов для психологии станет вопрос методологии, отвечающей вызовам современной неопределенной, множественной и изменчивой ситуации транзитивности. С точки зрения конкретных направлений исследования, представляется, что наиболее значимыми будут проблемы психологии повседневности и технологического общества. Актуализируются также более частные вопросы социализации в мультикультурном пространстве, формирования идентичности, в том числе этнической и гражданской идентичности в этом изменяющемся мультикультурном пространстве, а также связанный с методологическими аспектами прогнозирования социокультурного развития в ситуации транзитивности вопрос о методологической роли эстетической парадигмы.

Рассмотрим последовательно основные направления возможного развития психологической науки.

Методология жесткой и текучей транзитивности

Исходя из того, что в современной ситуации соединяются черты жесткой и текучей транзитивности, можно говорить о том, что для исследования психологических закономерностей и феноменологии данного вида транзитивности необходимо использовать сложный методологический конструкт, выходящий за рамки одной методологической системы, т. е. представляющий своеобразный методологический коллаж.

Прежде всего нужно констатировать, что конструкт психологического хронотопа адекватен для изучения одного из видов транзитивности, но он не может использоваться одновременно для всех ее вариантов.

Для исследования психологических закономерностей в ситуации жесткой транзитивности наиболее важным, представляется, сочетание разных конструктов, объясняющих возможность новой связи между старым и новым без опоры на причинно-следственные отношения. По сути, речь идет о возможности двойного-тройного подхода к интерпретации происходящего.

Здесь важно рассмотреть не столько причины кризиса, но и спрогнозировать его течение и детерминанты. Отсюда адекватной становится идея двухуровневой детерминации (синергетической и индивидуальной) и концепция возможных переходов от одной системы интерпретации к другой в зависимости от точки зрения интерпретатора. Тогда ситуация слома, кризиса видится исходя из разных парадигм или конструктов и, соответственно, дается разный прогноз и разные фокусы интерпретации. Глобализация – это хорошо, например, для экономики, но плохо для лингвистической и этнической идентичности малых народов. При этом с точки зрения психологии мы говорим о гармонизации объективного пространства–времени, о возможности сочетания субъективного и объективного пространства и времени, но не о переживании человеком этого пространства-времени. В этом случае мы используем конструкт психологического хронотопа, акцентируя внимание на его внешней форме.

Ситуацию текучей транзитивности можно представить как вариант большой системы, при которой важно понимание индивидуализации результатов, т. е. построение модели, в которой всегда присутствует обратная связь между феноменом и интерпретатором. Здесь важно именно отношение, т. е. внутренняя, а не внешняя форма психологического хронотопа (Марцинковская, 2017).

Рассмотрение связей в контексте большой системы, включающей социальную ситуацию, личностные особенности и культурную специфику, имеет плюсы и минусы. Недостатки такого подхода связаны с тем, что в большую систему входит много переменных и параллельных, взаимоисключающих друг друга воздействий, что всегда сложно для изучения, предполагающего скорее анализ и расчленение отдельных переменных и только затем их синтез между собой. В то же время любая большая система придает стабильность и устойчивость рассматриваемым параметрам и позволяет рассмотреть разные контексты и разные возможности соединения элементов внутри системы.

Если методологические конструкты, разработанные для изучения одного из видов транзитивности, могли опираться на анализ переменных и их интерпретации в рамках одной системы, то в случае смешанной транзитивности они должны выходить за эти рамки, превращаясь, как уже говорилось, в своеобразный коллаж

Так, рассматривая внутреннюю форму психологического хронотопа, в которой переживания касаются определенных «мест времени», связанных с дисгармоническими переживаниями, можно было обратиться, например, к текстам Э. Е. Гофмана (Гофман, 1962). Гофман в своих романах писал о конфликте между воображаемым и реальным, природным и искусственным мирами. В то же время он подчеркивал мысль о кажущейся противоположности воображаемого и реального миров, которые на самом деле тесно связаны друг с другом. Таким образом, он не выходил за рамки одной системы и одной интерпретации. Также и М. Бахтин, говоря о противоположности не только малых хронотопов, но и разных времен в большом хронотопе, не выходил за пределы своего объяснительного конструкта (Бахтин, 1975).

В настоящее время одновременное сочетание разных пространств диктует необходимость разработки нового методологического конструкта, открытого для модификации в процессе получения новых результатов, выходящих за рамки одной системы. Такой конструкт должен сочетать в себе уже имеющиеся представления о транзитивности, прежде всего, анализ причин и следствий жесткой транзитивности с обоснованием методологии текучей транзитивности и ее связи с индивидуализацией стилей социализации в неопределенной и множественной действительности. Представляется, что конструкт внешней и внутренней формы хронотопа являлся адекватным при изучении разных, в том числе смешанных, видов транзитивности.

Переживание и внутренняя форма психологического хронотопа

Модификация конструкта психологического хронотопа, включающая элементы культурно-исторического подхода и положение о двух уровнях детерминации (синергетической и культурной), не затрагивает представлений о том, что одним из центральных элементов новой методологии остается категория переживания. Это переживание своего места в объективном пространстве и времени и отношение—переживание отдельных составляющих хронотопа в единицу времени жизни, на определенном этапе жизненного пути.

Однако, как уже подчеркивалось, внутренняя форма хронотопа связана с дисгармоничными переживаниями, вызывающими ассоциации с другими хронотопными переживаниями (Марцинковская, 2017). Эта субъективная дисгармония является важным фактором творчества, помогая художникам гармонизировать отдельные составляющие субъективного и объективного пространства—времени хронотопа.

Но в этом случае встает вопрос: если не все люди являются творцами, нужны ли для них негативные переживания внутренней формы хронотопа? Что им дает для проживания смешанной транзитивности и внутренняя форма хронотопа или новая эстетика? (Об этом еще будет сказано ниже.)

Представляется, что именно в контексте внутренней формы хронотопа можно попробовать разрешить дилемму «тяги-толкая», или, точнее, дилемму между гармонией (гомеостазом) и стремлением к самореализации, гетерохронности хронотопа.

Если исходить из того, что внутренняя форма есть мое представление о значении, или связь между образами, с которыми ассоциируется данное значение, то можно утверждать, что мое отношение к объективному, социальному пространству—времени и внутреннему, личностному пространству—времени и, главное, мое понимание отношений между ними и есть внутренняя форма психологического хронотопа (Марцинковская, Полева, 2006). Но тогда именно внутренняя форма и отражает степень гармонии/дисгармонии, гетерохронности разных частей хронотопа и, таким образом, является его собственно психологической сущностью, т. е. внутреннюю форму психологического хронотопа можно представить как субъективный образ (или цепочку образов) моего развития в пространстве и времени. Поэтому здесь четко можно увидеть точки слома — гетерохронности, которая гармонизируется либо не гармонизируется и приводит к личностному или/и социальному конфликту. И эта ситуация, естественно, вызывает определенные (позитивные или негатив-

ные) переживания. Таким образом, можно говорить о том, что психологический хронотоп отражает соотношение между 6 параметрами пространства и времени в общем (объективном) и персональном (субъективном) пространствах и временах. А его внутренняя форма связана с переживанием определенного момента в этом соотношении, т. е. это эмоциональный отклик (эмоциональный опыт) на связь между конкурентными малыми хронотопами — моментами жизненного пути в пространстве и времени.

Как почти всегда, искусство своим языком (языками) отобразило внутреннюю форму хронотопа, выделив именно важную для психологии эмоциональную составляющую (Балашова, 2009; Поэзия, 2015). Ведь даже такие классические тексты, принадлежащие разным пространствам и абсолютно разным временам, как «На холмах Грузии лежит ночная мгла... Мне грустно и легко; печаль моя светла...» или «I'm going to Strawberry Fields. Nothing is real and nothing to get hung about. Strawberry Fields forever...» являются по сути внутренними формами хронотопов. Ведь они содержат все составляющие и пространств, и времени, и переживания. И, главное, они несут поток ассоциаций, вызывающий эмоциональный отклик и слушателей.

Идея внутренней формы хронотопа, вызывающей переживания, в поэзии, безусловно, в первую очередь связана с понятием В. Вордсворта «Spots of time (место времени)». Для В. Вордсворта в этих местах времени, вобравших в себя его эмоциональный опыт, в том числе переживания давнего прошлого, детства и юности, кроется источник жизненных сил (Wordsworth, 1979). Хотя сами по себе эти моменты в пространстве могли быть связаны с потерями и страхами, но главное свойство этих хронотопов в том, что они будят фантазию, помогают человеку пробудиться от рутины повседневности, заставляют работать ум и сердце и, таким образом, помогают творчеству, т. е. можно говорить о том, что внутренняя форма хронотопа, с точки зрения Вордсворта, ведет от дисгармонии к гармонии.

Особенно явно внутренняя форма хронотопов видна в стихах символистов Серебряного века. Это связано, как мне кажется, именно с их переживаниями слома времен и пространств и попытками найти свое, личное, гармоничное сочетание пространства и времени. У А. Блока, например, это переживание невозможности выйти из замкнутого круга пространства—времени:

«Ночь, улица, фонарь, аптека...
Живи еще хоть четверть века —
Все будет так. Исхода нет» (Блок, 1960, с. 245).

У Б. Пастернака или Н. Гумилева, напротив, можно увидеть стремление войти вновь в определенный момент пространства—времени для того, чтобы изменить его внутреннюю форму или переживание, связанное с ним, например: «Февраль. Достать чернил и плакать!», «Заблудившийся трамвай» (Гумилев, 1991; Пастернак, 1990).

Фактически, все эти стихи — это не только время или место (февраль, Санкт-Петербург) но *переживание* места и времени одновременно. Причем переживание дисгармоничное, вызывающее ассоциации с другими хронотопными переживаниями, т. е. это именно не хронотоп сам по себе, а его внутренняя форма, дающая интенцию к развитию, творчеству, любой форме активности. Внутренняя форма хронотопа очень характерна для многих произведений И. Бродского (Бродский, 1997—1999). Дисгармоничное сочетание пространства и времени, связанное чаще всего с переживанием потери, отчаяния, является лейтмотивом многих его произведений: «И пространство пятилось, точно рак, пропуская время вперед» («Колыбельная трескового мыса»). Представляется, что и здесь, как первоначально у Вордсворта, хронотоп является источником творчества, так как негативное переживание переплавляется в поэзию.

Интересно, что анализируя переживания, вызываемые живописью и музыкой, А. Г. Габричевский также обращается к разным составляющим хронотопа, связывая их с разными переживаниями. Выделяя два вида эмоциональных состояний, связанных с пространством, Габричевский противопоставлял их переживаниям, связанным со временем, причем с его точки зрения пространство связано с аполлоническими переживаниями, которые противостоят дионисийскому началу времени (Габричевский, 2002, с. 336—337).

Эмоциональные озарения, связанные с определенными «местами времени», рассматривались и психологами как реперные точки жизни, запускающие процессы активной деятельности, саморазвития, творчества. Это, конечно, в первую очередь пики и плато переживания А. Маслоу. Но и в работах Г. Г. Шпета можно встретить указания на внутреннюю форму как интенцию, как движущую силу развития, связанную с переживанием места-времени.

Можно констатировать, что именно переживание является механизмом развития, переводя знания из внешнего, социального плана во внутренний план самосознания и придавая им интенциональность (Марцинковская, 2009).

Однако Шпет при интерпретации понятия интернализации использует понятие внутренней формы слова и/или художественного произведения, хотя сама по себе она не может стать причиной ин-

тернализации представлений и не обладает энергетическим и интенциональным потенциалом (Шпет, 2005, 2007).

Однако, по мнению Шпета, внутренняя форма облегчает этот процесс, способствуя появлению эмоционального отношения к тем знаниям, которые оформляет данная внутренняя форма. По сути, Шпет говорит именно о механизмах развития и интернализации, так как внутренняя форма включает механизм эмоционального обусловливания. Внутренняя форма является идеальным инструментом эмоционального обусловливания и/или заражения, приводящего к интериоризации даже тех понятий, которые на рациональном основании не были бы восприняты человеком.

Таким образом, можно сделать вывод, что Шпет, говоря о механизме развития, фактически отождествляет понятие переживания с понятием внутренней формы, благодаря которой становится возможным эмоциональное обусловливание и/или заражение и интернализация понятий.

По-видимому, продолжая эту линию анализа, можно говорить и о внутренней форме психологического хронотопа, облегчающего процесс личностного роста и формирования целостной идентичности в сложной ситуации смешанной транзитивности.

Представляется, что переживания слома времен и пространств определяют возможность найти свое, личное, гармоничное сочетание пространства и времени. *Эти переживания формируют новые представления о жизни и кристаллизуются в новую эстетику, новые ценности и образы стабильности.*

Психология транзитивности и психология повседневности

Исходя из понимания новой ситуации как ситуации, плохо осознаваемой и сложной для многих людей, важным моментом в новой методологии будет операционализация психологии повседневности как способа совладания с ситуацией жесткой и текучей транзитивности.

В последние годы исследования, посвященные разным аспектам повседневности, стали появляться с завидной регулярностью. Это ставит вопрос об определении предмета психологии повседневности и, что не менее важно, вопросы о том, почему эти работы стали появляться именно сейчас и что нового может дать психология повседневности психологической науке в целом.

Итак, первый вопрос: почему же именно сейчас идет обращение к проблеме повседневности в психологической науке?

Казалось бы, обращение к повседневности более органично в периоды резких сломов, активного переструктурирования уклада жизни. Но такой резкий слом (например, в 1920-е годы в России) в большей степени, что естественно, заставляет обращаться к вопросам бытия, самореализации в этой жизни. Идея о том, что существует конфликт не только между личностью и обществом, но и внутри самой личности, следствием которого являются неврозы, актуализировался в науке именно на рубеже XIX–XX вв. Тема духовного (и психического) распада личности, кризиса цивилизации стала в то время одной из ведущих не только для философов, но и для психологов, и для художников.

Ведь кардинальные сломы ставят под вопрос не столько быт, сколько бытие, само существование людей в мире. Отсюда, видимо, и закономерное наблюдение о том, что социальные кризисы связываются с кризисами личности, с вопросами о том, как мне выжить, в чем смысл этого существования. В годы разлома, как, например, в Европе после Первой мировой войны, актуальным становится вопрос о том, будет ли у меня кусок хлеба, крыша над головой и одежда в мороз. Тут не до рассуждений о том, какую еду я предпочитаю, где я люблю жить, проводить досуг и как одеваться.

Поэтому в начале XX в., как и в начале века XXI в., даже люди, не склонные к рефлексии, начинают задумываться о смысле жизни и своем бытии, а не о быте.

Еще одним фактом, который делает психологию повседневности в некоторой степени маргинальной областью, является то, что для большой группы людей именно ситуация «Есть упоение в бою, и бездны мрачной на краю» (Пушкин, 1950) рассматривалась как оптимальная для психологического анализа. Повседневность обыкновенной жизни не вызывала интереса именно с точки зрения психологической, личностной, духовной составляющей. Необходимо отметить и тот факт, что для интеллектуалов в Европе и в России такая трансцендентная ситуация всегда была притягательной, недаром, как отмечалось выше, многие ученые и художники призывали и в стабильные периоды к борьбе с рутинной и повседневностью. Возможно, подсознательно именно понимание психологии бытия, а не быта рассматривалось как залог бессмертия («Все, все, что гибелью грозит, Для сердца смертного таит Незыблемы наслажденья, Бессмертья, может быть, залог». — А. С. Пушкин). Поэтому для психологии изучение таких ситуаций было более притягательным. Если считать, что в стабильные периоды искусство кристаллизует переживания (Марцинковская, 2016), то эти стихи показывают ясно,

что переживания не повседневности, но кризиса всегда были актуальны для большой группы художников и ученых.

В то же время понятны психологические (не идеологические) истоки борьбы с бытом. Ведь еще исследования ученых XIX в. доказали, что именно укорененность в определенном укладе, внутренние образы повседневности нельзя искоренить и изменить так же быстро, как социум. Недаром, видимо, поэтому, в 1920-е годы борьба за нового человека началась именно с быта. Наши педологи и психологи говорили о возможности быстрого формирования нового человека, строителя нового общества. А идеологи писали о том, что нужно бороться с сервизами, коврами, елками и т. д. — т. е. с привычным укладом...

Этот призыв тем быстрее стал популярным, что в среде интеллигенции быт всегда олицетворялся с мещанством. Поэтому повседневность, с их точки зрения, всегда противоположна творчеству. Быт же, по их мнению, еще и лишает человека индивидуальности. И с этим тезисом как раз и можно будет поспорить.

Но сначала вернемся к вопросу о том, почему же сегодня именно в психологии интерес к повседневности стал все более отчетливо проявляться.

С моей точки зрения, такой поворот связан с психологической сущностью транзитивного общества, точнее, с двумя его параметрами — изменчивостью и множественностью. Здесь важно понять, что сегодня можно говорить о жидкой транзитивности, для которой характерно текучее, медленное, но постоянное изменение многих аспектов повседневного уклада — от способов общения до еды, от возможностей передвижения по миру до одежды и интерьера.

Таким образом, можно констатировать, что период кардинальных трансформаций 1990-х годов сменился периодом текучих и медленных изменений. В результате трансформации становятся менее кардинальными, но остаются такими же неотвратимыми, как и 20 лет назад. В ситуации кардинальных изменений, как уже говорилось выше, кратковременное ощущение бури и упоения в бою может даже усилить психологическую устойчивость людей и импонировать, как любое желание нового. Но постоянное изменение приводит к актуализации стремления к покою, стабильности. Поэтому можно говорить о том, что люди устали от неопределенности, транзитивности, хотят спрятаться от нее в повседневности, в обычной жизни, найти устойчивость в том, что нравилось или не нравилось раньше. Таким образом, психологически повседневность может рассматриваться как своеобразная стратегия совладания с ситуацией транзитивности. Интерес к повседневности может в данном аспекте рассматри-

ваться по аналогии со стремлением идентифицироваться с семьей, с любой малой группой, в которой комфортно человеку независимо от возраста.

Полученные в наших исследованиях материалы (Марцинковская, Юрченко, 2016) показали, что ситуация транзитивности может рассматриваться для большинства людей как сложная жизненная ситуация, которая требует включения различных копинг-стратегий. При этом в стабильной ситуации стратегии совладания связаны с эмоциональностью, locusом контроля, интенциональностью, а в транзитивной ситуации выбор стратегий совладания зависит от соотношения персональной и социокультурной идентичности, от толерантности к неопределенности, т. е. многие люди не осознают глобальности появления мультикультурного пространства и не готовы к жизни в новой ситуации. Тревожность, связанная с расплывчатыми представлениями о будущем, неуверенность в возможности простроить свою жизнь в соответствии с ожиданиями, пессимизм существенно снижают толерантность к неопределенности и, соответственно, увеличивают стремление к стабильности, к повседневности, в которой неопределенность минимизируется привычными моделями жизни.

Вторым фактором, актуализирующим интерес к повседневности, является то, что она дает возможность восстановить целостность жизненного пути и идентичности. Однако и в этом случае текучая транзитивность меняет мотивацию и интересы людей. Например, по сравнению с периодом конца прошлого века можно отметить смещение интереса к истории в ее более частном, камерном варианте. Это не интерес к хроникам, истории страны в целом, как в 1990-е годы, когда люди зачитывались работами В. О. Ключевского, С. М. Соловьева, Н. М. Карамзина. Теперь людям интересен быт прошлого, мода, привычки, одежда. Поэтому большой популярностью пользуются различные мемуары, описания уклада разных слоев общества в XVIII–XX вв., в советский период середины прошлого века. Представляется, что в данном случае мы можем констатировать стремление восстановить некоторую жизненную повседневную идентичность — не я был и буду — но я видел, носил, ел, смотрел... Мои родители, бабушки и дедушки тоже это видели, носили, смотрели. Отсюда и явно наблюдающаяся у многих, даже молодых людей ностальгия по прошлому, советскому времени и идеализация в реальности некомфортного быта и повседневности того времени.

Третьим моментом является то, что повседневность дает возможность построения некоторой защитной личностной области, личной повседневности, отгороженной барьером от общего хаоса окру-

жающего. Ведь повседневность даже близких людей в значительной мере различается и по распорядку дня (не укладу, который у членов одной семьи схож), и по пристрастиям в еде, одежде, досугу. И здесь важно подчеркнуть, что такое отношение к повседневности уже само по себе индивидуально, и это показывает нелогичность противопоставления повседневности и индивидуальности.

Выше уже отмечалось, что внутреннюю форму психологического хронотопа можно представить как субъективный образ (или цепочку образов) развития человека в пространстве и времени. Эти образы, несущие эмоциональный отпечаток места и времени, сами по себе могут быть связаны с потерями и страхами, но главное свойство этих хронотопов в том, что они будят фантазию, заставляют работать ум и сердце и, таким образом, помогают творчеству. Эмоциональные озарения, связанные с определенными «местами времени», рассматривались психологами как реперные точки жизни, запускающие процессы активной деятельности, саморазвития, творчества. Но ведь эти образы – одновременно образы и бытия, и быта, повседневности.

По-видимому, продолжая эту линию анализа, можно говорить о том, что психологический хронотоп из повседневного отношения к вещам конструирует индивидуальное отношение, т. е. объективное пространство–время переходит в субъективное. Такие субъективные образы обыденной жизни не просто помогают человеку пробудиться от рутины повседневности, они эту повседневность не разрушают, а индивидуализируют. И здесь, конечно, нельзя не вспомнить об эстетической парадигме в психологии.

Эстетическая парадигма смешанной транзитивности

Важная роль эстетической парадигмы для психологии связана с тем, что она дает возможность разработки подхода, при котором психическая жизнь человека вводится в русло культурной детерминации. Культура становится не внешним фактором, она может менять натуральный путь психического развития, делая его неопределенным и опосредованным. При этом в стабильной ситуации роль культуры проявляется, прежде всего, в кристаллизации основных переживаний эпохи. Поэтому с точки зрения психологии повседневности эстетическая парадигма помогает отрефлексировать содержание ценностей, эталонов, эмоционального состояния общества и кристаллизовать переживания изменений этих эталонов в произведениях искусства. Это особенно важно в ситуации транзитивности,

когда культура становится важным прогностическим фактором, помогающим структурированию будущего.

В ситуации «жидкой транзитивности» эстетическая парадигма раскрывает и стабильное, не изменяющееся содержание эталонов повседневной жизни, ее уклада в конкретных социальных и этнических группах, и фиксирует и проясняет изменения, которые постоянно происходят в повседневности, но еще не всегда отчетливо рефлексированы людьми. И в этом как раз и проявляется прогностическая роль эстетической парадигмы.

Можно увидеть, что интерес к быту, повседневности характерен для искусства, когда идет обустройство новой жизни, когда общества после кардинальных перемен оборачивается к человеку. Именно в такое время появились и получили большую общественную поддержку и пробудили интерес к живописи передвижники.

Сходный процесс можно отметить и в литературе и живописи XVI–XVII вв. Взрыв пассионарности, осознание ценности личностной активности и свободы, стремление к коренной перестройке быта происходили в XV–XVI вв. в Италии, Англии, чуть позже в Голландии, Германии. В это время появляются пьесы В. Шекспира, в которых одномерные характеристики средневековых героев сменяются многозначностью характеров, описанием сложных эмоциональных и нравственных взаимодействий и взаимоотношений людей. Такой подход привел к возможности психологического прочтения литературного произведения. Точно так же изменяется и живопись, что описано, например, в работах А. Г. Габричевского (Габричевский, 2002), посвященных Я. Тинторетто и А. Мантеньи. Если у Тинторетто пространство расширяется в динамике времени, то у Мантеньи оно замыкается в плоскости бытия, приобретая одномерность, как характеры рыцарского романа. Можно также говорить о том, что введение времени в пространство картины у Я. Тинторетто или Дж. Беллини раскрывает интенцию на становление Я, личности, вырывающейся из одномерности догматов и установок одномерного средневекового бытия. Точно так же и герои Шекспира строят собственный мир по собственным законам, иногда разрушая не только старые догмы, но и окружающий мир, и даже себя.

Но уже к концу XVI в. и в живописи, и в литературе появляется все больше произведений, в которых с любовью описываются и изображаются повседневные миры людей. Например, в Голландии, после бытийных кризисов, связанных с обретением национальной идентичности и суверенитета, начинается переход от картин на религиозные темы к картинам, обращаясь к повседневной жизни.

Питер Брейгель старший и Питер Брейгель младший писали картины, изображающие деревенский быт, свадьбы, катание на коньках. Ян Вермеер показывал обычных людей в их обычной, повседневной жизни. Но, пожалуй, ярче всего любованию повседневным бытом проявилось в знаменитых голландских натюрмортах, где показаны разные стороны повседневной жизни — еда, цветы и фрукты, профессиональные атрибуты. В это же время появляются романы и пьесы, в которых показывается повседневная жизнь обыкновенных людей, например, пьесы К. Гольдони.

Сходный процесс можно было наблюдать и в России в середине XIX в. с появлением реалистического искусства, отражающего разные лики повседневности в живописи, литературе, музыке. И напротив, ожидание бури и стремление к переменам уводило искусство от покоя и повседневности, например, от передвижников к полотнам художников «Мира искусств», поэзии символистов. Расцвет такого искусства в начале XX в. в России особенно неожидан, так как здесь всегда было распространено мнение о значимости именно просветительской роли искусства и важности содержания художественных произведений. Возможно, именно эта установка на социальную роль искусства и породила протест группы художественной элиты, ставящей во главу угла именно форму и полностью (или почти полностью) игнорирующей содержание. Первым проявлением этой негативистической реакции стала группа «Мир искусства», вдохновляемая С. Дягилевым. Несколько раньше такая же реакция на застывшее искусство повседневности произошла во Франции с появлением импрессионистов. На самом деле, в обоих случаях речь шла о реальной жизни окружающего мира, но понимаемой по-разному и, соответственно, различно отражаемой в произведениях искусства. Возможно, именно поэтому эти художественные направления так же мало соотносятся друг с другом, как два разных пласта повседневности. Эта ортогональность взгляда на повседневность ярко проявилась, в частности, на выставке в Пушкинском музее, где рядом висели полотна импрессионистов и передвижников.

Но еще нагляднее кристаллизация переживаний, связанных с ностальгией по повседневной жизни, особенно по ушедшему быту прошлого, видна в картинах российских художников, уехавших в 1920–1930-е годы за рубеж и существенно изменивших не только стиль и колорит, но даже тематику своего письма.

Стремление зафиксировать уходящее пространство и время отчетливо прослеживается в работах многих отечественных и зарубежных художников, которые рисовали старые здания, улицы, лица

людей. Эти картины ясно свидетельствуют о сложностях идентификации в новом социальном пространстве-времени, а их эмоциональная наполненность, разделяемая многими зрителями, доказывает наличие конфликта между личностным и социальным, нарушение гармонии повседневной жизни.

Возможно, такое стремление обособиться от не успевающего за предчувствиями художников времени, уйти в свое пространство, приводило и приводит к тому, что создатели новых направлений объединяются в сообщества, аналогичные современным сетевым сообществам (Марцинковская, 2016).

Переход от сюжета к бессюжетности и обратно характерен и для музыкального театра. В прошлом веке наиболее распространенным жанром были так называемые драм-балеты, которые уступили место работам, в которых доминировала чистая форма. Этот переход происходил и в отечественном балетном театре, в работах Л. В. Якобсона и особенно в творчестве К. Я. Голейзовского. Именно Голейзовский, стремясь соединить синтетический подход А. Н. Скрябина и театральные приемы В. С. Мейерхольда, создал балеты, в которых новые формы наполнялись классическими эстетическими переживаниями, передавали постоянство и изменчивость этих переживаний в новом пространстве-времени. Но уже к началу нашего века в музыкальные спектакли опять вернулся сюжет, отражающий окружающую действительность с той или иной мерой обобщения и идеализации. Вернулось и стремление передать повседневность с высокой мерой точности, для чего в музыкальные спектакли вплелся текст, раскрывающий или уточняющий содержание. Видимо, речь здесь идет не о том, что авторы перестали доверять чисто образительному или пластическому языку, а о том, что эти языки в большей степени направлены на абстрагирование от повседневности, которая лучше представлена в литературе.

Культурный капитал и повседневность

Говоря о том, как искусство отражает повседневность, нельзя обойти стороной вопрос, как оно индивидуализирует повседневность конкретных людей. И здесь необходимо сказать несколько слов о введенном П. Бурдье понятии «культурный капитал» (Bourdieu, Passeron, 1990).

Понятие «культурный капитал» было введено П. Бурдье по аналогии с его же понятием экономического капитала. «Культурный капитал», по его мнению, включает в себя престижные культурные ресурсы, культурные сигналы, посылаемые человеком окружающим,

потребление определенных видов искусства, которое маркирует людей как представителей конкретной группы, компетентность и знакомство с доминирующими культурными кодами и практиками, например, стилями речи, взаимодействия, модой. Бурдье предположил, что элита современных обществ воспроизводится не столько путем прямой передачи статусов старших поколений младшим, сколько через инвестиции в «культурный капитал» детей, который потом может быть легко конвертирован теми в экономический или политический капитал.

В работах П. Димаджио (DiMaggio, Mohr, 1985) было показано, что знакомство с произведениями высокого искусства и активное участие в культурной жизни имеют сильные положительные корреляции с уровнем образования и карьерным ростом. При этом каждому культурному уровню соответствует определенный набор объектов потребления. Тем, кто остался ниже, он еще недоступен, а тем, кто поднялся выше, уже не интересен.

Продолжая эту линию анализа, можно говорить о том, что люди отличаются друг от друга тем, что одни ходят в консерваторию, другие в драматические театры, а третьи в кинотеатры. Кто-то обедает дома, а кто-то – в кафе или ресторанах, люди читают разную литературу, следят или не следят за модой, пьют кофе или чай и т. д. Поэтому можно утверждать, что культурный капитал тесно связан с повседневностью, это привычка ходить в определенные места, смотреть определенные вещи, общаться с определенным кругом людей. И именно это составляет основной сегмент повседневной жизни людей. Здесь нет борьбы с повседневностью, это привычки, гармонизирующие и обустроивающие жизнь, помогающие справиться с катаклизмами жидкой транзитивности, хотя, конечно, не спасающие от кризисов жесткой транзитивности.

Такой подход связан с разными уровнями детерминации психического развития (Марцинковская, 2015b). Если первый уровень, направленный на эмоциональное благополучие и поддержание психического здоровья, активизирует синергетический потенциал человека, связанный с общими закономерностями психической жизни, то второй уровень опосредован культурными и индивидуальными трансляторами, в данном случае культурным капиталом повседневности. Этот вид детерминации направлен на осознание своей самобытности, уникальности и ценности для окружающих и задает индивидуальные траектории развития.

Таким образом, можно утверждать, что в культурный капитал выстраивается индивидуальная повседневность или происходит индивидуализация повседневности.

Новая эстетика транзитивности

Как уже отмечалось, специфика ситуации в настоящее время состоит в том, что текучая и жесткая транзитивность смешаны друг с другом, они частично спаяны, т. е. людям нужно принять ситуацию жестких перемен, ухудшений, которые становятся постоянными и как бы незаметными. И в этом парадоксальность ситуации и появление, зарождение новой эстетики, эстетики транзитивности.

В этой эстетике на первый план выходят две противоположные тенденции: *эстетизация повседневности* и *эстетизация резких трансформаций*. Отсюда и противоречия в эстетических эталонах, связанные с присутствием в произведениях искусства одновременно и классических образов, и современных форм, вбирающих в себя несколько противоречивых тенденций. Например, в настоящее время в произведениях, относящихся к разным жанрам (живопись, балеты и оперы, музыка) можно часто встретить сочетание визуализации и речи, при этом слово сопровождает движения или музыку, помогая, по мнению авторов, раскрытию второго—третьего ряда смыслов произведения. Слово используется для объяснения того, что дано в образах. Точно так же бессюжетные картины, балеты, спектакли начинают соединяться в своеобразном коллаже с элементами классических картин, пьес, драм-балетов, с фрагментами кинофильмов или рассказов, отражающих реальные события.

Характерно, что эти противоречивые эталоны смешиваются между собой, а не разводятся по разным произведениям. Участвовавшие в последнее время обращения к первоначальным элементам мира, особенно к воде и огню, также начали сопровождаться не только пением, но и речью, а также фрагментами архитектурных образов. Можно говорить о том, что инсталляции появляются не только в живописи, но и в драматических и музыкальных спектаклях, что особенно ясно видно на последних Венецианских биеннале.

Во многих последних постановках и живописных полотнах сочетаются резкие движения с ностальгическими отсылками к классической хореографии, а абстрактные образы — со знакомыми элементами классических реалистических полотен. При этом нарочито изломанные изгибы тела, сложные движения, рук, резкие тональные и ритмические изменения в музыке сопровождаются звучащим текстом или хором. Новым является и все большее стремление режиссеров включить зрителей в происходящее на сцене. Если в драматическом театре эта тенденция появилась уже довольно давно, то в музыкальном она только недавно становится одним из популярных трендов.

Сегодня во многих концертах симфонической музыки соседствуют друг с другом произведения Д. Шостакович и А. Моцарта, А. Шнитке и А. Вивальди, аутентичной и ультрасовременной музыки. Можно предположить, что такое сочетание разных, часто полярных музыкальных переживаний также помогает принять изменения в ценностях и эталонах современной текучей транзитивной действительности или привыкнуть к ним.

Особенно ярко сочетание разных стилей, разных форм, вызывающих различные переживания, видно в архитектуре. В одном здании автор соединяет различные варианты, от классики и постмодерна до высокотехнологичных технологий и изломанных форм, придающих иногда зданию вид огромной скульптуры.

Интересен сам факт участвовавшего обращения участников многих выставок и биеннале к архитектуре. Так, Венецианская биеннале 2017 была как раз посвящена архитектуре и называлась «Свободное пространство». Хотя организаторы и писали о том, что пространство и природа будут центральными темами, но выставочные павильоны скорее навевали мысль о музыке, заставляя вспомнить слова Ф. Шеллинга о том, что архитектура — это застывшая музыка. Эта выставка еще раз подтверждает, что архитектура в большей степени, чем другие виды искусства, обращена не только к зрению, но и к слуху, не к пространству, но ко времени (Шпет, 2007). Возможно, так компенсируется потеря ритма и чувства времени, характерная для субъективного пространства многих людей, для их внутренней формы психологического хронотопа. Возможно, со стремлением гармонизировать внутреннюю форму психологического хронотопа связано и возвращение к мысли о важности эстетического переживания, эмоционального заражения, которое ушло в последние годы из искусства (Марцинковская, 2009). Эта тенденция особенно характерна для сложных, полисинтетических произведений, хотя, естественно, прежняя тенденция к важности не переживания, но рационального осмысления художественного произведения не ушла полностью из концептуализма. Однако, если раньше стремление осовременить сюжет использовалось в основном для того, чтобы лучше быть понятным зрителем, то теперь этот прием нужен для того, чтобы показать, что многие проблемы были всегда, они приняли немного другую форму, но остались по сути прежними. Художники как бы хотят сказать, что волноваться не нужно, мир не очень серьезно меняется, давайте просто поймем, что все происходит так же, но в новой форме. И тогда нам легче будет принять эти изменения.

Часто используется в театре — и музыкальном, и драматическим — прием Зазеркалья, т. е. отражения в зеркале того, что происходит на сцене и в зрительном зале. Он также применяется чаще всего для того, чтобы зритель приблизился к происходящему, обратив и на себя движение сюжета.

Интересно, что даже сам акт разрушения может стать предметом эстетики, именно эстетики транзитивного мира. Примером является уничтожение произведения Бэнкси самим автором во время торгов на Sotheby's. Картина сразу после продажи стала сползать вниз и появилась под рамой уже в виде «лапши». Но интересен здесь не сам акт уничтожения, как иллюстрация кризисной транзитивности, но то, что после этого частично испорченное, уничтоженное произведение стало цениться еще дороже. Произошло фактическое признание того, что в современном мире акт вандализма или агрессии может стать произведением искусства.

Через новую эстетику вводятся новые переживания в повседневность. Эстетика резких перемен, смещений, трансформаций, когда сюжеты смещаются в сторону гротеска, совмещаются противоположные оценки, во многом связана с тем, что зритель уже не понимает полутонов и хочет избыточных красок во всем.

Возможно, люди так приучают себя к неожиданностям, к чрезмерности переживаний, катаклизмам и неопределенности будущего. Возможно, это своеобразный способ эмоциональной адаптации (как мышечное наслаждение от изломов в абстрактной живописи, челпановское вчувствование и т. д.). Мы привыкаем к этой эстетике новой жизни и переходим, таким образом, к привычной изменчивости.

Можно говорить о том, что эстетика дисгармонии, переправляясь в переживании, приводит к новым образам. Их эстетизация делает изломанность новой красотой. Это приводит к тому, что эти образы становятся новой эстетикой. Они помогают привыкнуть к трансформациям. Новая эстетика психологически помогает гармонизации субъективного и объективного пространства и времени, включая позитивные эстетические переживания как механизмы привыкания к новому (Балашова, 2009; Марцинковская, 2015а, 2016; Полева, 2018; Хорошилов, 2018).

Интернет в транзитивном пространстве

Помимо разных видов транзитивности, в большой системе нового методологического конструкта должны соединяться два пространст-

ва — Интернета и современной транзитивной действительности. Феноменологически можно констатировать наиболее яркие сходные черты, связанные с изменчивостью и неопределенностью обоих пространств. В транзитивном мире Интернет все больше становится одним из важнейших институтов социализации, влияя на когнитивное развитие, самореализацию, коммуникацию людей. Таким образом, можно констатировать, что закономерности, определяющие формирование этих пространств, являются, по сути, и закономерностями социализации и развития человека в современном обществе в целом.

Объективное пространство и время жизни людей в транзитивном мире постоянно соотносятся с тем субъективным конструктом пространства и времени, которое человек выстраивает в виртуальном мире. Поэтому анализ их взаимосвязи дает возможность выявить трудности, с которыми сталкивается человек в процессе гармонизации двух тенденций психологического развития — социализации и индивидуализации и двух форм психологического хронотопа — внешней и внутренней. Тот факт, что образ мира современных, прежде всего молодых, людей во многом строится на основании той информации, которая приходит из виртуального пространства, позволяет говорить о связи представлений о мире и о себе, которые формируются в Интернете и в социуме. И это доказывает, что в современной ситуации транзитивности множественность контекстов подразумевает, безусловно, и множественность подходов к ее анализу. Отсюда с необходимостью следует не только сочетание разных подходов к исследованию в новом методологическом конструкте, но и его принципиальная открытость для новых фактов и новых видов их интерпретации.

Проблема информационной социализации в последние годы является одной из самых актуальных и острых, так как подрастающее поколение развивается в принципиально новом социальном и информационном пространстве, в котором слова «информационная культура» являются не абстрактными понятиями, но живой реальностью. В то же время необходимо отметить, что вопросы информационной социализации и информационного пространства для психологии, в отличие от культурологии и социологии, в значительной мере «terra incognita», так как психологические исследования фокусируются в основном на проблемах интернет-коммуникаций и интернет-зависимости. Однако достаточно очевидно, что информационное пространство шире пространства интернет-коммуникации, а отношение к информации, разным информационным полям (ис-

точникам), в том числе и к Интернету, связаны с разнообразными психологическими факторами.

Постоянно проявляющиеся новые данные актуализируют обращение к вопросу информационной социализации как с целью инкорпорирования нового материала в массив общей фактологии, так и с целью анализа и сопоставления новой и старой феноменологии и закономерностей информационной социализации.

Новые материалы относятся и к проблеме возможных идентичностей, проявляющихся при различных формах общения и взаимодействия, и к новым вариантам трансляции идеалов, норм и ценностей, и к вопросу о когнитивных стилях и когнитивном развитии, на которые влияет новые формы информации и новые способы работы с ней. Информация является одним из способов организации, структурирования образа мира, что накладывает особую ответственность на носителей информации и способы ее подачи респондентам, прежде всего, подросткам и молодежи. Культура информационного общества предполагает исследование не только когнитивных, но и эмоционально-личностных и поведенческих аспектов воздействия информации на людей разных возрастных групп. При этом необходимо учитывать и тот факт, что доминировавшая в XX в. вербальная форма информации постепенно трансформируется в визуальную, а в последние годы и аудиовизуальную форму.

Неоднократно подчеркивалось (Марцинковская, 2014), что особую актуальность «информационное измерение» содержания социализации имеет для подросткового и юношеского возраста, что связано и с задачами развития, и с более высоким (по сравнению со старшим поколением) уровнем операциональной стороны информационной культуры, и с распространением все новых форм общения и обучения. Актуализирует проблему информационной социализации и тот факт, что информация помогает адекватному позиционированию в постоянно изменяющейся, неопределенной сложной системе, какой и является современная действительность.

Поэтому одним из ведущих направлений современных исследований становится изучение процесса восприятия и переработки информации в разных социальных и возрастных группах. Полученные данные показывают, что выбор информационного пространства существенно влияет на когнитивное развитие уже с дошкольного возраста, что приводит к новым тенденциям в общем интеллектуальном развитии как детей, так и подростков и юношества. Это связано в первую очередь с влиянием образов и схем, занимающих значительное место в современном информационном пространстве.

Активное развитие схематического мышления существенно повышает креативность подростков и юношей и в целом приводит к увеличению общего уровня интеллекта на всех этапах онтогенеза. Несколько изменяется и характер вербального интеллекта, возможно, за счет активного развития интернет-языка (Марцинковская, Изотова, Турушева, 2016). Как показывают данные, полученные в работе А. Е. Войскунского и Н. В. Богачевой, на процесс переработки информации оказывает существенное влияние не только сам факт доминирования виртуального способа ее поиска, но и особенности работы в интернет-пространстве (Богачева, Войскунский, 2014). В их исследовании было показано, что для геймеров характерен полнезависимый и рефлексивный когнитивный стиль. С их точки зрения, когнитивно-стилевая специфика, характерная для геймеров, указывает на присущие им особенности первичной переработки информации.

С точки зрения М. Берзонски, когнитивно-стилевая специфика может стать одним из оснований формирования идентичности (Berzonsky, 2008). По его мнению, отношение к информации, способность ориентироваться в ней и перерабатывать эту информацию детерминирует и формирование определенной идентичности – информационной, нормативной и диффузной. Как справедливо отмечает Е. П. Белинская, такой параметр стиля идентичности М. Берзонски, как приверженность, сходен с когнитивным параметром пластичность/ригидность (Белинская, 2015). Таким образом, можно предположить, что процесс информационной социализации детерминируется не несколькими отдельными факторами, но целостным комплексом индивидуально-личностных черт.

Помимо когнитивной специфики, влияющей на процесс информационной социализации, не меньшее значение на этот процесс оказывают и эмоциональные составляющие поиска, переработки и передачи информации, а также новые языковые формы, активно появляющиеся в интернете и широко распространяющиеся в других информационных пространствах и сферах общения.

Полученные материалы показали, что язык интернета тесно связан с совмещением образа и слова, передачей через них эмоциональных переживаний (Белинская, 2014; Изотова, 2014; Марцинковская, 2014). Это детерминируется тем, что в отсутствие непосредственных контактов невозможно использование таких невербальных средств диалога, как тембр и сила голоса, мимика и жесты. Для компенсации традиционных невербальных языков в интернет-коммуникации разрабатываются собственные языки и способы усиления эмоцио-

нальной окраски речи. Большую роль в когнитивной составляющей внутренних форм слов и предложений сетевых текстов играют мемы. Функционально интернет-мемы служат не только для развлечения или обмена информацией, но и используются в качестве создания социально нормативного стиля коммуникации и ролевых отношений.

Виртуальное общение влияет не только на речь, но и на характер и способы выражения эмоций. Наиболее важным является взаимопроникновение форм кодирования эмоций в реальном и виртуальном пространстве и заимствования схем экспрессии, нетипичных для актуального возрастного этапа. Уже в дошкольном и особенно в младшем школьном возрасте можно говорить об усилении социальных детерминант кодирования эмоций, увеличении знания о нормах выражения эмоциональных состояний и способах их воспроизведения. Иными словами, можно констатировать, что информационное пространство расширяет и модифицирует не только когнитивное, но и эмоциональное развитие детей и подростков, а также расширяет сферы деятельности и коммуникации. Развитие виртуальной коммуникации помогает формированию навыков поддержания не только сильных, но и слабых коммуникативных связей, а также снижает психологические и социальные риски коммуникации. Это положительно влияет и на личностное развитие, повышая уровень рефлексивности, особенно в подростково-юношеском возрасте, и на способность к самопрезентации. Эти навыки существенно помогают общению и личностному развитию в реальном социальном пространстве (Изотова, 2014).

Интерес представляет тот факт, что, как отмечает Е. П. Белинская, интернет-коммуникация может стать источником трудностей и потребовать совладания. И это связано не только с проблемами коммуникации как таковой, но с многочисленными формами кибербуллинга, получающими достаточно широкое распространение, особенно на подростково-юношеской среде (Белинская, 2014). О важной роли совладания с трудностями в информационную эпоху писал и Э. Тоффлер, подчеркивая, что поток информации задает и новые возможности, и новые ограничения для совладания с трудностями (Тоффлер, 2002).

При этом важные позитивные влияния информационного, особенно виртуального информационного пространства имеют, однако, и негативную сторону, искажающую психологическое развитие и социальное пространство детей и подростков. Увлечение виртуальными играми, дающее ощущение «запасных» жизней, «запасных

вариантов» построения своей судьбы, не только снижает ощущение реальных рисков, но и делает детей крайне уязвимыми при появлении стрессовых, неблагоприятных жизненных ситуаций. Увлечение интернетом, которому уделяется все больше времени, также может привести к уходу от реального мира, «аутизации» или дауншифтингу, возможно, также и нарастание агрессивности. Правда, эти негативные последствия проявляются скорее в подростковом, а не дошкольном возрасте. Однако истоки такой негативной феноменологии кроются, конечно, в детстве.

Говоря о процессе информационной социализации, необходимо подчеркнуть и значение информационной ресоциализации, т. е. нахождения новых путей и способов получения и работы с информацией зрелыми и пожилыми людьми. Этот вопрос имеет большое значение с точки зрения их видения мира, их общей социализации, а также с точки зрения общения, взаимодействия и конфликтов людей разных возрастных когорт, по-разному относящихся к печатным и электронным СМИ.

Крайне важным здесь становится тот факт, что происходит параллельный обмен информацией. Взрослые транслируют знания об эталонах и нормах, а подростки помогают взрослым овладеть операциональной, а часто и содержательной стороной работы с информацией. Обмен информацией между сверстниками, в процессе которого формируются новые групповые эталоны и правила, в значительной мере связан и с формированием новых навыков и нового языка интернет-коммуникации.

В контексте дифференциации информационных пространств и времени (в том числе возраста людей) интерес представляет анализ воздействия разных видов информации в разном возрасте и в разном пространстве. Оказывается, что в зависимости от возраста изменяются не только информационные предпочтения, но меняется и степень доверия к ним. Материалы показывают, что чем старше респонденты, тем важнее для них общая фоновая информация ТВ, чем моложе, тем важнее точечная информация из интернета (Аянян, Марцинковская, 2016; Голубева, 2011, 2012). Степень доверия и выбор информационных источников зависят и от пространства, так как в мегаполисах больше, чем в малых поселениях, выбирают интернет и как способ общения, и как способ получения информации и обучения. Поэтому используемые ранее критерии при классификации информационных полей (степень влияния и/или степень доверия к информации, принадлежность к определенным информационным группам) могут рассматриваться и как критерии, опре-

деляющие позиционирование в информационном пространстве и времени.

Под пространством в данном случае можно понимать широту охвата источников информации как по форме (печатные, электронные, виртуальные), так и по содержанию. По аналогии с широтой охвата или количеством мотивов, выдвинутых в свое время А. Н. Леонтьевым для характеристики личности, можно говорить о широте интересов или широте информационного пространства по информационным предпочтениям людей и степени разнообразия этих предпочтений. В то же время необходимо иметь в виду и наличие ведущих предпочтений — как по форме, так и по содержанию, а также гибкость изменения этих предпочтений.

Время в данном случае характеризуется не только возрастом респондентов, но и временными интервалами, определяющими процессы просмотра определенной информации, ее поиска в каждом из видов СМИ. Не менее важной является и временная динамика (временная перспектива), связанная с гибкостью выборов и пониманием необходимости изменения информационных предпочтений в зависимости от времени жизни, смены интересов, задач развития или социального контекста.

Психологический хронотоп в информационном пространстве часто характеризуется гетерохронностью, т. е. несовпадением и по ширине, и по глубине временных и пространственных координат. Когнитивные стили, ведущий способ переработки информации, информационная осведомленность, так же как операциональная сторона владения способами поиска и работы с информацией, накладывают значимый отпечаток на соотношение и гармонизацию/дисгармонизацию хронотопа в интернет-пространстве. Эти факты необходимо учитывать при модификации конструкта психологического хронотопа в исследовании информационной социализации и психологических особенностей технологического общества в целом.

Заключение

Выделяя современное состояние смешанной транзитивности, в которой для психологии соединяются в единый коллаж разные направления, можно говорить о трех ведущих направлениях для развития психологической науки в ближайшие годы. Это психология повседневности, психология эстетики, включающая и методологическое обоснование внутренней формы психологического хронотопа, и психология технологического общества.

Даже беглый анализ позволяет хотя бы частично ответить на вопрос о том, что может дать психология повседневности для других областей психологической науки.

Прежде всего, помочь осознать степень психологического комфорта/дискомфорта человека, анализируя степень погруженности в разные сферы повседневности. При этом различные аспекты повседневности могут рассматриваться как разные области психологического хронотопа, в том числе соотношение личностной и социокультурной идентичности и кристаллизация социальных и индивидуальных переживаний.

Анализ кристаллизованных переживаний человека или конкретной группы людей может стать одним из вариантов диагностики личности или социальной группы.

Содержание повседневности может помочь в понимании закономерностей становления как отдельного человека, так и большой группы людей, поскольку в повседневности органично соединяются и прошлое, и ростки нового, и проблемы, ведущие к фрустрации, т. е. в повседневности присутствуют истоки и патологии, и личностного роста одновременно.

И наконец, анализ психологии повседневности позволяет связать жизненный путь человека и общества, не только лучше понять настоящее, но и частично провидеть будущее.

В ситуации транзитивности роль культуры возрастает именно с точки зрения ее прогностических возможностей. Необходимо отметить, что тенденция, направленная на исследования прогностической роли культуры актуализируется в современной науке. Появляются работы, которые посвящены анализу роли артефактов и культурных практик в развитии психики, при этом подчеркивается и прогностическое значение вещественных и духовных элементов культуры для психического развития.

И наконец, развитие интернета и новых технологий является одним из самых серьезных вызовов современного общества, актуализирующих изучение не только внешних форм воздействия этих технологий на жизнь людей, но и переживаний, связанных с активным использованием технологий в повседневной жизни.

Литература

Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1.

- Аянян А. Н., Марцинковская Т. Д. Социализация подростков в информационном пространстве // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2016. Т. 9. № 46. С. 8. URL: <http://psystudy.ru>.
- Балашова Е. Ю. Проблема времени в русской и французской культуре первой половины двадцатого столетия: философия, психология, поэзия // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2009. № 6.
- Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.
- Белинская Е. П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 12. URL: <http://psystudy.ru>.
- Белинская Е. П. Совладание с трудностями в эпоху новых информационных технологий: возможности и ограничения // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. С. 2. URL: <http://psystudy.ru>.
- Блок А. Собр. соч. М.: Художественная литература, 1960. Т. 1.
- Богачева Н. В. Войскунский А. Е. Специфика когнитивных стилей и функции контроля у геймеров // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. С. 1. URL: <http://psystudy.ru>.
- Бродский И. А. Сочинения Иосифа Бродского. В 7 т. СПб.: Пушкинский фонд, 1997–2001. 1999. Т. 3.
- Вахштайн В. С. Дело о повседневности. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2015.
- Габричевский А. Г. Морфология искусства. М.: Аграф, 2002.
- Голубева Н. А. Сравнительный анализ информационных предпочтений старшеклассников московской школы и немецкой гимназии // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2011. № 4 (13). С. 29–36.
- Голубева Н. А. Эндогенные факторы информационных предпочтений современных подростков // Психологические исследования. 2012. № 1 (21). С. 7. URL: <http://psystudy.ru>.
- Гофман Э. Т. Кавалер Глюк. Дон Жуан. Избранные произведения. М.: Художественная литература, 1962. Т. 1. С. 47–81.
- Гришина Н. В. Поведение в повседневности: жизненный стиль, повседневная креативность и «жизнетворчество» // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56. С. 2. URL: <http://psystudy.ru>.
- Гумилев Н. С. Сочинения. М.: Художественная литература, 1991.
- Изотова Е. И. Инструменты эмоциональной насыщенности интернет-сообщения: эмоциональный интеллект и способы кодиро-

- вания эмоций // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 37. С. 5. URL: <http://psystudy.ru>.
- Карабанова О. А., Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Алмазова О. В., Долгих А. Г., Молчанов С. В., Садовникова Т. Ю.* Типы отношения к материнству и родительской позиции у девушек в период вхождения во взрослость // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56. С. 9. URL: <http://psystudy.ru>.
- Марцинковская Т. Д.* Внутренняя форма психологического хронотопа: подходы к проблеме // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 54. С. 1. URL: <http://psystudy.ru>.
- Марцинковская Т. Д.* Культура и субкультура в пространстве психологического хронотопа. М.: Смысл, 2016.
- Марцинковская Т. Д.* Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире // Психологические исследования. 2009. № 3 (5). URL: <http://psystudy.ru>.
- Марцинковская Т. Д.* Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015b.
- Марцинковская Т. Д.* Современная психология – вызовы транзитивности // Психологические исследования. 2015 в. № 8 (42). С. 1. URL: <http://psystudy.ru>.
- Марцинковская Т. Д.* Эстетическая парадигма в современной психологии: гармонизация переживаний времени и пространства // Вопросы психологии. 2015а. № 6. С. 1–11.
- Марцинковская Т. Д.* Язык и слово винформационной культуре // Мир психологии. 2014. № 2.
- Марцинковская Т. Д., Изотова Е. И., Турушева Ю. Б.* Принцип развития: теоретические и эмпирические подходы // Мир психологии. 2016. № 1 (85). С. 66–78.
- Марцинковская Т. Д., Полева Н. С.* Проблема внутренней формы художественного произведения в работах ГАХН // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 98–104.
- Марцинковская Т. Д., Юрченко Н. И.* Проблема совладания в транзитивном обществе // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 49. С. 9. URL: <http://psystudy.ru>.
- Орестова В. Р.* Кино и психология повседневности // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 56. С. 5. URL: <http://psystudy.ru>.
- Пастернак Б. Л.* Сочинения. В 2 т. Л.: Советский писатель, 1990.
- Полева Н. С.* Эстетическая парадигма как оптика исследований современной психологии // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 60. С. 5. URL: <http://psystudy.ru>.

- Поэзия. Опыт междисциплинарного исследования / Под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева, Ю. Б. Орлицкого. М.: Смысл, 2015.
- Пушкин А. С.* Пир во время чумы // А. С. Пушкин. Полн. собр. соч. В 6 т. М.: ГИХЛ, 1950. Т. 3. С. 394.
- Тодфлер Э.* Шок будущего. М.: АСТ, 2002.
- Хорошилов Д. А.* Коллективные переживания прекарности в современной культуре (памяти Т. Г. Стефаненко) // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 58. С. 1. URL: <http://psystudy.ru>.
- Шпет Г. Г.* Философия и психология культуры. М.: Наука, 2007.
- Шпет Г. Г.* Философско-психологические труды. М.: Наука, 2005.
- Юревич А. В.* Проявления агрессивности в современном российском обществе как психологическая проблема // Психологический журнал. 2014. № 3. С. 68–77.
- Berzonsky M.* Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes // Pers. and Individ. Diff. 2008. V. 44. P. 645–655.
- Bourdieu P., Passeron J.-C.* Reproduction in education, society and culture. London: Sage, 1990.
- DiMaggio P., Mohr J.* Cultural capital, educational attainment and marital selection // American Journal of Sociology. 1985. V. 90. P. 1231–1257.
- Wordsworth W.* The Prelude, Authoritative Texts. N. Y.–London: A Norton Critical Edition, 1979.

Новые социальные тенденции в психологии

А. В. Юревич

Саморефлексия психологии

Термин «рефлексия» — один из наиболее популярных в психологической науке. Однако известная формула «сапожник ходит без сапог» применима и в данном случае: активно применяя этот термин и изучая различные виды рефлексии, психологическая наука испытывает дефицит рефлексии, обращенной на саму эту науку.

Подобное утверждение может показаться чрезмерно категоричным. Ведь методологическая саморефлексия психологии — и как науки, и как области практической деятельности — в последние годы обнаруживает все основные признаки «пассионарности». Методология психологии, еще совсем недавно казавшаяся одной из наиболее скучных и малоактуальных областей психологического исследования, сейчас, если судить по количеству посвященных ей книг, статей, конференций, семинаров и т. п., превращается в одно из его наиболее «разогретых» тематических полей (см., напр.: Взаимоотношения..., 2015; Принцип развития..., 2016; Психологическое знание...; и др.).

Однако саморефлексия науки не сводится только к ее *методологической* рефлексии. К основным разделам науковедения как науки о самой науке, т. е. ее саморефлексии, принято относить не только философскую методологию науки, но также социологию науки, психологию науки, экономику науки, организацию науки, научную политику, наукометрию и др.², а ее саморефлексия, выстроенная

1 Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-29-02104-офи_м «Индикаторы и предикторы психологического состояния российского общества».

2 В изданном в 1985 г. коллективном труде «Основы науковедения» (Основы науковедения, 1986) выделяются его 5 основных разделов, в вышедшей ранее книге «Социологические проблемы науки» (Социологические проблемы науки, 1974) — 6, в книге П. А. Рачкова (1974) — 16,

в рамках лишь одного из этих направлений, обречена на заведомую неполноту и односторонность. Вследствие сведения саморефлексии психологии преимущественно к ее методологической рефлексии отсутствуют полноценный анализ *социальных* процессов, разворачивающихся в нашем психологическом сообществе, а также его «инвентаризация», сведения об общем количестве психологов в современной России, их распределении по основным видам психологической деятельности и мн. др.

Несколько упрощая реальную структуру науковедения, его основные разделы можно свети к двум главным составляющим — к изучению: а) закономерностей развития научного знания (а также его состояния, основных способов и трудностей его построения и т. п.), б) основных характеристик и тенденций развития научного *сообщества*. Первый блок проблем относится к *когнитивному* контексту науки, изучаемому ее логикой, философией и методологией, второй блок охватывает ее *социальный* контекст, изучаемый социологией, психологией, экономикой науки и другими разделами науковедения. Саморефлексия психологии свелась преимущественно к анализу ее когнитивного контекста, в то время как ее социальный контекст практически выпал из поля этой рефлексии¹, а, скажем, такая дисциплина, как социология психологии², пока не сформировалась, в чем психологическая наука явно отстает от науковедения в целом.

в работе Н. И. Родного (1972) — 8, в статье С. Р. Микулинского (1982) — 5. Но большинство подобных систематизаций науковедения выделяют описанные выше разделы в качестве основных.

- 1 В качестве частных исключений из этого общего правила можно выделить отдельные социальные элементы истории психологии — биографические данные и т. д., присутствующие в соответствующих книгах, а также иногда выносимые на страницы психологических изданий «разборки» между психологическими школами и конкретными психологами, в процессе которых нередко предпринимаются обращения к социальному контексту науки. Однако и то, и другое, равно как и психобиографии самих психологов (Мошкова, Юревич, 1989), трудно считать систематическим изучением психологического сообщества.
- 2 Можно предположить, что подобная область знания способствовала бы более всесторонней и адекватной саморефлексии психологической науки. Можно обозначить и основные контуры ее предмета как охватывающего: 1) анализ социальных процессов, разворачивающихся в психологическом сообществе; 2) изучение его взаимоотношений с обществом; 3) исследования воздействия социальных факторов на процесс производства психологического знания.

Это препятствует не только выявлению процессов, разворачивающихся в самом отечественном и мировом психологическом обществе, во многом определяющем общий облик психологической науки, но и адекватному пониманию места психологии в современном обществе, необходимому для определения перспектив и ключевых направлений ее развития.

Психологическое общество и психологическое сообщество

И. Е. Сироткина и Р. Смит пишут, что «из скромной по размерам академической университетской дисциплины, какой она была в предшествующее столетие, психология превратилась в масштабную научно-практическую сферу деятельности и заняла доминирующее место в культуре западных обществ... Все это дало повод говорить о современном западном обществе как «психологическом» — опирающемся на психологию в решении и каждодневных проблем индивида, и глобальных социальных проблем» (Сироткина, Смит, 2006, с. 114)¹. Отмечается также, что осуществляемая психологами «консультативная работа с личностью, семьей, аномалией и др. стала к концу второго тысячелетия для западной цивилизации важнейшим делом» (Хозиев, 2007, с. 190), «становление научной психологии существенно продвинуло в развитии все наиболее значительные моменты обыденной психологии» (там же, с. 201). Констатируется и «прогресс как в профессионализации научного сообщества (психологического. — А. Ю.), так и во взаимном движении навстречу психологов и непрофессиональных пользователей психологического знания» (Корнилова, 2007, с. 126). А еще ранее один из классиков отечественной методологической мысли — Г. П. Щедровицкий — подчеркивал, что «психология — это не наука, но нечто значительно большее: это и некоторое видение мира, т. е. это и весь мир, взятый в определенном повороте, ракурсе» (Щедровицкий, 2007, с. 141)².

Отслежен ряд знаковых тенденций в развитии психологической науки и практики. Среди них, прежде всего, *рост численности психо-*

- 1 В этой связи Ф. Риф подчеркивает, что к середине XX века доминантным типом западной культуры стал Человек психологический, сменив Человека морального и Человека экономического (См.: Сироткина, Смит, 2006).
- 2 Р. Коллигвуд выразил похожую мысль гораздо менее лестным для психологии образом, определив ее как «модное наукообразное мошенничество эпохи» (Коллингвуд, 1980, с. 376), вместе с тем подчеркнув, что «она и есть то знание, которого ищет мир» (там же, с. 376).

логов. И. Е. Сироткина и Р. Смит констатируют, что «экспансия психологии в западном мире началась примерно с 1940-х годов (некоторые авторы называют и более ранние сроки — 1920-е годы), когда начался массовый приток психологов в такие области, как медицина, армия, бизнес, образование» (Сироткина, Смит, 2006, с. 114). Но особенно значительный рост их численности пришелся на конец истекшего столетия. С 1980 по 1991 г. количество психологов в мире удвоилось, однако, несмотря на это, в 1991 г. их было в 12 раз меньше, чем физиков (Rosenzweig, 1992). В собственно исследовательскую активность тогда было вовлечено не более 15% психологов, почти половина которых работала в США, а примерно половина публикаций по психологии выходила на английском языке, т. е. в количественном плане почти «половину» мировой психологической науки составляла американская психология, что вызывало понятную озабоченность психологов из других стран (см.: Андреева, 2005).

Вообще же в развитых странах на душу населения приходится примерно в 20 раз больше психологов-исследователей, чем в развивающихся. В 1991 г. их там насчитывалось 347 чел. на миллион населения, а психологов-исследователей — 82, в то время как в развивающихся странах — 84 психолога на миллион жителей, а психологов-исследователей — только 3,6% (Rosenzweig, 1992). Таким образом, хотя психологическая культура, предполагающая распространение и практической, и исследовательской психологии, прогрессирует в разных странах, все же она более характерна для индустриальных государств. Это подтверждает известную закономерность: внимание к психологическим проблемам более характерно для благополучных в экономическом отношении государств, в то время как менее развитым странам, не решившим своих базовых экономических и социальных проблем, не до психологии.

Общая численность психологов в стране коррелирует и с другими факторами. Например, с тем, насколько давно она развивает психологическую науку и практику, а также со стабильностью правительств и институций (там же). М. Розенцвейг предлагает S-образную модель количественного роста национальных психологических сообществ, предполагающую, что в большинстве стран численность психологов сначала нарастает медленно, затем — быстро, а впоследствии период быстрого роста их численности сменяется периодом более медленного, устойчивого роста. Однако Розенцвейг подчеркивает, что возможны как политические ситуации, замедляющие возрастание численности психологов, так и социальные изменения, порождающие изменения отношения к психологии.

И те, и другие способны вносить коррективы в S-образную кривую (там же).

В разных странах, начиная с США 1940-х годов, развернулось и движение за *легализацию статуса психолога*, выделение этой деятельности как самостоятельной профессии и ее разграничение с близкими видами деятельности — медициной, психиатрией и т. д. (там же). Но, пожалуй, ни в одной стране мира этот процесс не идет так мучительно, как в России, где кто только не подвизается от имени психологии, повсеместно существуют так называемые «сокращенные» психологические курсы, дающие суррогаты психологического образования, нет никаких законодательных механизмов, препятствующих проникновению в психологию дилетантов и шарлатанов.

Представляют интерес данные проведенного в 1991 г. опроса представителей психологических организаций разных странах, направленного на выявление того, что служит препятствиями проведению высококачественных психологических исследований. Большая часть опрошенных в качестве главного препятствия назвала недостаток финансирования (там же), который, как видим, является не чисто российской, а интернациональной проблемой. При этом опрошенные отмечали, что фундаментальная наука во всем мире переживает проблемы с финансированием, но психология оказалось в худшем положении, чем другие дисциплины. Немало опрошенных психологов были убеждены, что психология находится в положении «униженной и оскорбленной» по сравнению с другими науками. Было обращено внимание и на возможность порочного круга: если финансирование психологии не улучшится, она будет обладать недостаточными возможностями решения наиболее острых социальных проблем, что приведет к еще худшей ситуации с ее финансированием (там же).

Вместе с тем психология как наука получает все большее признание, что находит выражение в самых разных показателях, в частности, в большом внимании к ней со стороны СМИ, несмотря на то, что широко распространено восприятие психологии как «гуманитарной, литературной, философской, качественной, интуитивной дисциплины, а не науки» (там же, р. 61). Две трети опрошенных Розенцвейгом психологов констатировали, что социальное признание психологии в обществе возрастает, хотя пока остается недостаточно высоким, уступающим социальному статусу естественных наук.

Вполне достойно психологическая наука выглядит и по библиометрическим показателям. Так, в начале 2000-х годов публикации по социогуманитарным наукам составляли 8,17% общего мирового потока научных публикаций, а наибольший удельный вес среди

этих наук имела именно психология — 2% или 75 тыс. публикаций в год, в то время как, скажем, экономика — лишь 1% (Маршакова-Шайкевич, 2002).

«Сейчас психологическая наука — это часть жизни и культуры во всех индустриальных странах и во многих развивающихся», — констатирует М. Розенцвейг (Rosenzweig, 1992, p. 70). Вместе с тем он отмечает, что для непосвященных, а к таковым принадлежит бóльшая часть общества, в том числе и западного, очень характерно непонимание различий между психологией, психиатрией, неврологией и психоанализом, и к тому же неразличение ее с такими псевдонауками, как астрология (там же). Отметим, что неразличение различных видов психологической и околопсихологической деятельности, непонимание различий между психологами, психиатрами, психотерапевтами, психоаналитиками, усугубляемое тенденцией «примазывания» к психологии астрологов, энерготерапевтов и иже с ними, особенно характерно для нашей страны.

Возникают проблемы и с классификацией психологии в системе наук, причем в разных странах это делается по-разному. Так, опрос, проведенный М. Розенцвейгом, продемонстрировал, что психология квалифицируется и как естественная наука, и как биологическая, и как медицинская, и как поведенческая, и как образовательная, и как гуманитарная наука, и как научная дисциплина совершенно особого типа, причем ее классифицируют по-разному не только в разных странах, но и в различных университетах одной и той же страны, и даже в рамках одного университета сосуществуют ее различные понимания (там же).

Обнаружилась также любопытная связь между уровнем развития страны и статусом психологии. В развитых странах психология чаще, чем в развивающихся, классифицируется как биологическая наука, а в развивающихся — как социальная, т. е. тенденция приписывать психологии статус естественной науки коррелирует с уровнем развития страны. В этом плане тенденция к «гуманизации» психологии, к отказу от ее естественно-научных оснований, проявляющаяся в последнее время в отечественной психологической науке, сближает ее с наукой развивающихся стран, что неудивительно. Так, удельный вес технического персонала в отечественной науке существенно меньший, чем в западной (Дежина, 2007), что связано с общеизвестными проблемами в ее финансировании. Это касается всех наук, в том числе и отечественной психологии, которой в подобных условиях проще развивать гуманитарную парадигму, не требующую капиталоемкого технического обеспечения.

Налицо и тенденция к *феминизации психологии*, которая «во многих частях мира предоставляет большие возможности для женщин, чем другие науки» (Sexton, Hogan, 1972, p. 25). Однако здесь имеются большие различия между разными странами. В. Секстон и Дж. Хоган подсчитали, что в европейских странах 53% всех психологов составляют представительницы прекрасного пола, в странах Южной Америки и Карибского бассейна – 70%, а в странах Азии – только 25% (Sexton, Hogan, 1972). Феминизации в разной степени подвержены и различные разделы психологии. Так, Д. Таргуд и Дж. Вейнман выявили, что среди американских докторов психологии феминизация, количественно характеризуемая как соотношение женщин и мужчин, максимальна в психологии образования (2,38), психологии развития (2,36), школьной (1,89), социальной (1,74), консультативной (1,52) и клинической (1,42) психологии, а минимальна – в экспериментальной (0,52) и организационной (0,75) психологии (Thurgood, Weinman, 1991), т. е. в целом женщины-психологи, по крайней мере американские, меньше, чем мужчины, любят экспериментировать и явно тяготеют к тем разделам психологии, которые связаны с детьми, что в целом вписывается в традиционные гендерные стереотипы.

В связи с феминизацией психологии иногда высказываются опасения, что она может привести к снижению престижа этой деятельности. Например, на том основании, что в условиях массового притока женщин в те сферы деятельности, которые традиционно были мужскими, обычно происходит снижение их престижности (Rosenzweig, 1992). Иногда, впрочем, высказывается и обратное предположение – о том, что феминизация психологии является следствием ее относительно невысокой престижности (ibid.).

Тематическая «карта» психологии в целом выглядит вполне интернациональной. Выражена тенденция к сосредоточению основных финансовых потоков прежде всего на когнитивной психологии и нейропсихологии (Tracy et al., 1992). Вместе с тем проявляется и национальная специфика. Так, например, в японской психологической науке развиваются такие области, как дзэн-психология и другие восточные психологические системы (там же), т. е. интернациональность господствующей психологической тематики дополняется специфическими акцентами психологической науки, связанными с особенностями той или иной страны и культуры. При этом психологическая наука обнаруживает одну из самых высоких в сравнении с другими научными дисциплинами «местную привязку» – к определенной культуре и т. п., что проявляется, например, в довольно низкой доле эмигрантов-психологов. Так, в США психологи

составляют наименьший процент (9%) эмигрантов со степенью доктора наук (The next..., 1998).

Интернациональной чертой, проявляющейся в мировой психологии с 1950-х годов, является *стремительное развитие практической психологии* на фоне относительного забвения традиционных, академических областей исследования. М. Розенцвейг проследил эту тенденцию в таких странах, как США, Канада, Австралия, Германия, Финляндия, Португалия, Испания, Норвегия, Аргентина, Бразилия, Куба, Турция, Индия, Мексика, ЮАР и др. (Rosenzweig, 1992), что позволяет говорить о ее подлинно интернациональном характере. Она отчетливо проявляется и в современной России, где на многочисленную армию психологов-практиков приходится два НИИ, созданные в давние советские времена, к которым лишь в самое последнее время прибавился третий. В индустриальных странах динамика численности академических психологов в последние десятилетия выглядит как «плата», в то время как численность психологов-практиков нарастает по экспоненте (там же). В. Секстон и Дж. Хоган выражают опасение: эта тенденция может привести к тому, что в конце концов мы будем иметь «психологию без науки» (Sexton, Hogan, 1972, p. 476).

Стремительное возрастание количества психологов-практиков на фоне относительной девальвации традиционной академической психологии¹ привело к формированию непростых и достаточно напряженных отношений между психологами-исследователями и психологами-практиками, а в некоторых странах – и к расколу психологических ассоциаций (Rosenzweig, 1992). Эта тенденция тоже отчетливо выражена в современной России, где наблюдается «схизис» (Василюк, 1996) между исследовательской и практической психологией, а отношения между их представителями отнюдь не безоблачны (см.: Ушаков, Журавлев, 2015; и др.).

Отметим, что подобная ситуация кросс-дисциплинарна, т. е. характерна для многих социогуманитарных дисциплин. Например, в социологии происходит размежевание трех основных ипостасей (фактически самостоятельных профессий) этой профессиональной деятельности: социолога-ученого, социолога-прикладника и социального технолога. При этом, как отмечает М. Задорин, «в фундамен-

1 Отметим, что аналогичная тенденция характерна для всех наук: «В течение всего XX столетия удельный вес прикладного исследования нарастал. Доля же чистой науки относительно сокращалась» (Пружинин, 2008, с. 117). Но особенно отчетливо эта тенденция проявляется в последнее время (Семенов, 2006; и др.).

тальной науке просто не хватает денег для обеспечения достойного существования и экономически не стесненного занятия любимым творчеством. А в прикладной сфере не хватает символического капитала и соответствующих профессиональных статусов, подтверждающих свою компетентность и профессионализм. Вот и получается, что ученый бежит за деньгами в „коммерческую халтуру“, доказывая одновременно себе и другим свою „востребованность“, а прикладник вынужден на полгода „уходить из бизнеса“, чтобы написать кучу не очень научных статей в очень научные журналы и получить „корочки“ кандидата или доктора, в общем-то малополезные для его непосредственной деятельности» (Задорин, 2007, с. 71). Впрочем, появление на нашем специфическом рынке таких его сегментов, как проплаченные «защиты под ключ» (см.: Юревич, 2007) и т. п., позволяет социологам-бизнесменам получать ученые степени «без отрыва от производства».

Нечто подобное наблюдается и в психологии. Академические психологи тоже равнодушны к впечатляющим гонорарам психологов-практиков, а те — к имеющимся лишь у немногих из них ученым степеням. К тому же академические психологи подчас воспринимают психологическую практику если не как торговлю воздухом, то как продажу, причем за немалые деньги, весьма сырого и ненадежного знания, которое, прежде чем выставлять на продажу, следовало бы многократно перепроверить в психологических лабораториях¹. Немало проблем возникает и в отношениях научного психологического сообщества с теми психологами-практиками, которые обслуживают политиков. В процессе подготовки и проведения избирательных кампаний, предполагающих различные формы «одурачивания» избирателей («черный» пиар, «грязные» политтехнологии и т. п.), эти психологи грубо нарушают этические нормы науки (и не только науки). В. Е. Семенов задается вопросом: «Ведают ли что творят те социальные и политические психологи, которые готовят якобы бизнесменов, якобы лидеров, якобы политиков, якобы победителей? А на самом деле — людей без идеалов и принципов, манипуляторов и шарлатанов» (Семенов, 2007, с. 42). Иногда раздаются призывы к отлучению таких психологов от психологического сообщества.

1 В этом плане наиболее показательное отношение к психоанализу, ни одно из базовых положений которого, как принято считать в академической психологии, до сих пор не получило нормативного эмпирического подтверждения. Отмечаются, в частности, «вызывающая метафоричность» психоаналитической теории, «сомнительность его доказательной базы» (Хозиев, 2007) и т. п.

Но даже если подобных нарушений не происходит, наблюдается расхождение этических систем фундаментальной и прикладной науки, на неизбежность которого обращает внимание Б. И. Пружинин: «Поиски истинного знания являются для фундаментального исследования вещью самодовлеющей; для прикладного исследования истина является ценностью инструментальной, а самодовлеющей ценностью оказывается как раз технологическая эффективность знания» (Пружинин, 2008, с. 116), что обуславливает расхождение ценностных ориентаций, характерных для двух страт научного сообщества.

Отмечается и то, что практическая психология, в отличие от академической, во многом носит «теневой» характер, что углубляет «схизис» между ними. В. Б. Хозиев пишет, что «значительная часть консультативной психологии и не собирается покидать своей теневой и неофициальной ниши, давно и надежно занятой ею в современной культуре» (Хозиев, 2007, с. 190). «Теневой» характер этой ниши определяется тем, что «невидимая миру работа идет внутри культуры и в рамках консультативного сообщества психологов. Следствием такого положения дел является весьма своеобразная рефлексия, публикуемая в виде описаний «консультативных случаев» в общедоступных журналах. В свете этого возникает представление о ненаучности, приблизительности и поверхностном характере консультативной психологии» (там же, с. 190).

Любопытно, что если для самой психологии характерен разрыв или «схизис» (Василюк, 1996) между исследовательской и практической психологией¹, т. е. психологией как наукой и психологической практикой, массовому сознанию, напротив, свойственно не видеть различий между ними и связывать с психологической наукой ожидания, которые можно предъявлять лишь психологической практи-

1 Этот «схизис» имеет не только когнитивную, но и социальную составляющие, предполагая соответствующий раскол психологического сообщества. Ф. Е. Василюк описывает его так: «Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности: у них нет взаимного интереса, разные авторитеты (уверен, что больше половины психологов-практиков затруднились бы назвать фамилии директоров академических институтов, а директора, в свою очередь, вряд ли информированы о „звездах“ психологической практики), разные системы образования и экономического существования в социуме, непересекающиеся круги общения с западными коллегами» (Василюк, 1996, с. 26).

ке¹. В результате академических психологов часто обвиняют в том, что, имея ученые степени и звания, они не способны решать практические проблемы. Это примерно то же, что требовать от биолога умения удалять аппендицит или от физика — чинить телевизоры или холодильники. Хотя в первом случае используется биологическое знание, а бытовые приборы изготовлены на основе знания физического, ученые как производители этого знания вовсе не обязаны быть специалистами по его практическому применению и, как правило, не являются ими, что, казалось бы, должно быть очевидным и для обывателя, однако ясно далеко не всем. А к психологической науке в полной мере применимы слова, сказанные одним из наших социологов в отношении социологии: «Донести до властей предрежающих голос народа, помочь обществу понять самое себя — очень сильные стимулы (и в некотором смысле многими они воспринимаются как долг, миссия), однако не являющиеся чисто научными ценностями. Строго говоря, настоящий служитель науки никому, кроме Бога и Истины, ничего не должен. Чего, конечно, нельзя сказать о социологе-прикладнике» (Задорин, 2007, с. 69).

Психологическая культура современного российского общества

Несмотря на отсутствие сколь-либо удовлетворительной «инвентаризации» отечественного психологического сообщества, предполагающей сведения об общей численности психологов, их распределении по различным сферам деятельности и т. п., отдельные оценки места психологической науки и практики в современном российском обществе все же имеются. Так, общая численность психологов в современной России оценивается цифрами порядка 150 тыс. чел., хотя симптоматичны как большой разброс количественных оценок их численности, так и отсутствие внятных указаний на источники оценок. Приводятся данные о том, что в одной только системе образования у нас задействовано 64 тыс. психологов, что в стране действует более 700 психолого-медико-социальных центров. Подсчитано, что с 1990 по 2000 г. в нашей стране было издано 64 учебника и 109 учебных пособий по психологии (для сравнения в правоведении — 455 учебников и 488 учебных пособий, в экономике — соответственно 153 и 321) (Нефедова и др., 2001).

1 Это вписывается в нашу давнюю традицию. «У нас вечно путают чистую науку с прикладной» (цит. по: Пружинин, 2008, с. 113), — писал П.Л. Капица еще в те годы, когда у нас науку чттили и уважали, а всевозможные маги и экстрасенсы не подвязались от ее имени.

В данной связи уместно упомянуть также результаты проведенного Центром РОМИР опроса, который продемонстрировал, что наши студенты делят социогуманитарные науки на три категории, относя к «дисциплинам-лидерам» экономику и право (ведение), к «перспективным дисциплинам» — «специальностям будущего» — социологию, психологию, политологию и международные отношения, к «дисциплинам-аутсайдерам» — историю, филологию, философию, культурологию и педагогику (Белов, Плотнокова, 2001).

Представляют интерес и данные о частоте обращения наших сограждан к психологам, тоже полученные не психологами, а социологами — фондом «Общественное мнение». Проведенный в 2006 г. ФОМ опрос показал, что телепередачи, посвященные проблемам психологии¹, смотрят часто 9% наших сограждан, смотрят редко — 30%, не смотрят вообще — 60%. Публикации или книги, посвященные проблемам психологии, читают часто 16%, читают редко — 9%, не читают вообще — 73%. При возникновении душевных переживаний, проблем в личной жизни или в отношениях с другими людьми к кому-либо за советом, психологической поддержкой, помощью обращаются 37%, не обращаются — 58%. За помощью, советом к профессиональному психологу или психотерапевту когда-либо обращались 6% (в Москве — 12%), не обращались — 93%. Допускают для себя возможность в будущем обратиться за помощью, советом к профессиональному психологу или психотерапевту 33%, исключают — 47%. Считают, что сегодня в нашей стране профессиональных психологов, психотерапевтов, служб, оказывающих профессиональную психологическую помощь, слишком много, — 14%, что их слишком мало — 22%, что их столько, сколько нужно, — 20% (затруднившихся ответить на данный вопрос 44%). Полагают, что профессиональные психологи и психотерапевты в целом заслуживают доверия и обращение к ним обычно приносит пользу, — 35%, что они в целом не заслуживают доверия и обращение к ним обычно не приносит пользы, — 18% (затруднившихся ответить 47%) (Опросы без комментариев, 2006а).

Из описанных данных можно сделать три основных вывода. Во-первых, отечественная психологическая культура имеет «закрытый» характер: большая часть наших сограждан носит свои психологические проблемы в себе, не обращаясь к кому-либо за психологической

1 При изложении результатов опроса приводятся формулировки, использованные его организаторами. Процент затруднившихся ответить в отношении большинства вопросов автором опускается.

помощью и поддержкой. В описанном выше опросе ФОМ выяснилось, что 58% респондентов, по их словам, вообще ни к кому не обращаются за советом и помощью при душевных переживаниях, а обращаются только 37% (Опрос без комментариев, 2006а). Во-вторых, в нашей стране пока не сформировалась характерная для Запада культура обращения к профессиональным психологам и психотерапевтам, к ним обращались лишь 6% россиян¹. Психологические проблемы в нашей культуре принято решать с помощью друзей и горячительных напитков, а не психологов. Поэтому показательно, что почти половина наших сограждан не может сказать ничего определенного про отечественные психологические службы, психологов и психотерапевтов, очевидно, ничего не зная о них (о чем свидетельствует высокий процент затруднившиеся ответить на соответствующие вопросы). «Коллективная репутация» данного сообщества находится еще в стадии формирования», — делают вывод авторы опроса (Профессиональные психологи в России, 2006, с. 95). Обращающихся к психологам нередко характеризуют как «людей, слабых духом», «не уверенных в себе», «не умеющих совладать со своими слабостями», «психически неуравновешенных», «душевнобольных», а то и вообще как «пьяниц» и «наркоманов» (там же) (проявляется весьма любопытный российский стереотип: напиться при возникновении психологических проблем — проявление силы, а обратиться к психологу — проявление слабости). В-третьих, существует большое количество людей, которые смотрят телепередачи, посвященные психологическим сюжетам (в сумме 39%), и читают соответствующую литературу (Опросы без комментариев, 2006а), что говорит хотя и о не преобладающем, но все же о массовом интересе к ним. В нашей стране достаточно выраженный массовый интерес к психологии сочетается с редким обращением к профессиональным психологам и психотерапевтам, в основном удовлетворяясь с помощью телепередач и литературных изданий.

Отметим и еще два обстоятельства. Во-первых, обращение к психологам воспринимается в России как развлечение для богатых. Только 14% опрошенных ФОМ респондентов выразили уверенность в том, что услуги психологов доступны по цене таким людям, как они, 47% — убежденность в том, что они недоступны, а 16% характеризовали клиентуру психологов как людей «обеспеченных», «богатых», «с вы-

1 В. Б. Хозиев отмечает, что «приход и обращение в консультацию есть своего рода фильтр рандомизации — это особая выборка подопечных, которая уже поняла что-то» (Хозиев, 2007, с. 204–205).

соким достатком», «тех, у кого деньги некуда девать», и т. п. (Профессиональные психологи в России, 2006). Разумеется, причина подобного стереотипа отчасти состоит в простой неосведомленности: некоторые службы психологической помощи населению предоставляют бесплатные услуги, о чем передают объявления в метро, которые значительная часть населения, судя по его неосведомленности, пропускает мимо ушей. Но следует признать и то, что многие наши практикующие психологи своими впечатляющими финансовыми аппетитами внесли вклад в его закрепление. В этом плане наша страна пока заметно отличается от западных стран, где существуют психологи как для богатых, так и для бедных (у нас же дело здесь обстоит пока по-русски: либо дорого, либо — бесплатно, середина отсутствует). Во-вторых, среди молодых респондентов (18–35 лет) допускают возможность обращения к психологам или психотерапевтам 44%, не допускают — 38%, в то время как среди лиц среднего возраста (35–55 лет) — соответственно 31% и 48%, а среди относительно пожилых (свыше 55 лет) — 21% и 56%. Воспроизведем вывод авторов опроса: «Столь ощутимые межпоколенческие различия определенно указывают на перспективу расширения потенциальной клиентуры профессиональных психологов, ослабление предубеждения против обращения к их услугам» (Профессиональные психологи в России, 2006, с. 95).

Еще более любопытные результаты дал опрос ФОМ, проведенный в 2014 г. Лишь 4% наших сограждан сообщили, что когда-либо обращались к психологам или психотерапевтам, 95% — что никогда не обращались, и 1% затруднились ответить. По сравнению с 2006 г. произошло некоторое снижение и без того малого количества обратившихся. Равно как и количества допускающих для себя возможность такого обращения: в 2014 г. 23% опрошенных сообщили, что допускают такую возможность, 67% — что не допускают, 21% затруднились дать ответ. Произошло и снижение количества респондентов, которые отвечают, что при возникновении переживаний, проблем в отношениях с другими людьми обращаются к кому-нибудь за советом, психологической поддержкой, помощью. Таковых в 2014 г. оказалось 20%, не обращающихся — 78%, затруднившихся ответить — 2% (Ходят ли россияне к психотерапевтам?, 2018). Эти данные говорят о том, что за 8 лет — с 2006 по 2014 г. — наши сограждане еще больше «ушли в себя», это отразилось как на их обращении к психологам и психотерапевтам, так и к другим людям за психологической поддержкой, т. е. психологическая культура нашего общества стала обще более «закрытой». Конечно, можно допустить, что за эти

годы у них психологических проблем стало меньше, но такое предположение выглядит совсем фантастическим.

В плане оценки места психологии (и психологов) в современном российском обществе симптоматичны также данные другого опроса, проведенного Фондом «Общественное мнение» в 2006 г. На вопрос о том, представители каких специальностей больше всего нужны сегодня России, нашему обществу в целом¹, психологию отметили 25% опрошенных (более высокие места в выстроенной таким образом иерархии социогуманитарных дисциплин заняли педагогика, которую отметили 39% опрошенных, экономика – 38%, юриспруденция и право – 29%)². Отвечая на вопрос о том, какие из этих специальностей пользуются наибольшей популярностью у молодежи, психологию назвали 19% респондентов (юриспруденцию и право – 55%, экономику – 48%, менеджмент и управление – 46%, журналистику – 23%). Психологию в числе специальностей, с которыми легче всего устроиться на хорошую, высокооплачиваемую работу, отметили лишь 5% опрошенных (юриспруденцию и право – 37%, экономику – 32%, менеджмент и управление – тоже 32%, международные отношения – 15%, журналистику – 13%, архитектуру – 6%). Столько же – 5% – респондентов обозначили психологию как специальность, которую они выбрали бы, если бы у них была возможность получить любую из гуманитарных и социальных специальностей (юриспруденцию и право – 12%, экономику – 10%, международные отношения – 7%) (Опросы без комментариев, 2006б).

Эти данные тоже достаточно красноречивы. С одной стороны, психология воспринимается как одна из четырех специальностей, наиболее востребованных в современной России, пользующихся популярностью у молодежи. С другой стороны, возможность хорошо зарабатывать, работая психологом, оценивается невысоко, с чем, вероятно, связана и скромная доля респондентов, которые хотели бы иметь эту специальность. Кроме того, общее количество респондентов, воспринимающих психологию в качестве одной из самых нужных для нашего общества профессий, составляет лишь 25%, и налицо тенденция считать педагогику, экономику и право более важными профессиями. Конечно, *восприятие* места психологии в нашем обществе людьми, имеющими о ней не слишком ясные представления,

1 Вновь приводятся формулировки, использованные при проведении опроса.

2 Здесь, как и далее, в скобках перечислены лишь те дисциплины, которые в этой иерархии заняли более высокие места, нежели психология.

не выражает ее истинного места, но определенное соответствие между социальными представлениями о реальности и самой реальностью в данной случае, как и во всех прочих, все же имеется.

Место психологической науки и практики в нашем обществе запечатлевается и во внимании, уделяемом им отечественными СМИ. С одной стороны, психология не обделена их вниманием, пользуется репутацией одной из наиболее интересных для обывателя сфер профессиональной деятельности, в значительной мере «загадочна» для него, от этого становится еще более интересной, а психологические проблемы имеются практически у каждого, вследствие чего рекомендации психологов считаются полезными для широких масс. С другой стороны, преподнесение психологии отечественными СМИ выглядит нередко одиозным, что неудивительно на фоне отсутствия как базовой психологической культуры, так и культуры общения с психологами у основной части их представителей. Состояние психологической науки, ее проблемы, достижения и т. п. воспринимаются как «не тема» для массового читателя или телезрителя, что органично вписывается в общую тенденцию снижения интереса отечественных СМИ к науке, а психологическая практика в отражении нашими СМИ в основном сводится к *pop-психологии*¹, имеющей отдаленное отношение к научному психологическому знанию и предлагающей наиболее примитивные психологические рецепты. Подобное преподнесение психологии дополняется откровенной эзотерикой, рекламой «психологических центров», оказывающих такие услуги, как помощь в общении с духами умерших, а также предложением услуг «докторов парапсихологии», по совместительству являющихся магистрами белой и черной магии, обещающими «приворожить любовника», «вернуть мужа за полчаса» и т. п. Отмечается, что «в борьбу за огромный социальный заказ, относящийся к области гуманитарной психологии, сегодня активно включились представители вне- и околонучных форм знания: поп- и парапсихология, широко и незаслуженно использующие брэнд психологической науки для продвижения своего товара. На российском рынке они успешно конкурируют с научной психологией» (Мироненко, 2007, с. 167–168). Гремучая смесь тривиальностей, «каббалистики» и откровенного мошенничества подается обывателю от имени психологии. А эпизодическое обращение СМИ к профессиональным психологам в качестве комментаторов различных бытовых ситуаций, равно как и «раскручивание» таких личностей,

1 О ней см.: Юревич, 2007.

как «доктор Курпатов», мало влияют на общую картину и создают в массовом сознании крайне искаженный образ психологии и психологов.

Показательно и то, что в ситуациях, когда в отечественных СМИ, например на телевидении, обсуждаются более серьезные сюжеты, такие как различные проблемы современного российского общества, в качестве представителей научного сообщества привлекаются преимущественно политологи и экономисты, а не психологи. И здесь налицо большой контраст с западными странами, где, как, например, в Англии и США, примерно три четверти выступлений СМИ по проблемам науки посвящены медицине, биоэтике и биологии человека. Далее идут науки о поведении, космонавтика и инженерия и лишь затем – политические науки (Филатов, 1993). Как отмечает В. П. Филатов, «такое распределение интересов более естественно для нормальных людей, озабоченных не экономическим выживанием, а качеством жизни и оздоровлением окружающей среды» (там же, с. 96), в то время как у нас «сейчас на общественной трибуне тон задают экономисты и политологи» (там же, с. 95).

Что же касается психологов, то в современном российском обществе они воспринимаются как специалисты по «малым делам», таким как психологические проблемы личности или семьи, а «большие дела» – проблемы государственного устройства или магистральных путей развития нашего общества – рассматриваются как находящиеся вне пределов их компетентности. Сбывается прогноз Г. П. Щедровицкого, который еще в начале 1980-х годов предупреждал: «Если психологи будут медлить, они могут быть вытесненными в какие-то периферийные, маргинальные области... И каждый раз, когда они будут пытаться расширить свою область изучения до некоторой целостности, будут пытаться придать ей осмысленность, им будут говорить: „Вы куда? Здесь уже все занято, мы уже все сделали!“» (Щедровицкий, 2007, с. 146–147). Подобная ситуация резко дисгармонизирует с самосознанием самой психологической науки, представители которой констатируют, что «именно психология сейчас востребована как никакая другая наука» (Мироненко, 2007, с. 103), выдвигают такие формулы, как «Улучшите природу человека, и вы улучшите все» (цит. по: Хьелл, Зиглер, 1997, с. 521), и предрекают, что XXI век станет «веком психологии» (Андреева, 2005).

Дисгармонизирует она и с местом психологии в мировой науке, а также с вкладом в эту науку российской психологии. В общем потоке научных публикаций доля социогуманитарных наук не превышает 11%, но при этом удельный вес психологии (2,08%) максимален

среди всех наук этой группы, более чем в 2 раза превышая долю экономики (0,99%) и почти в 4 раза — долю политических наук (0,55%) (Маршакова-Шайкевич, 2002). Российские публикации по социогуманитарным наукам составляют менее 1%, что, конечно, не радует, но, по общему признанию, во многом связано с языковым фактором и не выражает ее истинного вклада в мировую науку. А отечественная психология занимает в этом плане вполне неплохое — 6-е место (0,99% мирового потока публикаций по психологии), вновь опережая и экономику (9-е место), и политические науки (10-е место) (там же).

Таким образом, место психологии в нашем обществе выглядит если и не малозаметным, то во всяком случае резко дисгармонирующим с ее возможностями, амбициями, местом в мировой социогуманитарной науке и др. Не касаясь всего многообразия причин данной ситуации (более подробно они рассмотрены в другой нашей работе (Юревич, 2006), отметим, что она во многом сопряжена с явно недостаточной *социальной релевантностью* психологической науки, которую было бы принципиально неверным сводить лишь к ее *практической* релевантности (там же). Недостаточная социальная релевантность психологии сопряжена и с ее низкой активностью в выполнении подобных функций и с ее неадекватным образом, сложившимся в нашем массовом сознании, и с тем, что типовые продукты психологического исследования — коэффициенты корреляции между переменными и др. — очень далеки от того, что является социально востребованным знанием¹, и с рядом других причин.

В психологическом сообществе и в системе его взаимоотношений с современным обществом наблюдаются важные тенденции, влияющие на основные траектории развития психологической науки и практики. Эти тенденции в основном носят интернациональный характер, первоначально обнаруживаясь на Западе, прежде всего, в США, но по прошествии некоторого времени проявляясь и в других странах. Вместе с тем, они обладают и некоторой национальной, а в нашей стране — российской — спецификой. Главными проявле-

1 Х. Куликан задает риторический вопрос, в котором содержится и ответ: «Если мы проводим исследование, предполагающее хорошо контролируемые процедуры и точные, количественно определяемые переменные, что рекомендовано в подавляющем большинстве учебников, не получаем ли мы в результате очень ограниченное, часто искусственное и совершенно бесполезное знание о человеческом поведении и опыте?» (Coolican, 1998, p. 170). Данное обстоятельство отмечается также Р. Харре (Harre, 1981) и многими другими авторами.

ниями этой российской специфики служат: а) «закрытая» психологическая культура современного российского общества, определяющая особый характер «потребления» им психологической науки и практики; б) весьма скромное место психологии в «семействе» социогуманитарных наук, вопреки мировой практике у нас выглядящей «младшей сестрой» экономики и политологии; в) приписывание психологам роли специалистов по «малым делам», в то время как «большие дела» вершатся без их участия, что порождает типичный для наших социальных реформ результат, выразимый формулой «опять забыли про человека» (подробнее см.: Журавлев, Позняков, 2017; и др.); Социально-психологическая динамика..., 1998; и др.).

Социальная методология психологии

Согласно трехаспектному подходу, предложенному М. Г. Ярошевским, существуют три основных вида детерминант возникновения и развития научных идей — предметно-логический, социально-научный и личностно-психологический, и любой феномен научной деятельности может получить адекватное науковедческое объяснение только в данной системе ее соответствующих координат (Balzer, 1989). Необходимость обращения к социальным истокам научных идей регулярно акцентируется в психологии. Например, В. И. Олешкович пишет о том, что «опыт З. Фрейда имеет свои социальные причины и механизмы его производства, восстановление которых является условием понимания фрейдовского знания» (Олешкович, 2007, с. 34–35).

В традиционном науковедении второй и третий виды детерминации научного познания, как правило, объединяются в один (что в определенной мере свидетельствует о недооценке самостоятельной значимости психологических факторов познания) и, соответственно, принято выделять два основных вида детерминации — когнитивную и социальную. Когнитивная включает внутреннюю логику развития научных идей — как частных, относящихся к конкретным исследовательским областям, так и общих, представленных в виде парадигм, исследовательских программ, исследовательских традиций и т. п. Социальная охватывает все множество социальных факторов, действующих на разных уровнях — общества в целом, научного сообщества, конкретных исследовательских групп и др., и оказывающих влияние на приращение научного знания.

Выделение когнитивной и социальной составляющих научного познания запечатлено как в общей структуре науковедения, основными разделами которого принято считать философскую методоло-

гию науки и социологию науки¹, так и в структуре самих его разделов. В частности, наряду с традиционной историей науки, изучающей развитие самих научных идей, существует и *социальная* история науки, анализирующая влияние социальных факторов на это развитие. Налицо не только «разделительная» тенденция – к выделению двух основных слагаемых научного познания, проходящая по большинству разделов науковедения, но и тенденция объединительная, выражающаяся в изучении взаимосвязи когнитивных и социальных факторов познания и выходящая за пределы науковедческих дисциплин. В частности, в современной социологии видное место занимает социология знания, основания которой заложили К. Мангейм (1991) и его последователи.

Совершение двух описанных и взаимосвязанных ходов целесообразно и в методологической рефлексии психологии. С одной стороны, существует необходимость в дополнении общей методологии психологии, к которой традиционно сводится (хотя и не полностью) эта рефлексия, социологией психологии, изучающей социальные факторы психологического познания, с другой – разделение когнитивных и социальных факторов развития психологии целесообразно дополнить их синтезом – в виде *социальной методологии психологии*, изучающей развитие психологических идей в контексте их социальной детерминации и образующей связующее звено между методологией психологии и ее социологией.

«Внешняя» социальная детерминация психологического знания

Одна из главных форм такой детерминации состоит в отображении в когнитивном поле науки идей, распространяемых в обществе и пользующихся популярностью на определенном этапе общественного развития. Применительно к психологической науке эта связь акцентирована многими ее представителями. Например, автор одного из наиболее популярных в нашей стране переводных учебников по социальной психологии Д. Майерс пишет: «Совершенно естественно и неизбежно, что предшествующие убеждения и ценности будут влиять на то, что думают и о чем пишут социальные психологи» (Майерс, 1997, с. 38).

Идеологемы, распространенные в обществе, как правило, продуцируются в науке и первоначально выступают в виде собственно на-

1 Вообще же этих разделов, как отмечалось выше, насчитывается намного больше (См.: Ярошевский, 1977).

учных идей, затем распространяются в обществе в виде социальных идеологем, а впоследствии возвращаются в науку в трансформированном их «социальной обработкой» виде. Ярким примером может служить идея либерализма. Порожденная в науке, точнее, в философии, она затем распространилась в обществе, породив глобальные социальные изменения во многих странах и то, что с рядом оговорок можно назвать «либеральным обществом». Наука, существующая в либеральном обществе, в свою очередь, испытывает его обратное влияние — как в форме соответствующей атмосферы в научных институтах и способа их организации (социальное влияние), так и в виде либеральной окраски идей, популярных в науке (когнитивное влияние). В частности, в нашей стране «начавшаяся в 1985 г. перестройка принесла либерализацию, и то, что до этого происходило почти подпольно, на неформальных научных кружках и домашних семинарах, вышло на поверхность и внесло новую струю в академическую и профессиональную жизнь» (Смит, 2008, с. 333).

Ярким примером «возвращения» в науку общесоциальных идей, порожденных ею, может служить распространение «методологического либерализма» (Юревич, 2001) и его различных версий — «методологического плюрализма» (Смирнов, 2004) и т. п. — в отечественной психологии. Соответствующие идеи — о необходимости сочетания различных исследовательских подходов, невозможности одной «единственно правильной теории» и т. д. — были высказаны в отечественной психологии в начале 1990-х годов, когда в нашем обществе наблюдался пик популярности либеральных идей, что явно не было простым совпадением внутринаучных и общесоциальных настроений. В те же годы в нашей психологии наблюдался и пик популярности «методологического анархизма» П. Фейерабенда, который некоторые отечественные психологи до сих пор не отличают от «методологического либерализма» (отметим в данной связи, что вообще в наших российских традициях — путать либерализм с анархизмом). Характерным было и то, что на различных психологических форумах методологической направленности, проводившихся в нашей стране, обнаруживалось явное количественное доминирование представителей наиболее либеральной — гуманитарной парадигмы над сторонниками естественно-научной парадигмы, предполагающей существенно больший методологический ригоризм (Юревич, 2008).

В дальнейшем на фоне отчетливо выраженного, по терминологии политологов, «отката» нашего общества от либеральной идеологии начала проявляться и тенденция к «ригоризации» методологии

психологического познания. Громче зазвучали голоса противников «методологического плюрализма» — «методологических монистов» и т. д. (Соколова, 2006), а «методологические либералы» стали предпринимать попытки «ужесточения либерализма» и его отграничения от «методологического анархизма», нашедшего концентрированное выражение в широко известном кредо П. Фейерабенда «Все дозволено» (1986). В последние годы активизировались также усилия по разграничению научной психологии с паразитирующими на ней всевозможными формами эзотерики, а также с поп-психологией и т. п., что тоже можно рассматривать как проявление тенденции к отсечению «чрезмерного либерализма» в отечественной психологической науке и практике.

Близкие тенденции еще раньше были зафиксированы в западной психологии. И. Е. Сироткина и Р. Смит, сопоставив две психологические работы — Р. Кастеля, Ф. Кастеля, А. Ловелл (Castel et al., 1982)¹ и Н. Роуза (Rose, 1999), разделенные тридцатилетием, пришли к такому выводу: «Если сравнивать написанную в 1970-х годах работу Кастелей и Ловелл с вышедшей тридцать лет спустя книгой Роуза, можно увидеть смену политической установки с леворадикальной на консервативную. Если поколение шестидесятников считало, что контроль общества может угрожать индивидуальной свободе, то следующее за ним поколение, взгляды которого сформировались в гораздо более консервативной атмосфере 1980-х годов, не мыслит свободу иначе, чем интернализированный социальный контроль» (Сироткина, Смит, 2006, с. 120).

Именно с этой сменой общественных настроений, в свою очередь «интернализированных» психологической наукой, И. Е. Сироткина и Р. Смит связывают стремительный расцвет психологии в конце прошлого века, а также формирование, в их терминологии, «психологического общества», в котором «человеческая идентичность и смысл жизни задаются преимущественно с помощью психологических категорий» (там же, с. 120). Западное общество осознает необходимость контроля над индивидом (в этой связи уместно вспомнить традицию, восходящую к Т. Гоббсу, и др.), однако в либеральном обществе внешний контроль над ним уступает место внутреннему, реализуемому с помощью различных психологических технологий (там же). Еще ранее эта тенденция была подмечена М. Фуко, который описал, как на смену физическим наказаниям пришли наказания психологические в виде, например, тюремного заключения (Фуко, 1999).

1 Первое издание этой работы вышло намного раньше.

Достаточно большое внимание уделяется и другой характеристике западного общества, оказавшей большое влияние на развитие психологической науки, — его индивидуализму. Те же авторы — И. Е. Сироткина и Р. Смит — пишут о «индивидуализации и психологизации современных социальных отношений» (Сироткина, Смит, 2006, с. 116) как об одной из главных предпосылок стремительного развития психологической науки и практики. При этом, скажем, американское общество считается более индивидуалистическим, чем европейское. Это, как неоднократно отмечалось, находит выражение в большем тематическом и методологическом «индивидуализме» американской психологии в сравнении с европейской, выдвинувшей представленную работами С. Московичи, У. Тэшфела и др. «социальную альтернативу» в качестве собственно методологической. В частности, как пишет Г. М. Андреева, «обязательный учет социального контекста в социально-психологическом исследовании является своеобразным «знаменем» европейской социальной психологии» (Андреева, 2003, с. 20).

Соответствующие изменения более чем рельефно представлены и в отечественной психологии. Коллективизм советского общества (в данном контексте не стоит вдаваться в дискуссию о том, был ли он реальным или вымышленным, существовавшим лишь на уровне идеологических деклараций) напрямую проецировался на теории, разрабатывавшиеся в советской психологии, и оказывал на нее более тонкое, но тоже заметное влияние. Как отмечает В. Б. Хозиев, «от психологии во времена „побеждающего“ социализма как раз требовалось эмпирическое подтверждение социальной (а в ортодоксальном марксизме — социально-экономической) детерминации конкретного человеческого поведения, для чего в идеологически удобную иерархию детерминант выстраивались поочередно общество, ближний социум и семья» (Хозиев, 2007, с. 192). В. А. Кольцова пишет о том, что «генетически в советскую психологическую науку были заложены определенные противоречия, обусловленные ее развитием в рамках единой философской парадигмы, жестких административно-командных форм руководства и идеологического контроля (отрыв от мировой психологии, отказ от разработки „идеологически неприемлемых проблем“ и т. д.)» (Кольцова, 2007, с. 12).

Радикальные изменения нашего общества оказали большое влияние на отечественную психологическую науку и практику. Как подчеркивает И. А. Мироненко, «процессы, происходящие в современной российской психологической науке, во многом определяются социальной реальностью, в которой эта наука существует, и отражают

противоречивые интересы взаимодействующих в этом поле людей» (Мироненко, 2006, с. 166). То же самое констатирует В. А. Кольцова: «Трудности, переживаемые современной российской психологией, вызваны, как представляется, в первую очередь, общественно-историческими факторами: преобразованиями в области экономической и социально-политической жизни, сменой системы общественных ценностей, изменением научной политики государства, кризисом марксистской философии, состоящим в отказе от гносеологического монизма и утверждении принципа научного плюрализма, недостаточностью социальной, идеологической и материальной поддержки науки» (Кольцова. 2007, с. 12).

Можно выделить как минимум пять *глобальных изменений* в отечественной психологии, вызванных трансформациями ее общесоциального контекста. Во-первых, исчезла «коллективистская подоплека» отечественных психологических теорий и других видов производимого у нас психологического знания. Во-вторых, в нашем обществе появилось немало богатых людей, которые считают просто неприличным не иметь личных психологов, что стимулировало развитие соответствующей формы психологических услуг (в советское время практикующие психологи работали в основном не с индивидуальными клиентами, а с организациями). В-третьих, основные формы внешнего контроля над индивидом, характерные для советского общества, — цензура, парткомы, райкомы, народный контроль, товарищеские суды и т. п. — сейчас отсутствуют. Существуют лишь две формы внешнего контроля над гражданами — суды и криминальные структуры, чего явно недостаточно (в частности, отсутствуют какие-либо внешние формы *морального* контроля, что играет большую роль в общепризнанной моральной деградации нашего общества). Их дефицит создает повышенную нагрузку на внутренний контроль, в роли которого выступают психологические техники¹. В-четвертых, индивидуалистическая идеология предполагает первостепенную заботу о себе, в том числе о своем психологическом благополучии, тоже играющую большую роль в расцвете психологической практики. И наконец, в-пятых, общее изменение соотношения пропорций психологической науки и практики, характеризуемое тем, что на 150-тысячную армию практикующих психологов

1 В частности, так называемая «контролируемая демократия» — это демократия, контролируемая с помощью различных политтехнологий, в разработку и применение которых большой вклад вносят психологи, за что им уже давно пора бы начать нести как минимум моральную ответственность.

у нас приходится лишь 3 психологических НИИ, тоже во многом связано с креном нашего общества к индивидуализму. Психологическая наука «обслуживает» *глобальных коллективных субъектов* — государство, национальную науку, мировую науку, человечество, а психологическая практика в основном — субъектов индивидуальных или «умеренно коллективных», таких как коммерческие фирмы и организации (подробнее о разных видах субъектов см.: Проблемы субъектов..., 2007; Психология индивидуального..., 2002; Разработка понятий..., 2018; и др.).

Описанные социальные трансформации влияют как на общую траекторию развития отечественной психологии, на изменение соотношения академической и практической психологии и др., так и на ключевые траектории развития психологического знания. В частности, традиционная «академическая» траектория, выражаемая схемой «исследование—научная статья—монография—диссертация», все чаще воспринимается как порождающая чисто «бумажное знание», которое вообще не имеет смысла за пределами академической психологии (какой смысл за ее пределами имеет, например, типовой продукт академического исследования — коэффициенты корреляции между переменными?), и явно недостаточная. Чувствуется острая потребность продолжить эту траекторию и довести ее до практики, что характерно для естественных наук. Эта потребность ощущается достаточно давно. Так, Г. П. Щедровицкий в начале 1980-х годов говорил, что «мы уже не можем дальше играть в игру развития научной техники. Теперь требуется другое: вести исследования так, чтобы результаты их внедрялись в практику, чтобы научное исследование было замкнуто с соответствующей техникой и чтобы исследование, техника и практика были завязаны между собой в более сложные организмы» (Щедровицкий, 2007, с. 140)¹.

Аналогичные потребности проявляются и в отношении к различным видам психологического знания, в частности, к психологическим теориям (см.: Психологическое знание..., 2018; Теория и методология..., 2007; и др.). Нетрудно заметить, что на различных психологических конференциях, которые часто носят название научно-практических, общие психологические теории упоминаются

1 Подчеркнем в этом высказывании очень существенный момент: по мнению Г. П. Щедровицкого, надо не просто внедрять результаты научных исследований в практику (эта тривиальность — общее место любых бюрократических программ развития отечественной науки), а «вести исследования так, чтобы результаты их внедрялись в практику», т. е. закладывать ориентацию на практику в *организацию* исследований.

довольно редко, зато очень востребованы «теории среднего ранга», имеющие непосредственный выход на практику¹. «Практический крен» проявляется и в тематике психологических исследований, например, в широком распространении «погруженных в практику» исследований, в процессе проведения которых психолог, работающий в какой-либо фирме, одновременно решает ее психологические проблемы и собирает материал для своей диссертации.

В. Е. Семенов усматривает еще более конкретную связь между трансформациями нашего общества и происходящим в отечественной психологии. По его мнению, в этом обществе сформировалось несколько основных видов менталитета, находящих выражение в психологической науке и практике. «Так, индивидуалистско-капиталистический менталитет, ориентированный на ценности западного рыночного мира, выражается последователями многочисленных направлений западной психологии (от архаичного фрейдизма до гуманистической психологии, от практики Т-групп до НЛП и т. п.)» (Семенов, 2007, с. 41). «Коллективистско-социалистический менталитет продолжает жить прежде всего в работах психологов старшего поколения (труды в русле отечественных теорий отражения, деятельности, отношений, коллектива и др.). Мозаично-эkleктический псевдоменталитет и в какой-то мере даже криминальный менталитет выражаются различными антинаучными, но широко рекламируемыми мистическими и шарлатанскими психопрактиками («иррациональная психология», психоастрология, всевозможные самозванные психоаналитики, «белые» и «черные» маги с их приемами внушения и зомбирования). Наконец, православно-российский менталитет, имеющий тысячелетнюю историю, начинает все активнее проявляться в работах и практике православно-ориентированных психологов, сочетающих научный подход с ценностями православия (любовь к Богу и ближнему, совесть, духовность, соборность, противостояние порокам и др.) (там же, с. 41). Возможно, автор этой систематизации слишком утрирует обозначаемые им связи между общесоциальным и внутриспсихологическим. Скажем, далеко не все психологи, проводящие Т-группы, являются носителями «индивидуалистическо-капиталистического» менталитета. Но менталитет различных категорий современных отечественных психологов, несомненно, имеет особенности, связанные с общесоциальными процессами.

1 Т. В. Корнилова называет их «особыми практико-ориентированными теориями» (Корнилова, 2007).

Любопытная форма «внешней» социальной детерминации психологического знания проявляется в связи с образом российской психологии, сформировавшимся за рубежом. Стерев все частные нюансы этого образа и абстрагировавшись от его специфических особенностей, характерных для различных стран и конкретных психологов, его можно обозначить как представление о том, что российская психология – это труды таких ее корифеев, как Л. С. Выготский¹, А. Р. Лурия и др., после которых в ней, якобы, не сделано ничего сколько-нибудь значительного.

В отечественной психологии такое ее восприятие за рубежом, в первую очередь, на Западе, переживается довольно болезненно, о чем свидетельствуют все основные виды реакции на это восприятие. Первый вид реакции состоит в утверждениях о том, что этот образ неадекватен, в отечественной психологии со времен Выготского и Лурии сделано немало значительного, но ее достижения этого периода мало известны зарубежным психологам в силу ряда причин. Соответственно предлагаются меры по исправлению ситуации путем доведения этих достижений до зарубежных психологов. Второй вид реакции сводится к тому, что, если последние достижения отечественной психологии мало известны за рубежом, это нисколько не умаляет этих достижений, а характеризует зарубежных психологов, которые не знают русского языка и не читают наших психологических журналов, что обедняет не российскую, а зарубежную психологию². Реакция третьего типа, в основном характерная для наших психологов-эмигрантов (и полуэмигрантов) и наиболее дискомфортная для нашей психологической науки, состоит в самоуничижительном признании адекватности ее зарубежного образа и, соответственно, того, что со времен Выготского и Лурии в ней и в самом деле не сделано ничего значительного.

Не обсуждая вопрос о том, какая из подобных реакций на образ российской психологии, сложившийся за рубежом, более адекватна,

- 1 Отметим, что с годами интерес зарубежных психологов к работам Л. С. Выготского только возрастает, что проявляется в росте индекса цитирования его работ. По данному показателю Л. С. Выготский сейчас опережает многих признанных классиков зарубежной психологии (Кагров, 2005).
- 2 Такая реакция, выражаемая формулой «Если они нас не знают, тем хуже для них», становится все более характерной для всего нашего научного сообщества и явно связана с таким макросоциальным фактором, как нарастание патриотизма и антизападнических настроений в современной России.

подчеркнем его парадоксальность, связанную именно с внешними по отношению к психологической науке социальными факторами. Достижения российской психологии, ассоциирующиеся с именами таких ее представителей, как Выготский и Лурия, и получившие наибольшую известность на Западе, относятся к тому периоду ее развития, когда она существовала за «железным занавесом»: когда отечественные психологи гораздо реже, нежели сейчас, ездили за рубеж, хуже знали иностранные языки, почти не публиковались в зарубежных научных журналах, испытывали большие трудности при взаимодействии с иностранными коллегами, не имели возможности пользоваться электронной почтой и Интернетом и т. п. Сейчас они интегрированы в мировую науку Всемирной паутиной, регулярно ездят в зарубежные страны, публикуются в иностранных научных журналах, состоят в различных международных научных организациях и постоянных контактах с зарубежными коллегами¹.

Естественно, уровень интеграции современной российской науки вообще и психологии в частности в мировую науку не следует переоценивать. Сейчас отечественные НИИ имеют меньше средств на международное сотрудничество, нежели в советские годы, самая «свежая» зарубежная научная литература, имеющаяся в наших библиотеках, относится к началу 1990-х годов, большая часть отечественных ученых по-прежнему плохо знает иностранные языки. Однако все же, если принять во внимание описанный выше зарубежный образ российской психологии, налицо очевидный парадокс: скрытая за «железным занавесом» и развивавшаяся в относительной изоляции от мировой науки отечественная психология была лучше известна и выше ценилась за рубежом, нежели нынешняя, «открывшаяся» миру.

Не претендуя на объяснение этого парадокса, обозначим два связанных с ним обстоятельства. Во-первых, на фоне общепризнанной в результате работ Т. Куна, И. Лакатоса и др. некумулятивности развития любой науки, все же разным научным дисциплинам свойственна различная степень кумулятивности. Она наиболее высока в естественных науках и более низка в социогуманитарных, таких как психология. В менее «кумулятивных» дисциплинах, где последующее накапливаемое ими знание испытывает меньшую зависимость от предыдущего², где гораздо меньше удельный вес общеобязатель-

1 Об основных проявлениях «глобализации» современной российской науки и ее интеграции в мировую науку см.: Юревич, Цапенко, 2007.

2 Здесь уместно вспомнить, что каждая новая глобальная система психологического знания возникает «как бы на пустом месте», а весь пред-

ного знания, которым должен обладать каждый их представитель, наблюдается и меньшая зависимость национальной науки от мировой. Соответственно, такие научные дисциплины, как психология, несут меньшие потери от относительной изоляции (полная изоляция национальной науки от мировой, по-видимому, вообще невозможна) от мировой науки, нежели такие, как генетика или кибернетика, достаточно успешно развивающиеся и в «собственном соку». Во-вторых, как это ни парадоксально и необычно с позиций традиционных представлений о науке, подобная изоляция не только препятствует, но и может способствовать ее успешному развитию. Дело в том, что погружение в мировой «мейнстрим» неизбежно стирает специфические особенности национальной науки и делает ее более похожей на науку других стран, а относительная изоляция, напротив, способствует проявлению этих особенностей. Общеизвестно, что интерес Запада к концепции Л. С. Выготского¹ был во многом обусловлен тем, что в ней акцентирована линия детерминация психического, которой остро не хватало западной психологии (Карпов, 2005; и др.). Эта концепция, очень не похожая на западные психологические теории и тем интересная для Запада, вобрала в себя специфический социальный контекст советского общества, дух противостояния западной науке, во многом порожденный идеологическим заказом, исторически обусловленную специфику российского менталитета и мн. др.

Похожая ситуация определяет интерес западной психологии к восточным системам знания о человеке, но разработанным не в современной психологической науке таких стран, как Индия и Китай,

шествующий ей опыт развития психологии либо вообще игнорируется, либо, в лучшем случае, рассматривается как коллекция поучительных ошибок (см.: Юревич, 2005). В данной связи следует привести и наблюдение Д. Прайса о том, что, если в естественно-научных дисциплинах круг чтения исследователей носит концентрированный и четко очерченный характер, то в социогуманитарных науках он является дисперсным и расплывчатым (Прайс, 1976), что иллюстрирует тот же факт — намного меньший удельный вес в последних «общеобязательного» знания. А.Л. Харгенс продемонстрировал, что наиболее часто цитируемые источники в социогуманитарных науках сменяются намного чаще, чем в естественных (Hargens, 2000), что также свидетельствует о большей релятивности основополагающего социогуманитарного знания.

1 Общеизвестно, что «в период с 1960-х по 1990-е годы его работы оказали значительное влияние на западную психологию» (Смит, 2008, с. 327), которое в дальнейшем еще более возросло.

интегрированной в западную науку и мало от нее отличающейся, а порожденных традиционной восточной наукой, существовавшей в изоляции от западной. Социокультурная «привязка» психологических теорий и других видов психологического знания, по-видимому, во многом ответственна и за тот факт, что, например, в США, наименьшую долю – 9% – ученых-иммигрантов со степенью доктора наук составляют именно психологи (The next..., 1998), очевидно, многое теряющие при перемещении в инородную социокультурную среду. Это во многом объясняет и то давно подмеченное обстоятельство, что российские эмигранты-социогуманитарии «теряются» в западной науке и, в отличие от наших эмигрантов-физиков, математиков, биологов, программистов и др., крайне редко выходят там на лидирующие позиции. В данной связи уместно вспомнить концепции таких выдающихся российских философов, как И. А. Ильин, Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев и др., которые могли быть разработаны только в России, впитав в себя уникальные особенности российского философского мышления и соответствующей социокультурной среды. В подобных случаях, охватывающих и психологические теории, влияние внешних по отношению к науке социальных факторов на системы научного знания более чем очевидно.

По всей видимости, для развития мировой науки вообще и психологии в частности оптимальным является не только теоретико-методологический плюрализм, узаконенный постмодернизмом, но и *плюрализм более глобальных интеллектуальных пространств*. А ее помещение в какое-либо одно интеллектуальное пространство, скажем, построение всей мировой социогуманитарной науки по образу и подобию американской¹, ее существенно обедняет.

«Внутренняя» социальная детерминация психологического знания

Данная форма социальной обусловленности научного знания тоже хорошо проработана в социологии науки, например, в рамках микросоциологии науки, продемонстрировавшей зависимость знания, продуцируемого научными группами, от их микросоциальных и психологических характеристик. Микросоциологией науки

1 Это выражается, в частности, в трактовке любой национальной науки, не похожей на американскую, как неполноценной, недоразвитой, недонауки и т. п., весьма характерной для наиболее уничижительного способа восприятия современной российской психологии.

акцентируется и наиболее «радикальная» форма такой зависимости: по мнению К. Кнорр-Цетины, А. Блюма и др., исследовательская реальность не просто изучается, а «конструируется в стенах лаборатории», аккумулируя в себе характеристики не только изучаемых научными группами объектов, но и самих этих групп (см.: Юревич, 2001).

Популярные в науковедении исследования научных школ тоже демонстрируют большую зависимость продуцируемого ими знания от социальных и психологических факторов, таких как личность руководителя школы, взаимоотношения между ее представителями и т. д. (Школы в науке, 1977). Основным фактором жизнеспособности научных школ тоже носит социальный характер: одних научных идей, даже выдающихся, недостаточно для их формирования, они не возникают, если ученые не оставляют после себя учеников и последователей (Ярошевский, 1977).

Макросоциальная организация научной деятельности отображается в ее микросоциальной организации. Например, в советской социогуманитарной науке можно было наблюдать такой феномен, как «эффект начальника», во многом содействовавший широкому распространению научных школ. Ученый, занимавший высокую должность, как правило, становился автором научной теории, а большая часть его подчиненных становилась ее адептами, в результате чего наблюдалась очень высокая корреляция между местом работы отечественных ученых и их теоретико-методологическими позициями. Происходило это в силу распространенного стереотипа, предполагавшего сочетание власти и научной компетентности: «Руководитель учреждения социальной науки в отличие от руководителей в других социальных сферах обязан быть помеченным научными этикетками, как бы сосредоточивая в себе власть и научную компетентность» (Рапопорт, 2005, с. 168). Либерализация нашего общества и рассредоточение источников власти изменили эту ситуацию. Как пишет Г. С. Батыгин, «возможно, в середине 1990-х годов в российской науке произошла незримая революция. Сохранение видимости системы научных учреждений (и видимости зарплаты) амортизировало реструктурирование академического сообщества: отныне статусная стратификация (за немногими исключениями, связанными с доступом к уникальному экспериментальному оборудованию) уже не определяет профессиональную карьеру и индивидуальные вклады научного сотрудника» (Батыгин, 2005б, с. 327).

Ныне подчиненные испытывают куда меньшую зависимость от начальников в плане распространения и развития их идей, да и сами начальники под влиянием общей социально-психологической ат-

мосферы в нашем обществе стали демократичнее и от своих подчиненных этого, как правило, не требуют. Г. С. Батыгин отмечает: «В середине 1990-х годов сформировался рынок научной и учебной литературы, освоение которого зависит прежде всего от индивидуальной активности автора, а не от его позиции в академической иерархии» (Батыгин, 2005а, с. 33). П. Г. Арефьев констатирует: «Жесткую иерархию устоявшихся институтов вытесняет неформальная коммуникация виртуальных „невидимых колледжей“, „клик“, члены которых используют свою технологическую мобильность, профессиональные навыки и технические средства в качестве инструмента для перераспределения трансэпистемических ресурсов, в первую очередь капиталовложений в научно-исследовательскую деятельность, и регулирования финансовых потоков» (Арефьев, 2005, с. 263). Поэтому «на смену традиционной интеллектуальной элите приходит новая, более продвинутая в технологическом плане элита виртуального пространства с известным стремлением к реинституционализации отношений для закрепления достигнутых социальных позиций» (там же, с. 263).

Либерализация отношений в наших научных коллективах сказалась также на тематической карте отечественной науки, по крайней мере, социогуманитарной. Например, обследование тематического поля современной отечественной социологии, осуществленное И. А. Климовым, продемонстрировало, что «безусловно лидирующих тематик нет» (Климов, 2005, с. 215). То же самое можно сказать про психологию и другие социогуманитарные дисциплины, ставшие плюралистичными в плане отсутствия не только доминирующих концепций и общеметодологических ориентаций, но и отчетливо выраженных фокусов исследовательской проблематики. Связь всего этого с размыванием социально-статусной «вертикали» отечественной науки достаточно очевидна. Прежде ученые-начальники имели возможность навязывать своим подчиненным не только теоретико-методологические ориентации, но и проблемы для изучения, что обычно предполагало возделывание ими исследовательского поля, очерченного мэтрами. В нынешней российской науке существуют куда меньшие возможности подобного влияния, что имеет и положительные, и отрицательные последствия.

Микросоциальная детерминация психологического знания отчетливо проявляется и в таком феномене, как его «социализация». Знание зависимо от коммуникативных процедур его распространения, что нашло выражение, например, в «коммуникативной парадигме», в последнее время развиваемой рядом отечественных психо-

логов (Мазиллов, 2003; и др.). Любая научная теория или идея, любой открытый ученым факт даже в эпоху Интернета, создающего беспрецедентные возможности научного общения, не становятся автоматически достоянием всего научного сообщества, предполагая *признание* им данного факта, идеи или теории в качестве, во-первых, собственно научных (что оставляет, например, порождения паранормы или, как сейчас принято выражаться, «альтернативной науки», за пределами системы научного знания), во-вторых, достаточно существенных. Это признание невозможно без активной деятельности ученых по распространению произведенного ими знания, что требует незаурядных пиар-способностей. Как отмечает М. К. Петров, «все открытия, особенно крупные, проходят путь от зарождения в форме точки кумулятивного роста до полной ассимиляции в матрице производства и в общесоциальной матрице познания» (Петров, 2006, с. 108). Вместе с тем история науки знает немало случаев, когда новое знание не становилось достоянием научного сообщества из-за того, что его создатели не проявляли достаточной активности в его распространении (см.: Юревич, 2001). А хрестоматийным примером знания, не прошедшего социализацию, служат диссертации, выглядящие как «кладбища фактов», которые, если диссертант не публикует их в своих книгах или статьях, сохраняются лишь в памяти его оппонентов, да и то, если у них хорошая память.

«Социализация» психологического знания предполагает его распространение – в виде статей, книг, выступлений на конференциях и т. п., и понятно большое значение, которое психологи придают всему этому. Известно, например, что «З. Фрейд специально занимался деятельностью, направленной на представление открытого им знания» (Левченко, 2006, с. 130), «предпринимал очень много усилий для презентации (говоря на современном языке) психоанализа как целостного учения» (там же, с. 130). Ю. М. Плюснин выделяет два типа ученых – «цеховиков» и «презентаторов», подчеркивая, что «презентационное поведение» становится все более характерным для современной науки (Плюснин, 2007). Достаточно очевидна и роль микросоциальных факторов в этом процессе – зависимость возможностей «социализации» знания, произведенного ученым, от его статуса, возможности издавать монографии, доступа к научным журналам и т. п. Однако, если традиционными формами «презентационного поведения» ученых были научные публикации и выступления на научных форумах, то теперь ученые все чаще прибегают к помощи Интернета и СМИ, что делает это поведение зависимым от более широкого спектра социальных факторов (см.: Юревич, 2002).

Подмечены также межкультурные различия в стилях «социализации» психологического знания. Так, Е. А. Климов пишет о том, что, в отличие от зарубежных психологов, «у авторов в российской традиции не принято было рекламировать себя, придавать «товарный вид» и звучные названия интеллектуальному продукту... вешать яркие компактные вывески на свои научные достижения, в частности, оригинальные идеи, концепции» (Климов, 1999, с. 138–139), т. е. российским психологам свойствен менее «рыночный» стиль «социализации», да и вообще использования производимого ими знания. Е. В. Левченко отмечает, что «зарубежные концепции обозначены лаконично, ярко, образно, а отечественные – описаны многословно, громоздко, так, что содержание их основных идей приходится еще дополнительно извлекать из имеющихся текстов» (Левченко, 2006, с. 129)¹. А Х. Балзер формулирует вывод о том, что советская и российская социогуманитарная наука отличаются склонностью к теоретическим разработкам («сфера доски и мела»), затрудненностью коммуникации и закрытостью («слабая диффузия результатов»), иерархичностью и тенденцией к воспроизведению тематики, разрабатывавшейся патриархами («менторизм») (Balzer, 1989). В современной российской науке, впрочем, наблюдаются тенденции, если не нивелирующие, то, по крайней мере, размывающие ее традиционные особенности.

Закономерно сложившееся в научном сообществе, в том числе и психологическом, деление публикаций на «первосортные» – монографии и статьи² в центральных научных журналах – и «второсортные» (данную градацию можно продолжать и дальше) – тезисы, статьи в периферических журналах и др. В последнее время широкое распространение получило деление научных статей на опубликованные в журналах, входящих в базы данных WoS и Scopus (высшая категория), ВАКовские (вторая категория) и все прочие (третья категория), очень существенное в плане отчетности перед научными фондами и т. п. Это дает основания выделять такие разновиднос-

- 1 О национальных особенностях науки, существующих, несмотря на всю ее интернациональность и не стираемых процессом глобализации, см.: Юревич, 2000; и др.
- 2 Принято считать, что в социогуманитарных науках соотношение публикаций «переднего края», т. е. журнальных статей, и «монографического эшелона» должно составлять примерно 10:1. Однако в отечественной социогуманитарной науке оно сплошь и рядом нарушается в пользу последнего. Например, в нашей философии в начале 1990-х годов количество книг в 1,5 раза превышало количество статей (Батыгин, 2005а).

ти психологического знания, как *глобальное и локальное* (возможны и промежуточные варианты в виде, например, глокального знания), *центральное и периферическое* и т. д.¹ К глобальному психологическому знанию можно отнести психологическое знание, известное во всем мировом психологическом сообществе или, по крайней мере, в его основной части (в принципе и различные виды глобального психологического знания в разной степени «глобальны»). Например, теорию З. Фрейда, которую, наверняка, в той или иной мере знает любой психолог. Локальное знание тоже в разной степени «локально». Его «верхнюю» разновидность образуют, например, довольно многочисленные достижения отечественной психологии, широко известные в нашей стране, но малоизвестные за рубежом. А его «нижнюю» разновидность представляют собой, скажем, научные достижения некоторого «локального классика» или «научной школы местного значения», малоизвестные за пределами соответствующего региона или институции. Подобные виды локального знания можно отнести к периферическому знанию, в то время как центральное знание (которое далеко не всегда глобально) предполагает его достаточную известность хотя бы в национальном научном сообществе.

В этой связи следует уточнить убежденность многих психологов, особенно психологов-исследователей, в том, что они производят именно *знание*. В данном контексте не имеет смысла касаться достаточно большого для психологической науки вопроса о «мягком» характере психологического знания, о проблемах с его воспроизводимостью, о его отличиях от знания, вырабатываемого точными науками. Психологическое знание таково, каково оно есть, хотя и по параметрам «жесткости», восприимчивости и др. можно выделить его различные градации (Юревич, Цапенко, 2007). Существеннее необходимость значительного расширения представлений о порождениях психологической науки, к числу которых принадлежит не только

1 Похожие градации знания и производящие их локусы научного сообщества описаны в науковедческой литературе. Д. Прайс, например, пишет о том, что «группы взаимного цитирования, каждая из которых состоит из центрального стержня, окруженного диффузным телом менее связанной литературы, соответствует в первом приближении научным дисциплинам» (цит. по: Петров, 2007, с. 106), и о том, что «весь фронт исследования занят четко оформленными «глыбами» авторов, размером примерно в 100 чел., а в пределах каждой такой «глыбы» действует немногочисленное привилегированное ядро ученых, которые связаны друг с другом сильным взаимодействием» (там же, с. 105). Принято также говорить об «отверженном» знании, его «старении» (там же) и др.

собственно знание, но и идеи, парадигмы и т. д., которые знанием в собственном смысле не являются, но подчас играют не меньшую роль и абсолютно необходимы для ее развития. Например, регулярно подвергается сомнению статус теории Фрейда в качестве собственно знания, поскольку ни одно из ее базовых положений не получило нормативного для науки эмпирического подтверждения, однако едва ли найдется система психологических идей, оказавших на психологию и общество большее влияние, чем психоанализ¹.

Сопrotивление, которое встречала эта теория, тоже во многом было связано с социальными факторами, — с «еврейским» имиджем психоанализа, очень неприятным для его основателя (Турецкий, 2006), с его неприемлемостью для традиционной морали и т. п. Так, например, в 1896 г. возник скандал после доклада З. Фрейда Венскому психиатрическому и неврологическому обществу: председатель собрания назвал его выступление «научными сказками», а в ответ Фрейд назвал своих критиков «ослами» (Аллахвердов, 2007). На конгрессе немецких неврологов и психиатров в 1910 г. авторитетный профессор Вильгельм Вейгант при упоминании теории Фрейда закричал: «Это не тема для обсуждения на научной встрече, этот вопрос имеет отношение к полиции». На конгрессе в Будапеште заявили, что работы Фрейда — порнография, а психоаналитикам место в тюрьме. Профессор Г. Оппенгейм предложил организовать бойкот любому учреждению, где будут терпимо относиться к психоанализу. Австрийский священник Д. Фрейзер лишился места из-за благосклонного отношения к фрейдизму. В Берлине в 1909 г. с работы уволили М. Вульфа с формулировкой «за психоанализ». Шведскому филологу Спербергу не дали звания доцента из-за написанного им эссе о сексуальном происхождении речи (Турецкий, 2006). И, как отмечает В. М. Аллахвердов, «налет скандальности сопровождает психоанализ до сих пор» (Аллахвердов, 2007, с. 1900), а «большинство современных психологов рассматривают психоанализ как не более чем набор метафор» (там же, с. 191).

В нашей стране теорию З. Фрейда долгое время не принимали под влиянием идеологических факторов — как «по своей социальной природе типично мелкобуржуазную теорию» (цит. по: Левченко, 2006,

1 Е. В. Левченко характеризует систему взглядов З. Фрейда как «торф» — «питательный слой почвы, который будет способствовать плодотворному развитию новых ростков психологического знания» (Левченко, 2006, с. 136). И даже ее характеристики как «психотерапевтических мифов» (Петренко, 2007) обычно сопровождаются признанием того, что эти мифы очень полезны (там же).

с. 132). А отношение к ней проделало эволюцию, состоящую из 4 этапов: 1) 1910–1930-е годы – период позитивного интереса к психоанализу; 2) 1930–1970-е годы – период очернения, повлекший за собой ее замалчивание (как бы несуществование), 3) 70–90-е годы – период критики в угоду идеологии, с заранее предопределенной негативной оценкой, 4) 1990-е годы – настоящее время – период критики, внешне свободной от идеологического давления предшествующего периода (Левченко, 2006). К характеристике этих периодов можно добавить, что и на последнем этапе роль идеологических факторов тоже сказалась¹.

В заключение следует отметить, что сам по себе тезис о влиянии социальных факторов на развитие научного знания является тривиальным, по крайней мере, для науковедения. Однако менее тривиален вопрос о соотношении влияния различных социальных факторов и о том, на что именно они влияют. Так называемая «мягкая программа», порожденная социологией науки (см.: Юревич, 2001), предполагает, что социальные факторы создают условия, влияющие на развитие научного знания, однако в самом знании не получают отображения. Скажем, закон всемирного тяготения мог быть открыт раньше или позже в зависимости от социальных условий, однако он действует всегда и повсюду вне зависимости от них. «Жесткая программа» настаивает на том, что социальный контекст производства научного знания получает отображение и в самом знании (там же). Принято считать, что различные научные дисциплины в различной мере чувствительны к социальным факторам (социогуманитарные науки в большей степени, естественные и технические – в меньшей), а также в разной степени испытывают влияние внешних и внутренних социальных факторов по отношению к самой науке. В частности, широко распространено мнение о том, что психологическая наука высоко чувствительна к влиянию внутринаучных социальных факторов, таких как специфические особенности научных школ и исследовательских направлений, их лидеров и представителей, лич-

1 Например, благосклонное отношение первого президента России к различным видам экзотических и оккультных учений, таким как астрология, и его в лучшем случае равнодушное отношение к рациональной науке, создало благоприятную властную среду для издания правительственного постановления о «реабилитации» психоанализа, которыми некоторые предприимчивые психологи поспешили воспользоваться. Симптоматично и то, что в нашей стране в середине 1990-х годов абсолютным лидером по числу переводных изданий был З. Фрейд (Батыгин, 2005а).

ностные особенности авторов психологических концепций и т. п., и испытывает куда меньшее влияние внешней социальной среды. Например, регулярно констатируется, что отечественная психология в силу своей удаленности от глобальных социальных проблем испытала весьма незначительное влияние советской идеологии и понесла намного меньшие потери, чем такие дисциплины, как социология, экономика, политология и философия.

Подобные представления нельзя охарактеризовать как абсолютно неадекватные. Действительно, степень политизированности когнитивного поля психологии — меньшая в сравнении с этими науками, психологическое знание испытывает меньшее влияние глобальных социальных факторов, в том числе и идеологических, а отечественное психологическое сообщество, в отличие, например, от политологического или экономического, не расколото на представителей различных социально-политических ориентаций. Вместе с тем для психологии характерно не отсутствие влияния таких факторов, а их более тонкое, подчас закамуфлированное, влияние. Они получают отображение не только в условиях производства психологического знания, но и в нем самом. Это отображение всегда может быть эксплицировано, чего психологи обычно избегают ради того, чтобы поддерживать ощущение «чистоты» своей науки. А «внутренние» социальные факторы в психологии во многом являются проекцией «внешних», обусловленных общим социокультурным контекстом ее развития.

Есть основания посягнуть и на расхожие представления о том, что социальные факторы — как «внешние», так и «внутренние», получая отображение в научном знании, лишь «засоряют» его, и, как это предполагает идеология науки со времен формирования науки Нового времени, нужно всячески стремиться к его очищению от их воздействия. Пример психологии показывает, что они нередко служат сильным стимулом развития научного знания, источником ярких научных идей и концепций, заслуживая более сложного, нежели односторонне негативное, отношения.

Литература

- Аллахвердов В. М.* Научное исследование как тривиализация обоснованной ахинеи // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 174–194.
- Андреева Г. М.* О «социологизации» социальной психологии // Социологический журнал. 2003. № 2. С. 12–30.

- Андреева Г. М.* Социальная психология и социальные изменения // Психологический журнал. 2005. № 5. С. 5–15.
- Арефьев П. Г.* Российские интеллектуальные элиты в компьютерных сетях: проблемы интеграции в структуру глобального взаимодействия // Социальные науки в постсоветской России / Под ред. Г. С. Батыгина, Л. А. Козловой, Э. М. Свицерски. СПб.: Академический проект, 2005. С. 262–301.
- Батыгин Г. С.* «Социальные ученые» в условиях кризиса: структурные изменения в дисциплинарной организации и тематическом репертуаре социальных наук // Социальные науки в постсоветской России / Под ред. Г. С. Батыгина, Л. А. Козловой, Э. М. Свицерски. СПб.: Академический проект, 2005а. С. 6–107.
- Батыгин Г. С.* Невидимая граница: грантовая поддержка и реструктурирование научного сообщества в России // Социальные науки в постсоветской России / Под ред. Г. С. Батыгина, Л. А. Козловой, Э. М. Свицерски. СПб.: Академический проект, 2005б. С. 323–340.
- Белов Е. В., Плотникова С. Г.* Социально-гуманитарное образование в России: материалы социологического исследования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы / Под ред. Л. Г. Ионина. М.: Логос, 2001. С. 225–311.
- Василук Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.
- Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Дежина И. Г.* Кадровая политика государства в сфере науки: новые меры при старых подходах // Наука. Инновации. Образование. М., 2007. С. 309–322.
- Журавлев А. Л., Позняков В. П.* Экономические реформы и социально-психологическая динамика // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 2109–2128.
- Задорин М.* Апология «прикладности», или Еще раз о профессионализме, профессии и профессиональном сообществе // Социальная реальность. 2007. № 5. С. 65–74.
- Климов Е. А.* Общая психология. Общеобразовательный курс. Учебное пособие для вузов. М.: Юнити–Дана, 1999.
- Климов И. А.* Социальный состав и профессиональные ориентации российских обществоведов // Социальные науки в постсоветской

- России / Под ред. Г. С. Батыгина, Л. А. Козловой, Э. М. Свищер-ски. СПб.: Академический проект, 2005. С. 203–227.
- Коллингвуд Р. Дж.* Идея истории. М.: Наука, 1980.
- Кольцова В. А.* Актуальные проблемы методологии современной отечественной психологической науки // Психологический журнал. 2007. № 2. С. 5–18.
- Корнилова Т. В.* Означает ли свободная конкуренция идей отказ от критериев научности в психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 120–129.
- Левченко Е. В.* Отображение психоанализа в отечественных учебниках // Теория и методология психологии. 2006. Т. 1. Вып. 2. С. 128–137.
- Мазилев В. А.* Научная психология: тернистый путь к интеграции // Труды ярославского методологического семинара. Методология истории. Т. 1. Ярославль: МАПН, 2003. С. 205–237.
- Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 1997.
- Мангейм К.* Идеология и утопия // Утопия и утопическое мышление / Под ред. В. А. Чаликовой. М.: Прогресс, 1991. С. 113–169.
- Маршакова-Шайкевич И.* Вклад России в развитие мировой науки: библиометрическая оценка // Отечественные записки. 2002. № 7. С. 314–345.
- Микулинский С. Р.* Еще раз о предмете и структуре науковедения // Вопросы философии. 1982. № 7. С. 118–131.
- Мироненко И. А.* О концепции предмета психологической науки // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. Вып. 1. С. 160–173.
- Мироненко И. А.* Об источниках сомнений в прогрессе психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 94–106.
- Мошкова Г. Ю., Юревич А. В.* Психобиография – новое направление в изучении науки // Вопросы истории естествознания и техники. 1989. № 3. С. 67–75.
- Нефедова З. А., Пахомов Н. Н., Розин В. М.* Об обеспеченности высшего социально-гуманитарного образования учебной литературой // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: Состояние, проблемы, перспективы / Под ред. Л. Г. Ионина. М.: Логос, 2001. С. 312–317.
- Олешкович В. И.* Некоторые подходы к методологии психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 20–36.
- Опросы без комментариев // Социальная реальность. 2006а. № 6. С. 59–66.
- Опросы без комментариев // Социальная реальность. 2006б. № 12. С. 49–56.

- Основы науковедения / Под ред. С. Р. Микулинского. М.: Наука, 1986.
- Петренко В. Ф.* Конструктивистская парадигма в психологической науке // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 119–135.
- Петров М. К.* Философские проблемы «науки о науке». Предмет социологии науки. М.: РОССПЭН, 2006.
- Плюснин Ю. М.* Эпистемология и стратегия научного поиска // Наука. Инновации. Образование. 2007. С. 74–95.
- Прайс Д. Дж. де С.* Тенденции в развитии научной коммуникации – прошлое, настоящее, будущее // Коммуникация в современной науке. М.: Прогресс, 1976. С. 93–109.
- Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Проблемы субъектов в постнеклассической науке / Отв. ред. В. И. Аршинов, В. Е. Лепский. М.: Когито-Центр, 2007.
- Профессиональные психологии в России // Социальная реальность. 2006. № 7–8. С. 95.
- Пружинин Б. И.* Два этоса современной науки: проблемы взаимодействия // Этос науки / Под ред. Л. П. Киященко, Е. З. Мирской. М.: Academia, 2008, С. 108–121.
- Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: Пер Сэ, 2002.
- Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Рапопорт С. С.* Социокультурная компетенция интеллигента и здравый смысл // Социальные науки в постсоветской России / Под ред. Г. С. Батыгина, Л. А. Козловой, Э. М. Свидерски. СПб.: Академический проект, 2005. С. 157–180.
- Рачков П. А.* Науковедение: проблемы, структура, элементы. М.: Наука, 1974.
- Родный Н. И.* История науки, науковедение, наука // Вопросы философии. 1972. № 5. С. 36–49.
- Семенов В. Е.* Современные методологические проблемы в российской социальной психологии // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 38–45.

- Семенов Е. В.* Сфера фундаментальных исследований в постсоветской России: невозможность и необходимость реформы // Наука. Инновации. Образование. 2006. С. 29–61.
- Сироткина И. Е., Смит Р.* «Психологическое общество»: к характеристике феномена // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 114–121.
- Смирнов С. Д.* Методологический плюрализм и предмет психологии // Труды ярославского методологического семинара. Предмет психологии. Ярославль: МАПН, 2004. С. 276–291.
- Смит Р.* История психологии. М.: Академия, 2008.
- Соколова Е. Е.* Апология системного монизма // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 15–23.
- Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
- Социологические проблемы науки / Под ред. М. М. Карпова, А. В. Потемкина. М.: Наука, 1974.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Туецкий М. И.* Шломо Зигмунд Фрейд // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. Вып. 2. С. 113–127.
- Ушаков Д. В., Журавлев А. Л.* Пути и принципы теоретико-экспериментальной психологии и практики // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 18–69.
- Фейерабенд П.* Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986.
- Филатов В.* Ученые «на виду»: новое явление в российском обществе // Общественные науки и современность. 1993. № 4. С. 89–96.
- Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999.
- Ходят ли россияне к психотерапевтам? URL: <http://fom.ru/obrazzhizni/11885> (дата обращения: 12.05.2018).
- Хозиев В. Б.* К вопросу о месте консультативного метода исследования в грядущей парадигме психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 190–206.
- Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб.: Питер, 1997.
- Шиянова И. А.* Фундаментальное и прикладное знание в преподавании социально-гуманитарных дисциплин // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состоя-

- ние, проблемы, перспективы / Под ред. Л. Г. Ионина. М.: Логос, 2001. С. 70–78.
- Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М.: Наука, 1977.
- Щедровицкий Г. П.* Методологическая организация сферы психологии // *Методология и история психологии*. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 133–151.
- Юревич А. В.* «Методологический либерализм» в психологии // *Вопросы психологии*. 2001. № 5. С. 3–19.
- Юревич А. В.* Наука при медиакратии // *Науковедение*. 2002. № 1. С. 69–85.
- Юревич А. В.* Национальные особенности российской науки // *Науковедение*. 2000. № 2. С. 9–23.
- Юревич А. В.* Перспективы парадигмального синтеза // *Вопросы психологии*. 2008. № 1. С. 3–15.
- Юревич А. В.* Поп-психология // *Вопросы психологии*. 2007. № 1. С. 3–14.
- Юревич А. В.* Психология и методология. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Юревич А. В.* Социальная психология науки. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2001.
- Юревич А. В.* Социальная релевантность и социальная ниша психологии // *Психологический журнал*. 2006. Т. 27. № 4. С. 5–14.
- Юревич А. В.* Теневая наука в современной России // *Наука. Инновации. Образование*. 2007. С. 41–54.
- Юревич А. В.* Типология психологических фактов // *Вопросы психологии*. 2006. № 5. С. 3–13.
- Юревич А. В., Ушаков Д. В.* Макропсихология как новая область психологических исследований // *Вопросы психологии*. 2007. № 4. С. 3–15.
- Юревич А. В., Цапенко И. П.* Глобализационные процессы в современной российской науке // *Российский химический журнал*. 2007. Т. LI. № 3. С. 91–98.
- Ярошевский М. Г.* Логика развития науки и научная школа // *Школы в науке* / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М.: Наука, 1977. С. 7–97.
- Balzer H. D.* Soviet science on the edge of reform. San Francisco—London: Westview, 1989.
- Castel R., Castel F., Lovell A.* The psychiatric spciety. N. Y.: Kennikat, 1982.
- Coolican H.* Research methods and statistics in psychology. London: Hodder & Stoughton, 1998.

- Hargens L.* Using the literature: Reference networks, reference contexts and the social structure of scholarship // *American sociological review*. 2000. V. 65. December. P. 31–46.
- Harre R.* The positivist-empiricist approach and its alternative // *Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research* / Ed. by Peter Reason and John Rowan. Chichester: John Wiley, 1981. P. 20–48.
- Karpov Y. V.* The Neo-Vygotskian approach to child development. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Moscovici S.* Society and theory in social psychology // *The context of social psychology: A critical assessment*. N. Y.: APA, 1972.
- Rose N.* Powers of freedom: Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Rosenzweig M. R.* What is psychological science // *International psychological science: Progress, problems and prospects*. Washington: APA, 1992.
- Sexton V. S., Hogan J.* (Eds). *International psychology: Views from around the world* (2nd ed.). Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1992.
- The next twenty-five years of technology: opportunities and risks // *21st century technologies: promises and perils of dynamic future*. OECD. 1998. P. 33–46.
- Thurgood D. H., Weinman J. M.* Summary report, 1990: Doctorate recipients from United States universities. Washington: Washington State Univ., 1991.
- Tracy J. L., Robins R. W., Gosling S. D.* Tracking trends in psychological science: An empirical analysis of the history of psychology // *The life cycle of psychological ideas: Understanding prominence on the dynamics of intellectual change (path in psychology)*. N. Y.: Press, 1992. P. 105–130.

Субъектность, виртуальность, транзитивность как проблемы современной психологии

М. С. Гусельцева

Современность и ее тенденции становятся сегодня предметом изучения самых разных наук, а ведущими чертами признаются стремительность и неизбежность изменений, которые обсуждаются в терминах глобализации, транзитивности, трансформации ценностей, социализации в условиях цифровой среды и т. п. В психологической науке они выводят на передний план проблемы субъектности и субъективности, виртуальности и эстетики повседневной жизни, межпоколенной трансмиссии и конструирования идентичности современного человека (Психология в транзитивном мире, 2015; Психология неопределенности, 2015; Психология повседневности, 2017; Цифровое общество..., 2018). Таким образом, психология вынуждена откликаться на происходящие перемены, учитывать их в собственных исследованиях. Данная ситуация побуждает науку преодолевать дисциплинарные границы, что ведет к появлению трансдисциплинарности как общенаучного дискурса и конкретно-научных методологических стратегий. Трансдисциплинарные исследования, полипарадигмальные подходы, смешанные методы и методологии — движения, в которых выразились объективные тенденции эволюции научного знания, также вызванные глобальными изменениями в мире. На повседневном исследовательском уровне *трансдисциплинарность* становится когнитивной привычкой наблюдать за достижениями смежных наук и осмысливать развитие научного знания целостно, сознавая, что открытия в одной сфере неизбежно влияют на другие познавательные области.

С позиции трансформации повседневной жизни современность характеризуется общепланетарным масштабом событий (что нашло отражение в конструкте М. Маклюэна «глобальная деревня» — McLuhan, 1962), а режиссер М. А. Захаров так передал новое мироощущение: «Планета стала меньше, она принадлежит всем». Несмотря на тот факт, что подобные представления разделяют далеко

не все¹, в современном мире нет ни изолированных наук, ни обособленной культуры, ни суверенной экономики: глобализация, информатизация, транзитивность, транспарентность (прозрачность и открытость), диверсификация жизненной среды, взаимное проникновение и гибридизация составляют данность происходящих перемен. Для изучения и конструктивного использования этих процессов важны психологические ресурсы – субъектность, «культура участия» и гражданский активизм, а также солидарность, толерантность, доверие и жизнестойкость. «В отличие от старой науки о культуре, которая требовала отрешенности от современности, здесь требуется вовлеченность» (Гумбрехт, 2018, с. 89).

Таким образом, психологическая наука в наши дни имеет реальные шансы сделаться не только теоретически востребованным, но и действенным, приносящим практическую помощь знанием.

Трансформации современности как расширение поля психологического анализа: трандисциплинарный подход

Итак, в психологических исследованиях современность представлена разными аспектами глобализации, транзитивности, виртуальности и обусловленной этими процессами трансформациями идентичности. Однако, как справедливо заметил писатель О. Э. Радзинский: «Основной недостаток российского дискурса – обсуждать разные вещи, не определив термины» (Радзинский, 2018). Именно по этой причине представляется необходимым проартикулировать, каким образом обозначенные выше процессы переводятся на язык психологии. «Термин „глобализация“ возник, когда нужно было охарактеризовать начинающийся распад Вестфальской системы наций-государств под влиянием транснациональных экономических и информационных связей» (Федотова, 2010b). Однако сам процесс глобализации начался гораздо раньше и принадлежит истории человечества, характеризуя усиление его единства. В этой связи В. Г. Федотова подчеркивает, что глобализация есть «не нечто желательное, а совершенно реальный процесс, новейшие тенденции

1 Еще в начале XX в. немецкий философ Э. Блох показал, что *современность неоднородна* (Вершинин, 2001). «Одна из черт постиндустриального мира – то, что люди сегодня живут не столько в географии, сколько в истории. Границы размыты, территории проницаемы, гражданство – результат свободного выбора, но исторически все живут в разных эпохах: кто-то в двадцать первом веке, кто-то в девятнадцатом, отдельные племена – вообще в каменном» (Гельман, 2018).

которого являются продолжением более старых [тенденций] прогресса, модернизации, становления всемирной цивилизации и пр.» (там же). С позиции психологического анализа культуры *глобализация* рассматривается как интеграция пространства посредством коммуникации, где глобальные процессы, как это ни парадоксально, усиливают персонализацию и стилистическое разнообразие повседневности (Гусельцева, 2017). *Транзитивность* обсуждается в психологии как изменчивость и неопределенность, где непрерывность обновления становится естественным фоном жизни подрастающих поколений (Марцинковская, 2015). Под виртуальностью понимается *цифровая среда* (the digital), относительно которой исследователи отмечают взаимное проникновение и смешивание online и offline пространств (Колозариди, 2014; Мороз, 2017а). Этот процесс также нашел отражение в специальном термине – *смешанная реальность* (mixed reality) (см.: Milgram et al., 1994).

Ландшафт жизненного мира современного субъекта в силу текучести перемен изменяется незаметно, но неуклонно. При этом человек оказывается отчужден от тех или иных традиций, отвечавших прежде за его социализацию, но погружен в стилистическое разнообразие повседневности, понуждающее к постоянному самостоятельному выбору идентичности, жизнетворчеству и формированию новых практик субъектности. Весомый вклад в процессы персонализации и субъективизации современности вносит проникновение в повседневность цифровой среды. Одновременно глобализация провоцирует процессы *индивидуализации*, выражающиеся как в усилении национализма и осознании этнического своеобразия, так и в поддержке индивидуальных стилей социализации. Современная индивидуализация предполагает «право на выбор своего образа жизни, но не атомизирует индивидов и не делает их ни... эгоистическими, ни нарциссическими, ни анархическими, вполне вписывая в общество» (Федотова, 2010а, с. 72). Тем не менее в современном российском обществе мы различаем две разновидности процессов индивидуализации – с одной стороны, индивидуализм и атомизм, с другой – становление индивидуальности как самоорганизации субъекта, автономии и творческой реализации личности (Гусельцева, Изотова, 2016; Гусельцева, 2017).

Методологической проблемой изучения изменений субъекта в современной культуре является фиксация происходящих перемен, которые в силу разных причин скрыты от глаз наблюдателя. Однако в этой ситуации на помощь психологии приходят коммуникации со смежными социогуманитарными науками, обмен методологи-

ческими стратегиями, опора на общенаучную методологию, новые возможности этнографического метода и т. п. Также важную роль в обнаружении латентно протекающих процессов играют контекстуальные рамки эстетической или визуальной парадигмы, ибо «то, что было незаметным и незначительным в одном изображении, становится видимым и существенным в другом» (Манович, 2017, с. 8). При этом динамика видимой и невидимой реальности побуждает исследователей осмысливать когнитивные искажения и ловушки очевидности. Одной из них является *прозрачность привычного*. «Мы, как рыбы в воде, не предрасположены „видеть“ культуру, потому что это среда, в которой мы живем. Это невидимая среда, в которую... погружен каждый из нас... Это прозрачная реальность, поскольку мы смотрим на мир и на все происходящее сквозь нее... Мы не отдаем себе отчета в том, что... смотрим на мир, принимая определенную позицию и специфическую точку зрения, которой и является наша культура» (Анолли, 2016, с. 19–20).

Множество подходов современной психологии явно или неявно разделяют принципы развития и системности, ориентируются на идеалы постнеклассической рациональности, стремятся к трансдисциплинарности, используют смешанные методы и методологии. Одновременно здесь наблюдается еще один парадокс: в поиске общих оснований для интеграции исследований, заключающемся, в частности, в готовности перерабатывать достижения смежных наук и в открытости по отношению к современности, психологические подходы становятся более оригинальными и непохожими друг на друга. В этом движении выясняется, что универсальное не нивелирует, но усиливает и поддерживает уникальное, а принципы антиномии становятся опорой методологического анализа современной реальности.

Трансдисциплинарный подход в психологии опирается на эти *принципы антиномии*. Они проявляются в фактах поддержки и взаимодействия полярных и разнонаправленных тенденций, например, традиции и инновации; социализации и индивидуализации; глобализации и «этнического возрождения» (Анолли, 2016; Rapport, 2012). Так, постнеклассическая рациональность характеризуется тем, что классические традиции в свете ее идеала не отторгнуты, а переосмыслены в новых, изменившихся контекстах современности. Э. Хобсбаум показал, что наиболее продуктивным способом сохранения традиции является ее «изобретение», т. е. способность выразить современность (Hobsbawm, Ranger, 1983). Взаимная обусловленность процессов глобализации и локализации осмыслена в концепции *гло-*

кализации (Robertson, 1992). Единство космополитизма и национализма, означающее, что глобализация не только не противоречит, но, напротив, ведет к расцвету национальных культур, подчеркивается в работах У. Бека (2001, 2008). Взаимосвязь индивидуализации и социализации в становлении и развитии идентичности современного человека все чаще обосновывается в психологических исследованиях (Гусельцева, Изотова, 2016; Марцинковская, 2015; Психология в транзитивном мире, 2015; и др.). Единство универсального и уникального, где общечеловеческое не подавляет своеобразие личности, но способствует самоосуществлению и становлению индивидуальности творца, отмечалось в трудах Н. А. Бердяева, В. А. Роменца, М. М. Рубинштейна (Роменец, 1989; Рубинштейн, 2008). В этой связи подчеркнем, что именно трансдисциплинарный подход позволяет в единой концептуальной рамке охватить и соотнести все эти не только разнообразные и множественные, но зачастую и полярные тренды.

Таким образом, практики трансдисциплинарности, полипарадигмальные подходы, анализ социокультурного контекста и стремление психологии осваивать и использовать находки смежных наук на наших глазах превращаются из эксклюзивной тенденции в широкое и популярное течение. «Социальная реальность не делится по факультетам, а потому серьезным экономистом может стать лишь тот, кто знаком с социологией и психологией» (Федотова, 2010а, с. 85). Хотя в приведенной цитате речь идет об экономике, данное высказывание удачно характеризует становления профессиональной идентичности современника, где сетевые и интегрирующие подходы, постижение феномена через анализ смешанных и пересекающихся трендов становится повседневным опытом едва ли не каждого вдумчивого исследователя¹.

Особо следует отметить чувствительность к латентным изменениям и зарождающимся практикам этнографического подхода, претендующего сегодня в социогуманитаристике на статус общенаучного (Современные тенденции..., 2014; Гусельцева, 2017), а также тот факт, что в современной науке стихийно пересматриваются позиции аналитических категорий, таких как политичное/аполитичное, локальное/глобальное, приватное/публичное и т. п., — в плане не противопоставления, а полноты описания сложной реальности. Так, например, рефлексия собственной аполитичности в этом ракурсе анализа может служить признаком становящейся политиза-

1 Ср.: «Мы не можем изучать психологию без социального аспекта. Это несовременно» (Интервью..., 2018).

ции, а публичное обсуждение «безнравственности» современного общества маркером формирования новых этических норм (Шульман, 2016, 2018d). Точкой пересечения материалистических и постматериалистических ценностей становится представление о достоинстве, которое включает не только пресловутое *достоинство личности*, но и категорию *качества жизни* (достойный материальный уровень повседневной жизни как неотъемлемое право личности лежит в основе концепций о безусловном базовом доходе (Шульман, 2017a; Van Parijs, Vanderborght, 2017). В этой же логике сочетание личной автономии (персонализации частной жизни) и способности к солидарности осмыслено как предпосылка гражданской идентичности (Гусельцева, 2017), а взаимное усиление тенденций глобализации и локализации, как уже отмечалось выше, нашло отражение в термине *глокализация* и т. п. (Jacobsson, 2015; Khondker, 2004). Обращение же к истории культуры выявляет диалектику маргинального и магистрального, где малые культурные традиции и неформальные движения зачастую выступали латентными предпосылками грандиозных и — лишь вне данной логики анализа — неожиданных перемен.

Методология латентных изменений и роль культуры

Методология латентности являет открытое теоретическое поле, где в разнообразии ракурсов анализа осмысливаются возможности изучения текучих, лабильных, трансформирующихся феноменов — от исследований социокультурной среды, динамики общества, меняющихся социальных отношений до изменяющихся идентичности и субъективности (понимая здесь под *субъективностью* сплав субъектности и индивидуальности, а также самодеятельность и феноменологическое разнообразие проявлений субъекта) (Гусельцева, 2018). На этом исследовательском поле сотрудничество психологии и социогуманитарных наук, обмен концептуальными моделями, метафорическим конструктами и методологическими стратегиями оказываются особенно продуктивным. Подчеркнем, что через анализ культуры психология способна как глобально, так и более тонко (чередя эпистемологический «телескоп» и «микроскоп») отслеживать происходящие в мире изменения.

Значимые публикации в этой области трансдисциплинарны и затрагивают наряду с изменениями современности новые способы их познания (Анолли, 2016; Инглхарт, 2018; Харрисон, Хантингтон, 2002; Kumar, 1995; Rapport, 2012; и др.). Ушли времена, когда психология могла изучать абстрагированного, изолированного от повседнев-

ного мира субъекта. При изменившейся парадигме исследования человек предстает укорененным в культуре, а культура, растворенной в человеке. Настройки методологической оптики на единую и смешанную реальность означают, что *изменения, происходящие в мире, оказываются изменениями самого субъекта.*

Таким образом, представление об исследуемой реальности, относительно недавно предложенное одним из вдохновителей культурной психологии (Shweder, 1991), в наши дни сделалось едва ли не общепризнанной позицией. Р. Шведер доказывал, что существует единый интенциональный мир, в рамках которого культурное и психологическое нераздельны, а потому равно некорректно ни изучение личности вне культуры, ни культуры вне личности. Изменяющаяся в пространстве и во времени культура выступала также онтологической и гносеологической предпосылкой, задающей вполне определенные способы видения и интерпретации мира (там же).

Сегодня вдумчивый исследователь не станет вне специальных задач делить развитие человека на социальное и индивидуальное, культуральное и психологическое, понимая, что полярности не только взаимодействуют, но и отражают разные стороны единого процесса; феномены континуальны, где одно перетекает в другое, а структура современности есть смешанная реальность. Незаметно и ненавязчиво (латентно) повседневной исследовательской практикой сделалось не только учитывать происходящие культуральные изменения, но и фиксировать их влияние на субъекта и собственный ход исследования. Подобная чувствительность к контекстуальной изменчивости и сложности была обозначена нами в анализе постнеклассического идеала рациональности как *сверхрефлексивность* (Гусельцева, 2003). Сегодня же, будучи растворенным в культуре, постнеклассический тип рациональности, изменил исследовательскую оптику психологов, и вследствие этого сделался практически незаметным.

Культура как сфера латентного сопровождала психологию непосредственно с ее истоков, однако предметом направленного внимания сделалась лишь к концу XX в. Именно переходом от невидимого к очевидному, сопровождающимся изменением типа рациональности, обусловлено появление культурной психологии и возросшее значение анализа культуры в целом ряде наук. В этом переходе онтологическая «подкладка» реальности особенно не изменилась, но поменялись настройки методологической оптики, возникла сензитивность к социокультурным факторам. Произшедшую на рубеже XX–XXI вв. эпистемологическую трансформацию можно оха-

рактеризовать как движение к ситуативному и локальному, а также *от тождества к различию*. «Экзистенциальное, а не функциональное понимание различия потребовало обновления значительной части философской терминологии. Например, появился термин *оптика*, видение вещи: принципиальна не только сама вещь, но и способ ее видеть, всматриваться в нее» (Марков, 2018, с. 187).

Примерно в это же время в рамках *постколониального поворота* на смену универсальным психологическим теориям пришли индигенные (от *indigenous* — туземный, коренной) концепции личности, доказывающие необходимость изучения человека в контексте его повседневной культуры, поскольку доминирование в мировой психологии конструктов и подходов западной науки не позволяло досконально понять личностные свойства китайцев, латиноамериканцев, африканцев и т. п. (Cohen, 1994). Так, например, сенегальский психиатр И. Сау настаивал на специфической структуре личности африканцев, содержащей источники духовной связи с предками, семьей, родом и общиной. Данная концепция обосновывала эффективность психотерапевтической помощи в африканской деревне, базирующейся на устранении конфликтов с семьей, общиной, родами и т. п. (Стефаненко, 1999). Тем не менее эвристичность индигенных концепций личности обозначилась лишь в процессе их соотнесения с накопленными общепсихологическими моделями.

Таким образом, на рубеже XX–XXI вв. значимо возросла роль культурных факторов в изучении развития человека и общества. В сфере эпистемологии эти процессы были осмыслены как *антропологический поворот* (Автономова, 2008; Гумбрехт, 2012; Прохорова, 2009). В концептуализации Х. У. Гумбрехта латентное представлено как *скрытое присутствие*, и из латентности рождается общее настроение эпохи, которое, будучи растворено в современности, труднодоступно для анализа. Обращаясь к современности, Х. У. Гумбрехт пишет о «новом хронотопе, для которого пока не существует имени», несмотря на тот факт, что общество и отдельные индивидуумы уже живут «в его формах» (Гумбрехт, 2018, с. 74). «Время — сегодня и для всех — кажется, являет свою новую структуру и разворачивает ритм, весьма отличающийся от „исторического“ времени, управляющего XIX и началом XX века» (там же). Более того, латентное «может даже пережить изменения, оставаясь в скрытом, латентном своем состоянии...» (Гумбрехт, 2018, с. 54).

Прикладное значение антропологического поворота для психологии проявилось, в частности, в том, что этнографические методы, примененные к изучению повседневности и цифровой среды,

сделали доступным объективное изучение субъективных и латентно изменяющихся реальностей (см.: Miller, 2016; Miller, Horst, 2006, 2012). В свою очередь, трансдисциплинарность исподволь побуждала к переосмыслению проблемы человека и субъекта в свете смежных наук (например, теории самоорганизации), анализу текущих изменений субъективности и поиску новых языков описания для течений современного искусства (эстетическая парадигма). Проблемы множественной и произвольно конструируемой идентичности; возникшее разнообразие жизненных стилей и культуральных практик; воздействие на субъективность человека принципиально иной цифровой среды делали особенно востребованными качественные исследования, смешанные методы и методологии. При этом трансдисциплинарный подход выступает той концептуальной рамкой, которая позволяет рассмотреть все эти новые тенденции, систематизировать полученный в ходе изучения опыт, выделить, наметить, предложить новые познавательные стратегии.

В контексте трансформаций эпистемологии XX–XXI вв. движение от психологического анализа структуры деятельности и социальной ситуации развития личности (разумеется, не отказываясь от накопленного методологического наследия) к методологии латентных процессов, глобальной трансформации ценностей и спонтанному творчеству культуральных практик прокладывает в психологии путь для *трансдисциплинарного исследования современного изменяющегося человека в современном изменяющемся мире*¹.

Виртуальность и латентная трансформация ценностей: производство субъектности в информационном пространстве

Представители разных наук наблюдают сегодня, как меняется идентичность человека под влиянием информатизации общества: начиная с философского осмысления *дигимодернизма* А. Кирби (Kirby, 2009) и заканчивая множеством разноаспектных докладов на недавних международных конференциях в Москве (Цифровое общество..., 2018) и в Коломне (Цифровое общество как..., 2018b). При этом в современных исследованиях цифровой среды определились две пози-

1 Отметим, что появившийся в новую эпоху префикс *транс-* передает подвижность; осмысление изменчивости; принятие перемен как данности и сопутствующего фона современной жизни. Также в дискурс современной психологии вошли понятия «flow», «поток» (Csikszentmihalyi, 1990) и «текучесть», «liquid» (Бауман, 2008; Марцинковская, 2015): переменам сопутствовала спонтанная смена языка описания.

ции, которые с долей условности можно обозначить как «консервативная» и «новаторская». Для «консервативной» исследовательской позиции характерно разделение социокультурного пространства на виртуальное и реальное, на online и offline. Ее «консервативность» заключается в том, что данная позиция не учитывает непрерывно происходящих изменений. Напротив, эти изменения передает «новаторская» позиция, настаивающая на том, что деление на виртуальное и реальное в современном мире не работает, поскольку в нем возникла *смешанная реальность* (Миллер, 2018; Мороз, 2017а; Milgram et al., 1994). Как часто бывает, продуктивнее оказалась умеренная позиция, опирающаяся на способ мышления посредством антиномий. Эта позиция отражена в статье П. В. Колозариди, призывающей «сторонников огульного разделения или, наоборот, полного слияния онлайна и оффлайна... выбирать язык, который определяет это сходство или различие» (Колозариди, 2014, с. 121). Дело заключается в том, что как разделение, так и слияние пространств online и offline обусловлено конкретной ситуацией или исследовательской задачей, фокусирующей внимание на избирательно значимых признаках реальности. Так, например, ответ на вопрос о том, «является ли звонок по Скайпу через телефон онлайн-коммуникацией», может быть утвердительным лишь в том случае, «если мы стоим на ригористских позициях связи «онлайна» с определенной коммуникацией», однако для самого звонящего это может быть как online-, так и offline-взаимодействие в зависимости от используемых им повседневных жизненных практик (там же). В связи с этим исследователь вынужден держать под рефлексивным контролем собственные повседневные практики и вызванные ими установки, способные повлиять на восприятие реальных и виртуальных пространств в качестве смешанной либо раздельной реальности, предвосхитить его, а также учитывать, насколько его собственное восприятие и жизненный опыт отличаются от восприятия и повседневного опыта испытуемых. Более того, необходимо осознавать ситуативную, контекстуально обусловленную подвижность границ online- и offline-пространств, тренируя чувствительность методологической оптики к этой подвижности и способность улавливать происходящие непосредственно в ходе исследования изменения.

Аналитика предпосылок собственного мышления, зафиксированная в конструктах *сверхсложность* (Барнетт, 2001), *рефлексивная сложность*, *сверхрефлексивность* (Гусельцева, 2016), происходила под влиянием постнеклассического идеала рациональности: там, где классическая парадигма была определена и категорична, а не-

классическая парадигма *знала, как надо*¹, постнеклассическая подвергала сомнению и одновременно осознавала множественность возможных миров, перспектив, ходов мысли. Отчасти поэтому вместе с неклассической парадигмой отступает эпоха «методологических войн» и «боев за историю» (Козлов, 2011), а на смену ей приходят коммуникативность и солидарность в качестве готовности к полипарадигмальности, смешиванию методов и методологий. Однако новый тип рациональности покрывает интеллектуальное пространство лоскутными слоями: гетерогенно и гетерохронно. Более того, уже внутри этого типа рациональности (весьма условно называемого сегодня постнеклассическим) зарождается совсем иная и не вполне очевидная для исследователя стилистика мышления.

В рамках нашей статьи прежде всего обратимся к латентному воздействию на современность *информатизации*. Трансформирующаяся в этом аналитическом срезе реальность представлена в психологии трендом, известным под разными названиями — дигитализация, цифровая среда (the digital), информационная культура, сетевая реальность и др. В российской психологии заметнее всего проявились исследования цифрового общества, поколенческих изменений, информационной социализации, новой субъективности и особенностей поведения в сетевом пространстве (от кибербуллинга до нетикета). Однако нередко от внимания исследователей ускользают побочные эффекты информатизации, такие как *демократизация* и *персонализация*, усиление роли субъектности и субъективности.

Таким образом, распространение в повседневности информационной культуры косвенными следствиями имеет, с одной стороны, спонтанный рост *субъектности* и *субъективности*, с другой — усиление личного и гражданского участия субъектов в социально-политической жизни. При этом демократизация и персонализация являются латентным эффектом процесса *информатизации*, в ходе которого *возрастает запрос на гражданское участие*, сопровождающийся также ростом субъектности, коммуникативной компетентности, усилением в обществе доверия и солидарности. Согласно обозначенному выше принципу антиномии, индивидуализация и социализация есть две стороны общего процесса *персонализации*: чем более личность становится субъектом и индивидуальностью, тем скорее она расположена к гражданскому участию и солидарности. Одновременно здесь встречаются и базовые составляющие процесса *демократизации* — гражданская и психологическая зрелость личности. В эво-

1 Аллюзия на строку поэмы А. А. Галича (Галич, 1981, с. 119).

люционной перспективе, чтобы стать способной к солидарности личность должна была научиться автономии. В свое время И. Кант обозначил этот проявившийся в эпоху Просвещения процесс как зрелость человечества (в исторической оптике анализа), а в психологической — *мужество быть собой*, умение пользоваться собственным разумом (Кант, 1966).

Значимая особенность современности — социальные сети. Со стороны психологии они представлены как персональные интеракции, преодолевающие социальные статусы и иерархии (Нестик, 2010), тем самым латентно демократизирующие. Следует отметить, что продолжительное время информационная культура в России развивалась спонтанно, вне контролирующего внимания государства, что обусловило ее успехи и бурный рост (Ломкин, 2006). В отличие от иных благ цивилизованного мира (*качества жизни* — доступности высокотехнологичных медицинских услуг и образования; *мобильности* — возможности на пенсии много путешествовать, а студентам и преподавателям, расширять кругозор, переезжая из университета в университет; и т. п.) в сфере интернета Россия находилась в восходящем тренде примерно до 2010 г., пока относительно свободное развитие не встретилось с намерением государства зарегулировать и эту сферу: так, в марте 2015 г. был учрежден Институт развития Интернета (Интернет в России..., 2015).

Согласно ВЦИОМ, на сегодняшний день интернетом охвачены до 80% совершеннолетних россиян, а 61% опрошенных пользуются им ежедневно. По данным Simone Philipp Management, в январе 2018 г. российские пользователи проводили в Интернете, столько же времени, сколько жители США, Китая, Италии и Португалии (до 6,5 часов в день). Распределение доступности интернета по регионам мира также показывает, что Россия занимает достойное место между Северной Америкой (88%) и Европой (от 74% до 94% — соответственно: Восточная и Северная Европа). При этом наименее оснащенным интернетом регионом предсказуемо оказалась Центральная Африка — 12% (Philipp, 2018).

Без преувеличения можно сказать, что социальные сети и информатизация изменяют мир¹. Вехой перелома в массовом распростра-

1 «Развитие технологий изменит структуру управления обществом и государственную структуру управления — в каких-то странах раньше, в каких-то чуть позже. Но в целом движение будет синхронным так же, как феодальный строй менялся на буржуазный, буржуазный — на постиндустриальный. Это естественный путь развития человечества. И хотя нам предстоит еще достаточно долгое время вариться в этой

нении информационной культуры стал 2006 г.: именно в этом году возник *мобильный интернет большинства*. С тех пор ведущим трендом интернета является мобильность, а оптимальным устройством для разнообразного контента – смартфон (Социальные сети в России, 2017). В распределении предпочтений мессенджеров по странам Россия выбирает WhatsApp, а Америка – Facebook. По данным Brand Analytics в качестве основного источника информации для школьников устойчиво закрепился YouTube, расширяющий ассортимент качественных каналов для всех возрастных групп и интересов. Смартфон олицетворяет мобильность и разнообразие, WhatsApp предназначен для «народно-бытовых» коммуникаций; вместо СМИ небольшие, но наиболее активные группы населения используют Twitter и Telegram, позволяющие находиться в оптимуме новостей, следить за событиями в фоновом режиме (там же). Подобно тому, как в XIX в. при отсутствии философии и развитого социогуманитарного дискурса их роль в России выполняла литература, сделавшись полифункциональной, российские социальные сети сегодня стремительно политизируются, превращаясь в площадки медийной и форумной коммуникации, в агрегаторы альтернативной информации, пространства дискуссий на общественно значимые темы.

Представление об информационной грамотности в наши дни стало более дифференцированным: появились *медиаграмотность* (способность критически оценить и верифицировать источники); *компьютерная грамотность* (умение осваивать и использовать новые технологии); *цифровая* (компетенции в цифровой среде); *нормативная, коммуникативная, сетевая* – так называемый сетевой этикет; собственно *информационная* – привычка осмысленной работы с информацией (Мороз, 2017а; Belshaw, 2011). Помимо этого, Д. Белшоу выделил дополнительные аспекты цифровой грамотности: культуральные (понимание изменяющихся контекстов), когнитивные, конструктивные (умение создавать и распространять контент), коммуникативные, креативные, критические (критическое мышление), а также практики самообеспечения конфиденциальности, безопасности и взаимодействия в интернете (Belshaw, 2011).

бурящей среде, рано или поздно мир станет единым. Люди научатся принимать решения только за себя, не оказывая давления на других, но действуя, тем не менее, взаимосвязано. Жить станет гораздо комфортнее, чем сейчас – потому что все будет построено, в любом случае, на доверии. Так же, как сеть интернет, которая сегодня является базисной технологией и фактически управляет всем в нашей жизни» (Интернет-омбудсмен, 2016).

Таким образом, информатизация сделалась в современности глобальным трендом. Устойчивые тенденции проявляются также в самоорганизации и персонификации цифровой среды, разнообразии стратегий цифрового поведения. Особенности социализации в цифровом пространстве обусловлены платформой Web 2.0 (понятие введено Т. О'Райли), которая базируется на принципе проектирования систем, *самосовершенствующихся в процессе сетевых взаимодействий*, успешнее развивающихся от того, что все больше людей ими пользуются (O'Reilly, 2017).

В самоорганизации сетевой реальности развивается такое важное психологическое качество, как *субъектность*. Это происходит в персонализации коммуникативного пространства; избирательности контактов; в творчестве новых культурных практик. Интерактивность и коммуникативность — ключевые особенности информационной культуры; информация здесь легко перетекает в коммуникацию, а следствием становится *усиление субъекта и субъектности* в цифровом пространстве (Jenkins, 2006). Понятие Г. Дженкинса «культура участия» (participatory culture) подчеркивает стихийное творчество в цифровой среде и обнаруживает сопротивление сети внешним воздействиям, ибо сетевые сообщества устойчиво воспроизводят собственные нормы в ходе постоянного самопрограммирования. Субъекты цифровой среды являются активными творцами информационной культуры, спонтанно производя новые экономические, политические и культуральные смыслы (Jenkins et al., 2005). «Социальные сети и информационная открытость повышают этические стандарты. Признак такого повышения — это самопроизвольная выработка новых ритуалов публичной скорби»; так, поток людей, несущий куда-либо свечи и цветы в знак трагических событий, свидетельствует о том, что «в России спонтанно формируется ритуальность» (Шульман, 2018b, с. 145–146). Публичность в качестве представленности субъекта в соцсетях побуждает его к активным высказываниям и самовыражению. «Теперь каждый гражданин, который зарегистрирован где бы то ни было, несет те обязанности, которые раньше были присущи только послам, главам государств и лидерам религиозных конфессий» (там же, с. 146).

В контексте информационной культуры субъект выступает как творец; не потребитель информации, а производитель контента в сети. Это новое, смешанное свойство получило название *просьюмеризм* (впервые данный термин использовал О. Тоффлер — Toffler, 1980). В наши дни просьюмеризм, во-первых, обозначает движение от *потребления к производству*; во-вторых, соединяет в одном лице и производителе-

ля, и потребителя информационной культуры; в-третьих, возвращает субъекту контроль над его жизнью (конструирование идентичности, устройство жизненного мира в целом и цифровой среды в частности под собственные потребности и интересы) (Szymusiak, 2015).

Для психологического анализа важно, что *субъектность* стихийно развивается в обусловленных экспансией информационной культуры трансформациях современности. Являясь творцом и актором в цифровой среде, субъект переносит эти поведенческие стратегии в повседневность. Таким образом, непреднамеренным эффектом информационной культуры становится трансфер практик и этических норм в социальную жизнь, из online пространства в offline. То, что в сетевой реальности проявляется как персонализация, в повседневности оказывается запросом на гражданское и политическое участие. Другим неочевидным следствием информатизации становится тот факт, что цифровая среда влияет на всех, даже на тех, кто не пользуется электронной почтой, смартфоном и компьютером. И здесь мы имеем дело с *недостаточно дифференцируемыми латентными течениями в культуре*.

Трансформация ценностей в цифровой среде также выступает спонтанным процессом латентных изменений. Самоорганизация посредством социальных сетей служит триггером преодоления атомизации в российском обществе. Так, подростки самостоятельно осваивают технологии, помогающие согласовывать интересы, договариваться и объединяться. «Способы согласования отрабатываются частично в игровом режиме, частично в режиме обучения, в процессе какой-то деятельности, на уровне школы или университета... игровых сообществ, групп по интересам, профессиональных форумов. Люди стали гораздо легче договариваться про правила — это видно по тем сообществам, которые существуют... в Интернете, по общественным движениям, разнообразным объединениям по общему хобби, даже по тому, как работают модераторы на многочисленных тематических форумах и в сообществах в соцсетях» (Панеях, 2016). Множество вещей, которые прежде являлись отдельной деятельностью, совершаются сегодня «в фоновом режиме, не требуя отдельного времени. Это более эффективно» (там же). Заметим, что это весьма позитивный для разобщенного российского общества тренд, способствующий не только усилению субъектности, автономии и личной ответственности, но и стимулирующий рост доверия и горизонтальных связей.

Посредством распространения информационной культуры происходит также *латентная демократизация*. Этот феномен наиболее

заметен в утрате монополии на информацию и публичный дискурс. «Интернет разрушил иерархии, теперь каждый может высказываться, и, если он достаточно громко кричит, его будут слушать. Я не вижу в этом драмы. Это все то же явление инклюзии, демонополизации, большей демократизации... – т. е. ключевые явления нашей эпохи... Раньше была монополия на высказывания, которой владели государства, корпорации, владельцы СМИ и обобщенная *academia* – образованный класс, университеты и центры знаний» (Шульман, 2018а).

В современном мире, где информация легко перетекает в коммуникацию, интерактивность и коммуникативность, самоорганизация и рост горизонтальных связей становятся повседневностью цифровой среды (Jenkins et al., 2005). Изменение поведенческих стратегий наиболее ярко представлено в изучении телефонного этикета. Ряд исследователей отмечает, что люди перестают отвечать на телефонные звонки, воспринимая их как назойливое вторжение в личное пространство (Madrigal, 2018). Общение по мобильному телефону и смс-формат заметно вытесняется мессенджерами. Чтобы оставаться в потоке коммуникаций, человек осваивает более продвинутые платформы, ведь отсутствие мобильности ведет к отставанию от информационной культуры. Субъект современности вынужден постоянно учиться, использовать новые технические возможности, ориентироваться в меняющихся нормах для успеха коммуникации. Так, О. В. Мороз предлагает «следить за новинками и понимать... на какую платформу имеет смысл переходить, если ты хочешь получить максимум контактов, а с чем имеет смысл прощаться», а также «понимать, что существует нетикет, или сетевой этикет, и он различается в разных пространствах» (Мороз, 2017b).

Таким образом, едва успевая появляться, в современности возникают «археологические» слои информационной культуры. Повседневное коммуникативное пространство современников неоднородно: в нем представлены субъекты, которые пользуются сотовым телефоном исключительно как телефоном, а также субъекты, настаивающие на «конце телефонной культуры» (Madrigal, 2018). Социальный статус человека проявляется сегодня не столько в дресс-коде, исторически возникшем для маркирования определенной профессиональной или социальной группы («по одежке встречают...»), сколько в способах его коммуникации («покажи, каким мессенджером пользуешься, и я скажу, кто ты»).

В качестве глобальных и устойчивых трендов, развивающихся в информационной культуре, снова отметим *микширование* и *трансдисциплинарность*. В этом контексте Л. З. Манович исследует, каким

образом «культурный софт» и «информационная эстетика» меняют поведенческие стратегии и способы восприятия субъекта. Для нашей темы значимо, что *посредством новых технологий выявляются невидимые слои современной культуры*, в результате чего происходит трансформация представлений субъекта о мире и его собственной субъективности (см.: Манович, 2017).

Методологические проблемы изучения трансформации современности обусловлены не только латентностью, но и *текучестью* (Бауман, 2008), которая касается как исследуемой реальности, так и наших представлений о ней. Эмпирические данные и теоретические интерпретации стремительно устаревают, и исследователь вынужден приучиться к режиму самообновления: ревизии сложившихся схем и концепций. В качестве тенденции отметим появившееся критическое отношение к предыдущим исследованиям идентичности в информационной культуре. Так, метафору присутствия в интернете «аборигенов» и «туристов» потеснило представление о том, что все мы являемся обитателями цифровой среды; от изучения «цифрового неравенства» внимание переместилось к *цифровой демократизации* (с появлением массового интернета оказалось, что продвинутый школьник способен не только задать дельный вопрос, но и добиться ответа в Твиттере от премьер-министра). Противопоставление виртуального и реального уже не столь актуально, ведь это грани повседневной среды человека, его единого жизненного мира. Наконец, опровергнуты мифы о том, что компьютерные игры провоцируют агрессию (Zendle, Kudenko, Cairns, 2018); целый ряд исследователей утверждает, что, напротив, они абсорбируют и снижают подростковую преступность. В этой связи обозначим произошедший в смене представлений переход от рисков интернета к его возможностям — *от оптики безопасности к оптике развития*.

С позиции методологии латентных изменений современность наблюдаема процессуально, схваченная тем или иным аналитическим срезом, в динамике меняющейся нормы (социальной, поведенческой, этической, визуальной, эпистемологической и т. п.), что хорошо видно на примере обсуждения вреда и пользы компьютерных игр для развития детей и подростков. Поскольку аргументы парадигмы интернет-безопасности в логике охранительного тренда в российском обществе представлены довольно широко (это демонстрирует простой поисковый запрос в Яндексе), обратимся к позициям сторонников парадигмы развития. Довольно радикально данный тезис сформулировал в публичном пространстве писатель О. В. Козырев: «Компьютерные игры, онлайн-игры спасают от пьянства,

наркотиков, уличных хулиганов больше молодежи, чем все министерства здравоохранения и внутренних дел вместе взятые» (Козырев, 2018). Социолог Э. Л. Панеях указывает на роль компьютерных игр в латентной трансформации ценностей, в том числе в появлении *запроса на достоинство личности и гражданские права* (Панеях, 2018). Политологи Г. О. Павловский и Е. М. Шульман утверждают, что, несмотря на весьма распространенный в консервативном сегменте российского общества миф о вреде Интернета, в реальности компьютерные игры абсорбируют подростковую агрессию и снижают уличную преступность. «Вспоминаю, как много было разговоров, что компьютерные игры-стрелялки... снижают цену жизни, потому что человеку начинает казаться, что все имеют девять жизней, как и его персонаж. Все данные, которые мы имеем, показывают, что компьютерные игры снижают насильственную преступность, уличную преступность, особенно среди молодежи <...> Они не повышают агрессию, они поглощают агрессию» (Шульман, 2017d).

Социологи отмечают, что запрос на безопасность востребован практически в любом обществе, однако в российском с его приоритетом выживания над самовыражением он особенно характерен. «Когда вам рассказывают, что гаджеты мешают обучению, знайте, что на самом деле они мешают учителю хамить вашим детям, ставить им несправедливые оценки» и «вести себя неприлично», т. е. ниже установившегося в обществе гуманитарного стандарта, — замечает Э. Л. Панеях. — Напротив, востребованному преподавателю гаджеты помогут в учебном процессе множеством способом — от банального прогугливания дат до индивидуальных креативных находок» (Панеях, 2018). Когда вместо дворовых банд российские подростки увлечены онлайн-игрой «в танчики» (World of Tanks), они заняты, в частности, продуктивной коллективной деятельностью, где возникают команды, устанавливаются социальные связи, а затем происходит и развиртуализация — завязываются дружеские контакты с непохожими людьми (там же); иными словами, происходит *латентная социализация*, в том числе и воспитание толерантности. Онлайн-игра, с одной стороны, абсорбирует агрессию, с другой — оказывает социализирующее влияние (там же).

Разумеется, как всякая культуральная практика, интернет-активность имеет свои светлые и темные стороны. Важно понимать, что не бывает интернет-зависимости как таковой, а есть проблемы зависимости как уязвимости психики конкретного человека («Игрок» Ф. М. Достоевского был написан задолго до появления Интернета). Таким образом, *проблемы, имеющиеся у человека в offline, он переносит*

и в online. По этой причине более информативным пластом в анализе меняющейся субъективности выступает повседневность в целом, а не исключительно виртуальная среда. Перспективным исследовательским проектом в этом плане является *дигитальная антропология*.

Данный проект, разворачивающийся под руководством Д. Миллера, служит примером трансдисциплинарного подхода к изучению изменений идентичности в информационной культуре. Так, исследование «Why We Post?» проводилось в девяти регионах нашей планеты, а социальные медиа в рамках этого проекта изучались как *естественная среда обитания человека*. Ученым удалось обнаружить феномены «этнического возрождения» в эпоху глобализации; зафиксировать *разнообразие форм социальности* современного субъекта; выделить влияние культуральных факторов на информационную социализацию. Последнее заключалось, например, в том, что различные сообщества и социальные группы используют платформы «прямо противоположным образом» (Миллер, 2018). Немаловажно, что полученные исследователями данные находятся в свободном доступе (How the world changed social media, 2018).

Таким образом, на сегодняшний день информационная культура предстает как реальность, включающая технологии, коммуникативные связи, способы общения, изменение социальных норм и особенностей переработки информации. В разнообразных ракурсах анализа цифровую среду изучают математики, социологи, психологи, историки культуры, антропологи, и обобщить эти исследования в единой концептуальной рамке в психологии позволяет трансдисциплинарный подход.

Менталитет vs трансформация ценностей: подвижность нормы

Изучение идентичности как открытой (нестабильной, изменяющейся) структуры¹ обращает психологию к проблематике трансформирующихся ценностей и эволюции культуры в целом (Инглхарт, 2018). На передний план анализа выходят феномены антиномичности, нестабильности, контекстуальных проявлений субъектности и субъективности. Наряду с этим возникает необходимость пересмотра инструментария, будируя, например, вопросы о том, насколько понятие «менталитет» контрпродуктивно в изучении динамики ценностей.

1 Наши дни представление о структуре также претерпевает изменения — обсуждаются гибкие, открытые, сетевые, динамичные, неустойчивые и т. п. структуры (Автономова, 2008; Латур, 2014; и др.).

Трансформация ценностей – текущий процесс, привлекающий внимание разных ученых и изучаемый в рамках международных проектов (Инглхарт, 2018; Магун, Руднев, 2010; Магун, Руднев, Шмидт, 2015; Панеях, 2016; Eastern and Western Europeans Differ..., 2018; World Values Survey Data-Archive Online, 2018). «Полученные результаты свидетельствуют об изменчивости ценностных характеристик общества на протяжении сравнительно короткого периода и не подтверждают распространенных представлений о неизменности российских ценностей как элементов устойчивой «культурной матрицы», «культурного генотипа», «российского архетипа», «менталитета» и т. п. Подобные представления о культуре, противоречащие большому массиву фактов культурных изменений, оправдывают институциональную отсталость нашей общественно-политической и экономической жизни и маскируют те огромные усилия, которые влиятельные социальные группы тратят на формирование консервативных и потребительских ценностей, поддерживающих массовую пассивность и покорность и обеспечивающих этим группам комфортное существование» (Магун, Руднев, 2010, с. 71–72).

Под воздействием глобализации и информатизации социального пространства трансформация ценностей является латентным и отчасти спонтанным процессом. Неочевидное же попадает в фокус внимания скорее там, где встречаются разные мнения, столкновение позиций, противоречие точек зрения, наложение перспектив, именно на стыке ученого несогласия формулируются новые проблемы. Таким дискуссионным предметом сегодня оказались понятия «менталитет», «ментальность» и «традиционные ценности», высвеченные в оптике различных наук (Юревич, 2013, 2016).

В целом методология латентных изменений критически оценивает концепции, приписывающие исследуемой реальности имманентные и стабильные свойства, будь то представления об исторической предопределенности, «колее» (path dependence) или рассуждения о неизменности менталитета. «Есть такая не столько социологическая, сколько историософская теория... path dependence – зависимость от пройденного пути. Здесь все это превратилось в бесконечные исторические спекуляции о том, что у нас было самодержавие, что тут никогда не было свободы и т. д. Просто мы живем в границах государства, которое никогда не было в привычном смысле национальным государством. Но мыслим его почему-то именно таким» (Вахштайн, 2018). На неадекватность самоидентификации как на уровне экспертов, так и обывателей обратили внимание в статье «Россия – нормальная страна» А. Шлейфер и Д. Трейзман, пока-

завшие, что по объективным экономическим показателям и уровню развития Россию следует сравнивать скорее с Индонезией и Латинской Америкой, но сравнивают ее в основном с Европой и США (Шлейфер, Трейзман, 2004). Для психологических исследований идентичности необходимо учитывать эти факты общественного сознания.

Особенностью трансформирующейся современности выступает тот факт, что вещи (особенно для находящихся внутри непосредственных изменений наблюдателей) предстают не тем, чем кажутся, являются не такими, какими мы привыкли и приучились их видеть. В связи с этим в психологических исследованиях понятия менталитета и традиционных ценностей следует, если не подвергнуть сомнению, то, по крайней мере, критически пересмотреть в плане того, что это *не структуры, а процессы*, т. е. не воспроизводящаяся во времени и формообразующая психику людей структура, а текущий и трансформирующийся процесс, включающий явные и латентные изменения.

Между тем в российской психологии прижилось и успешно используется понятие «менталитет» (Воловикова, Мустафина, 2016; Кольцова, Харитоновна, 2015; Российский менталитет..., 1997; и др.). Так, Ю. И. Александров, например, полагает, что существуют «единые культурные коды для коллективистских сообществ», и что Россия представляет собой именно коллективистское сообщество: «Когда мне говорят, что мы Европа, я не согласен. Хочется – возможно, географически – частично, но, даже если не знать совсем кросс-культурную литературу, ведь всякому, кто работал в нашей стране и в зарубежных лабораториях, видно – другие у нас отношения в коллективе! Это семья, в которой есть плохие и хорошие отношения, кто-то кого-то любит, кто-то кого-то – не очень, но это все равно семья» (Александров, 2018). Однако с позиции методологии латентных изменений здесь может быть сформулирован ряд возражений. Во-первых, весьма дискуссионным представляется тезис, что Россия – это коллективистский тип общества. В последние годы появилось немало публикаций, указывающих на индивидуалистический тип российской культуры, что рассматривается авторами в качестве основного препятствия для преодоления социального недоверия и формирования гражданской солидарности. Российское общество выступает даже более атомизированным и предпочитающим индивидуалистические стратегии поведения, нежели страны со схожими параметрами и уровнем образования граждан (Иноземцев, 2018; Кривошеев, 2004; и др.).

Второй спорный тезис, что Россия – не Европа. Оставим в стороне тот факт, что на эту тему также существует достаточно убедительных публикаций, доказывающих, что Россия – это Европа или Восточная Европа (хотя не меньше трудов описывают Россию как Евразию или наследницу Орды). Здесь важно другое. С методологической точки зрения – это неверно поставленный вопрос: невозможно говорить о России, с одной стороны, не определив самого понятия, а с другой – абстрактно. Допустимо ли в принципе представлять Россию в качестве гомогенной реальности?¹ На наш взгляд, здесь равно некорректными являются утверждения, что Россия есть Европа и Россия не есть Европа, поскольку Россия – исторически и социокультурно разнородное как территориальное, так и ментальное пространство. В российской современности представлены демократические и авторитарные политические традиции; европейские и азиатские культуральные практики; западные и восточные интеллектуальные дискурсы; и, более того, ментальное разнообразие этих тенденций, процессов и течений не сводится к полюсам обозначенных полярностей. В исторической России были как города с весьма развитыми для тех времен принципами демократического устройства, так и доминирующие ордынские практики московского царства. В современной России есть мегаполисы, практически не отличающиеся по жизненным стратегиям субъектов от европейских городов; малые города, где люди продолжают жить в индустриальном

1 «Наше общество, наш социум сложен, многоукладен и разнообразен. Если пытаться выделить... некое общее представление о ценностях, разделяемых жителями России... [опираясь на многочисленные исследования – М. Г.]. <...> Мы увидим социум, разделяющий те ценности, которые принято называть европейскими. Мы увидим социум индивидуалистический, консьюмеристский, во многом атомизированный, очень малорелигиозный, преимущественно секулярный, с довольно-таки низкой толерантностью к государственному насилию – опять же вопреки тому, что обычно говорят. Еще точнее будет сказать, что те, у кого толерантность к государственному насилию низкая, гораздо лучше объединяются, гораздо активнее себя выражают, чем те, кто относится к этому терпимо. Мы увидим общество с теми ценностями, которые обычно исследователями характеризуются как „европейские, но слабенькие“. Мы увидим общество, в общем, конформное, довольно пассивное, не очень готовое выражать свое мнение, склонное раскручивать ту спираль молчания, которая состоит в том, что люди говорят то, что, как они думают, от них ожидают. Но тем не менее не агрессивное, не кровожадное и совершенно не стремящееся и не мечтающее об установлении в России авторитарного правления» (Шульман, 2017b).

типе культуры; поселения с традиционным образом жизни; иными словами, в ней живут европейцы по самоидентификации (евророссияне) и те, кто категорически не приемлет европейские ценности.

Концепция социокультурной многомерности регионов России, разрабатываемая экономическим географом Н. В. Зубаревич, раскрывает в российской современности разнородные пласты традиционных, индустриальных, постиндустриальных образов жизни, а также выделяет особые регионы с внутренними правилами мироустройства (Зубаревич, 1997, 2010, 2017). Таким образом, *повседневность представлена множеством современностей* как на оси культурно-психологического времени, так и социокультурного пространства. В одних аспектах эти разнородные пласты жизни спонтанно соприкасаются и вынужденно смешиваются, в других – сосуществуют параллельно, практически не пересекаясь. Антропологи со своей стороны отмечают, что «современный человек, особенно живущий в городе, стал менее цельным, его повседневная жизнь напоминает мозаику; чтобы составить о нем представление, приходится изучать множество систем, в которые вовлечена его жизнь» (Современные тенденции..., 2004, с. 12).

В соответствии с концепцией «неоднородности современности»¹, современники пребывают в разных культурно-психологических реальностях. Так, относительно информационной культуры одни субъекты не делят свой жизненный мир на online и offline; для других эти миры существуют раздельно. Для тех, кто освоился в информационной культуре, – это естественная (прирученная) среда обитания, и целый ряд операций в ней автоматизировался, цифровая среда сделалась повседневностью; тогда как тот, кто не освоился, – разделяет виртуальное и реальное пространство, замечает и чувствует эту гра-

1 Э. Блох, исследовавший повседневную жизнь начала XX в. раскрыл, разнообразие культурно-психологического времени людей, физически живущих в общем настоящем (см.: Вершинин, 2001). Иными словами, современность – это разные современности. В ней есть социальные группы, жизненным миром которых является прошлое: и, как это ни парадоксально, они широко представлены среди молодежи, в силу возрастных особенностей далекой от реальности; среди жителей малых поселений, застывших в традиционализме; среди обывателей, обремененных архаическим комплексом и замороженных национальными мифами и легендами. Все это примеры разрыва сознания современников с современностью. Здесь современники живут в разных мирах, а гетерогенность времени и пространства порождает социальные конфликты, которые, опираясь на концептуализации Э. Блоха, возможно не только прогнозировать, но и предотвращать.

ницу. Еще ярче феноменология социальной и культурно-психологической неоднородности заметна, когда взгляд обращен к изучению трансформации ценностей. В современном российском социуме — в обществе с продолжающейся латентной модернизацией — представлены разные ценностные системы и картины мира. В ходе трансформации ценностей происходящие в России процессы имеют немало общего с движениями европейских стран, где открыто обсуждаются *проблемы* политики мультикультурализма и *пределы* толерантности как стратегии коммуникации с разными людьми. Однако в России такие вопросы одними сообществами не осознаны, тогда как другими — вытеснены из пространства публичных дискуссий.

Трансдисциплинарный подход к изучению современности позволяет менять языки описания в осмыслении развития того или иного феномена, разворачивать в мысленном плане исследуемую проблему разными гранями, где с позиции системного анализа данный вопрос может быть сформулирован одним образом; с позиции функционального анализа лучше видны иные аспекты; а структурный анализ позволяет акцентировать третьи... Подобное упражнение тренирует интеллектуальную гибкость, позволяя взять под рефлексивный контроль когнитивные привычки, тропы, схемы, монополии на видение реальности. Каждый раз, когда мы формулируем ту или иную проблему на языке психоанализа, гуманистической психологии, деятельностного подхода и т. д. на конкретно-научном уровне методологии науки или используя дискурс антропологии, социологии, политологии, психологии и т. п. на общенаучном уровне методологии науки, то в этих усилиях стихийно формируется целостное и объемное понимание.

Используя этот прием, заново обратимся к понятию ментальности. Итак, в научном сообществе есть немало ученых, успешно оперирующих конструктами «ментальность», «менталитет» и «традиционные ценности» (Емельянова, 2015; Российский менталитет..., 1997; и др.). Одновременно ряд исследователей, полагает, что пресловутая российская ментальность — *навязанные представления* (Магун, Руднев, 2010; Прохорова, 2009). Особо категорично эту позицию отстаивают политолог Е. М. Шульман¹ (Шульман, 2017d) и социолог

1 «Менталитет — это лженаучное понятие. Никаких его признаков, которые можно [научно] пощупать, не существует. <...> Существуют ценности. Ценности образуют культуру. Культура во всех странах разная. <...> Понятие менталитета плохо тем, что он воспринимается как нечто неизменное, данное богом или сформированное предыдущей историей, что нельзя изменить» (Шульман, 2017d).

Э.Л. Панеях¹ (Панеях, 2016). Мы полагаем, что за каждой из заявленных позиций есть собственная научная правота, но – разная. Постараемся ее эксплицировать.

По всей видимости, это ситуация, где изначально не определены понятия, и, при оперировании одним термином, речь идет о разных вещах. Так, Е. М. Шульман стремится показать, что этнос, раса, климат, исторический опыт (пресловутые факторы формирования национальных менталитетов – Юревич, 2016) не играют той роли в системных проблемах российской жизни, которую другие авторы им приписывают. Однако, принимая во внимание данный тезис, не обязательно отказываться от понятия «менталитет», который с позиции других исследователей подразумевает и ценности, и факторы культуры. Иное дело, что размытость и недоопределенность этого понятия скорее затемняет, нежели проясняет, исследуемую реальность. Именно на этом основании А. В. Юревич предложил дифференцировать «базовые компоненты национального менталитета», составляющие его ядро, а именно: «коллективную память; социальные представления, установки и отношения; их закрепляющие коллективные эмоции, чувства и настроения; нормы, ценности и идеалы; национальный характер и темперамент; язык; ментальные репрезентации культуры; стиль мышления и социального восприятия; поведенческие образцы; национальную идентичность» (Юревич, 2013, с. 1088).

Именно недоучет «менталитета» (ценностей и влияния культуры) зачастую становится причиной трудностей модернизации и нелепых

1 «Такого явления как менталитет не существует! <...>. Есть различные культурные особенности. Они у российских людей не такие особенные, как это кажется нам изнутри. Что обычно пытаются вложить в понятие „менталитет“? Какой-то особый психологический профиль, специфические особенности мышления. Но социологическая наука давно научилась раскладывать это на разные элементы. И именно они в разных обществах различаются. И не только в обществах – у разных социальных групп, у разных людей внутри одной культуры они отличаются еще побольше, чем у людей из разных стран. Самый простой пример: у молодых и у старых людей разница в восприятии мира – очень большая... То же – у мужчин и женщин, которых в довольно-таки патриархальном российском обществе воспитывают совершенно по-разному. В соцопросах сплошь и рядом ответы на одни и те же вопросы у мужчин и женщин различаются больше, чем, скажем, у русских и немцев. Понятие менталитета – жутко запутывающее. Если же посмотреть на отдельные элементы мировоззрения, то мы увидим, что в чем-то люди в России слабо отличаются от людей в Европе, а в чем-то – довольно сильно» (Панеях, 2016).

политических решений, принятых по принципу «Хотели, как лучше, а получилось, как всегда». В этом плане Ю. И. Александров справедливо замечает, что ничего не следует делать «через колено». «Это не только недемократично, но еще и неэффективно, как показывают специальные исследования последствий внедрения экономических, образовательных и пр. практик, не соответствующих ментальности и традициям реформируемого общества» (Интервью..., 2018). Правда здесь в том, что всякая модернизация должна опираться на культуральные традиции, происходить путем диалога и компромисса, достижения консенсуса между традициями и инновациями, стариной и новизной. Однако это уже изменившийся гуманитарный стандарт XXI в., с его повышенным вниманием к субъекту, «правам потребителей» и «человеческому капиталу». В то же время мы не должны онтологизировать ни понятие ментальности, ни традиции, являющиеся потоком разнородного и латентно меняющегося бытия вне зависимости от наших представлений и желаний. Так, будучи динамичной сферой разнородного содержания, та феноменология, которая скрывается за термином «менталитет», позволяет отыскать аргументацию для опоры на одни «исконные» традиции и найти противодействие — в других. Культура как жизненная среда того или иного общества устроена с определенным запасом подвижности и изменений, создающих диапазон возможности для трансформаций. Так, в начале XX в. менялась традиционная Япония, превращаясь в современное государство. В середине XX в. изменялись диаметрально противоположным образом две Кореи (это был эксперимент, поставленный самой историей); в наши дни интенсивно трансформируются Латинская Америка, страны постсоветского пространства и юго-восточного региона; латентные и пока недостаточно заметные перемены происходят на африканском континенте. Исследователю здесь важно понимать, что не бывает застывшей истории, привычная нам картина мира в реальном времени течет и меняется, и в виду ускорения прежде скрытых от глаз наблюдателя процессов это способно доставлять обывателю определенный дискомфорт: ведь его субъективный мир распадается и исчезает, а приспособливаться к постоянству перемен довольно трудно. Латентное — вне прицельной аналитики — означает не замечаемое, однако от этого оно не становится менее влиятельным и значимым. Используем мы или критикуем термин «менталитет», перемены возможны, и они происходят. Япония предстает сегодня как более западная страна, хотя и расположена восточнее России. «Европейскость» — отнюдь не особое свойство жителей Европы, а «способность инициации определенных проце-

дур смыслопорождения и жизненной организации», так или иначе распространяющаяся по всему миру, где «подлинными европейцами и... хранителями европейской культуры» в наши становятся, например, Китай, Бразилия и Япония (поскольку «уже сегодня одними из лучших исполнителей европейской музыки являются японцы и китайцы, не говоря уж о японских достижениях в области науки и техники») (Павлов-Пинус, 2015, с. 147). «„Европейскость“ — это способность инициировать определенные культурные возможности, фундированные в национальных сообществах (правда, возможность, чреватая вступлением новообращенной культуры на путь дальнейших культурных революций, отторжением и страхом перед которыми питаются фундаменталистские интуиции и консервативные формы национального самосознания)» (Павлов-Пинус, 2015, с. 146).

С понятием «ментальность», по всей видимости, происходит сегодня тот же эпистемологический процесс, что и с понятием «общество» — его используют в беседах с журналистами, но оно мало что объясняет в современной социологической науке именно в силу скрывающихся за термином многообразием социальных феноменов и взаимодействий (Вахштайн, 2018)¹. В. С. Вахштайн напоминает, что одним из первых конец общества как концепта предсказал Н. Луман (1994), в дальнейшем Дж. Урри в книге «Социология за пределами обществ» попытался преодолеть это понятие (2012). Завершил же ревизионистский поворот Б. Латур, объявивший, что «общество» ничего не объясняет, но само должно быть проблематизировано (2014). «Нет никакого российского общества — есть только конкретные люди и те жизни, которые они параллельно проживают. Есть люди, которые играют одновременно на разных полях, касающихся образования их детей, их стратегий на будущее, политических предпочтений, ожиданий и т. д. И не надо думать, что это единая жизнь единого поколения, живущего в едином обществе» (там же).

В сравнительном анализе европейских и российских ценностей объяснения с опорой на константы культуры или менталитета («у нас в культуре заложено», «у нас менталитет такой») не убедительны, поскольку «различия внутри России по значимым параметрам куда больше, чем различия между обобщенными данными по России и Европе» (Вахштайн, 2018). На пространстве, где поведенческие стратегии в Дагестане ближе к китайским, а в Калининграде — к ев-

1 «Мы, конечно, знаем, что общество — это обывательское понятие, которое в науке больше не используется, но в интервью надо говорить понятными словами... Поэтому нет времени объяснять — просто „российское общество“» (Вахштайн, 2018).

ропейским, в принципе некорректно вести речь об «общей культуре» России. Таким же клише В. С. Вахштайн считает представление, «что у нас у всех было общее прошлое» (там же). Но даже схожий исторический путь «не обладает той принудительной силой, которую пытаются ему приписать некоторые эксперты» (там же).

Таким образом, менталитет — слишком размытое понятие. Используя его, исследователь рискует вместо рыбы поймать в свою сеть океан. Сегодня едва ли можно согласиться, что есть некий, не поддающийся изменению «российский менталитет». Тем не менее эмпирическим фактом остаются с трудом поддающиеся трансформации жизненные реальности — определенные системы устройства жизни. Критика менталитета становится продуктивной на поле сравнительных исследований культуральных различий, повседневных практик и транзита ценностей. Зачастую то, что выдается за «менталитет», является ситуативными стратегиями и системными качествами субъектов. Это подтверждается тем, что, когда русский человек попадает в иную систему жизни, его пресловутый «менталитет» легко меняется¹. В этом смысле «российский менталитет» есть характеристика россиян, принудительно законсервированных в определенной системе жизни. Разнообразие культур и жизненных стилей, а также глобализация и мобильность разрушают мифологизированные представления о менталитете. С позиции методологии латентных изменений *менталитет представляется как мерцающая структура* (по принципу «кота Шредингера»), т. е. в определенной перспективе и под конкретные исследовательские задачи *он существует* (как, например, культурные различия, где русские отличаются от американцев, а французы — от немцев); а в свете иных задач — *его не существует*, а есть определенные системные качества, исчезающие при трансформации системы.

1 Ученые и публицисты приводят примеры пластичности русского человека, доказывающие, что в здоровой социально-политической системе жизни россияне очень даже способны к позитивной трансформации своей идентичности: «в принципе русский человек тянется к цивилизации... он быстро наверстывает упущенное поколениями в XX в.... наши студенты, как нож в масло, входят в западные кампусы... начинают работать... делают на Западе карьеру» (Парфенов, 2015). Л. Г. Парфенов обращает внимание на *практики освобождения от контроля государства*. «Вот общепит советский был совсем безнадежный... и какую он эволюцию прошел без руководства партии и правительства. А армия, суды милиция-полиция — они сугубо государственные и так в прошлом и остались, даже кой-чем похуже советских» (там же).

Взгляд на ценности в парадигме безопасности и в парадигме развития

Значимую роль в методологии латентных изменений играют феномены стихийности и спонтанности культурно-психологических процессов, а теоретическим источником этих идей служат теории самоорганизации. В основе множества и глобальных, и локальных процессов лежит категория *свободы*, понимаемая как саморегуляция, саморазвитие, доверие к жизни, саморазворачивание и автопоэзис. Усилия формировать, управлять, контролировать являются ценностным шлейфом неклассической парадигмы, тогда как постнеклассика полагается скорее на самоорганизацию и самоконструирование. Ее эпистемологический идеал последовательно ведет к отказу от войн — «горячих» и «холодных», «боев за историю», идеологических битв и сражений. Данный подход вписывается в тенденцию глобального снижения насилия (Пинкер, 2018). При этом отметим, что, хотя особенностью больших трендов является их влияние на мир в целом, распределены они в социокультурном пространстве неравномерно и гетерогенно. Писатель-фантаст У. Гибсон, предсказавший в 1980-е годы интернет как грядущую сеть коммуникаций, сформулировал это положение так: «Будущее уже наступило. Просто оно еще неравномерно распределено».

С определенной долей оптимизма А. В. Шаров сформулировал основной вектор трансформации ценностей в изменяющемся мире: «В общем виде на смену старых ценностей приходит мир, консенсус и ненасилие, демократизация и гуманизация отношений, недопущение развития за счет разрушения окружающей среды, творческая самореализация, разум» (Шаров, 2003). Принятая в рамках ООН декларация о «культуре мира» провозглашала поддержку ценностей миролюбия, миротворчества, миротерпимости, неагрессивного мышления и поведения и т. п. Вместе с тем А. В. Шаров справедливо предположил, что «реализация подобных концепций и программ наталкивается на барьеры человеческого сознания, находящегося в русле привычных взглядов, сфокусированных вокруг близлежащих событий, малых социокультурных образований. Очевидно, что в условиях обострения глобальных проблем речь должна идти о выработке целей, общих для всего человечества, как целого, путях и формах распространения общечеловеческих ценностей, формировании глобального сознания» (там же).

Традиционные ценности — зачастую *традиционалистские ценности*, т. е. ценности аграрного общества, остающиеся в прошлом в хо-

де модернизации, и это нормальный процесс в том смысле, что, если бы ценности не изменялись, модернизация не могла произойти: городская жизнь требует иной картины мира, нежели деревенская, а в информационном обществе адекватно опираться на иные ценности, нежели в индустриальном. Помимо этого, существует комплекс инвариантных ценностей, эволюционный смысл которых — выживание и развитие человечества в целом. Планетарные, *общечеловеческие ценности* вырабатываются совокупными усилиями человечества: это прежде всего ценности гуманизма и доброжелательного отношения к инородцам, независимо от того, выразились ли они на языке «не убий», «не укради», «люби ближнего своего» или на языке Всеобщей декларации прав человека. Важно «не только мириться с чуждым и быть толерантными и интеллигентными, но и осознавать, что чуждое — это выгодно и необходимо», замечает Ю. И. Александров (Интервью..., 2018). Соприкосновение с инаковым эволюционно выигрышно как для культуры, так и для отдельного человека, и осознающего себя, и избавляющегося от эгоцентризма посредством столкновения с чужеродным: именно разнообразие обеспечивает устойчивость системы, структуры, вида, а развитие, по меткому замечанию Е. Д. Шехнер, идет через различия¹. Если истина рождается в научных спорах, то интеллектуальные и культуральные традиции формируются в диалоге культур, а также в подражании и заимствовании.

Однако представление о том, что именно считать культуральными традициями, традиционными ценностями или даже традициями отечественной психологии, также должно быть проблематизировано. Во-первых, следуя за методологической критикой понятий «общество», «ментальность», «менталитет», как принадлежащих дискурсу XX в., описывающему стабилизированные структуры, национальные государства, социальные классы и психологические типы, отметим, что дискуссия о *традиционных ценностях русской культуры* или об *исконных традициях нашей науки* бессодержательна до тех пор, пока не определено, что мы сегодня имеем в виду под традицией. Во-вторых, в современности нет традиций в качестве универсальных

1 В свете постмодерна произошел пересмотр представления о сложности социальной системы, которая «складывается на манер калейдоскопических узоров из игры взаимных напряжений, противоречий и амбивалентностей, переговоров и торгов, пониманий и непониманий, так что недоопределенность и многозначность общающихся элементов — не проявление какой-то болезни, патологии системы, а условие ее жизнеспособности» (Бауман, 1994).

и допустимых по умолчанию представлений. Большинство феноменов современности перемешаны, переплавлены, гибричны и т. п. Так, например, российские культуральные традиции включают, как минимум, византийские, европейские, азиатские (Истоки имперского менталитета, 2015). Пытаться их анализировать — означает погружаться в археологические пласты истории и распутывать сложные переплетения, произошедшие уже в мире с транснациональной наукой, мультикультурализмом, социальной мобильностью, разнообразием стилей жизни и смешанными традициями. В-третьих, с опорой на работы Э. Хобсбаума (Хобсбаум, 2000; Hobsbawm, Ranger, 1983) можно утверждать, что в современности в принципе не существует традиций как таковых, ибо всякая традиция есть *изобретение традиции*, т. е. воссоздание каждый раз заново того, что мы называем и считаем традицией *сегодня* — ее конструирование в свете задач текущего дня. В свою очередь, последовав за ходом мысли Б. Андерсона (Андерсен, 2001), мы можем говорить о *воображаемых* традициях и о представлениях ученых об этих традициях.

На наш взгляд, соотношение национального и транснационального в науке подчинено принципу антиномии: современная наука транснациональна, одновременно научная деятельность ученых не лишена культурно-психологической специфики, ведь известны английский эмпиризм, французский изящный стиль, немецкая философичность и т. п. (подробнее см.: Гусельцева, 2014). Именно в этом ракурсе анализа уместно поставить вопрос о российской специфике научного мышления.

Особенности российского дискурса отличают синкретизм и синтетичность; слияние аффекта и интеллекта, эмоциональная и этическая обремененность знания; эклектизм и энциклопедизм, рецепция и переработка разнородных идей. Отметим также антиномию открытости и закрытости российского дискурса: готовность воспринимать чужие идеи и творчески их перерабатывать, но в то же самое время упрямо настаивать на оригинальности и «особом пути». Конструктивным качеством российской интеллектуальной традиции является способность к соединению аналитического и холического стилей в отдельно взятой голове. Ученые, способные синтезировать полярные интеллектуальные и культуральные традиции, успешны на родине и востребованы в мировом масштабе. В этом плане Ю. И. Александров тонко замечает, что россияне мыслят холистичнее, нежели жители США или Западной Европы: они «несколько иначе мыслят» (Интервью..., 2018). Одновременно важно «понимать свою специфику и свои слабости» (там же). Так, «холисты... могут за-

мечательно формулировать новые представления, обсуждать теории и т. д., но у них есть слабость в том, что касается аналитической стадии развития науки» (там же). На этом основании, полагает Ю. И. Александров, «нашему не-западному холизму нужен аналитический западный „костыль“, а потому следует ценить холистов и одновременно «приветствовать аналитиков, потому что они нам очень нужны» (там же).

Синтетическая парадигма как интеллектуальная традиция, как предпосылка и стиль мышления – пожалуй, наиболее яркая особенность российской культуры. Определим эту (воображаемую) интеллектуальную традицию как *синтетичность*. Связанная с ней готовность ассимилировать разные идеи может быть названа *адаптируемостью* (понимая здесь адаптацию в духе Ж. Пиаже как механизм ассимиляции и аккомодации идей) или *толерантностью*: что означает восприимчивость (зачастую поверхностную); быструю рецепцию и переработку как иноземных идей, так и представлений смежных наук.

Не будучи сторонниками ни исторического, ни географического детерминизма, отметим, что известное географическое положение России – Евразия, своего рода буферная зона между Востоком и Западом – создает сложное сочетание интеллектуальных стилей. В идеале российский дискурс содержит готовность воспринимать/понимать/принимать как западный интеллектуальный стиль (научная рациональность; индивидуализация как фокусировка на отдельном объекте), так и восточный стиль мышления (синкретизм; привычка мыслить вещь в ее контекстах, во взаимосвязи других вещей и социальных отношений). Напомним, что отличия европейского и азиатского стилей мышления в свое время досконально исследовал Р. Нисбетт (Nisbett, 2003), однако в российской ментальности эти стили легко сочетаются в пределах одного сознания; наше представление о мире полно логических противоречий, на что обращает внимание Ж. Т. Тощенко (2001, 2015), введший конструкт «кентаврические образования».

Недостатком такой стилистики мышления (и культуры в целом) являются поверхностность и мессианство. Возвращаясь же к теме «исконных» национальных традиций, нередко всплывающей в публичном и в научном дискурсе, еще раз подчеркнем, что и в истории, и в современном социокультурном пространстве России представлено сложное переплетение византийских, европейских, азиатских, либерально-прогрессистских, консервативно-охранительных традиций. При известном старании любая из этих традиций способна

укрепить сложившуюся картину мира диспутанта. В том-то и проблема, что есть из чего выбирать; из чего *изобретать* и конструировать эти традиции.

Российские традиции сложны, синтетичны, разнообразны, и когда те или иные группы интересов пытаются их присвоить и монополизировать — это чревато ущемлением прав множества людей, проживающих на российской территории. С позиций же политологии устойчивость России как территориального образования обеспечивает реальная (а не имитационная) федерализация — по модели штатов или губерний с различными региональными стилями жизни, отраженными в законодательстве, ибо децентрализация (как это ни парадоксально) — это то, что реально скрепляло огромные территории: от Римской империи до современной Америки.

История — открытый процесс: субъекты живут в истории, где изменения происходят сегодня в ускоренном режиме, даже если их игнорировать и в них не участвовать. На таком сложном социокультурном пространстве, как Россия, в XXI в. крайне неэффективна централизация, ведь это режим не для мирной жизни, и он не способствует качеству жизни собственных регионов. Централизация — мобилизационный режим, эффективный во времена войн и империй, т. е. в историческом времени ушедших веков. Перед вызовами непредсказуемости, разнообразия и сложности современной жизни упрощение является дорогой в никуда. При имеющихся исходных данных для россиян невозможны ни однозначный европейский выбор, ни восточный поворот; ни окончательная победа либерализма, ни консерватизма; ни правый, ни левый путь, — залог успешного развития страны в постепенной демократизации: в нахождении баланса и консенсуса различных интересов; в прозрачности, договоренности и широте представительства различных групп; в защите прав самых разных меньшинств (ведь с позиции методологии латентности большинство и меньшинство есть динамичные отношения, где каждый субъект одновременно является представителем разного рода «меньшинств» и «большинств», и этот статус ситуационно обновляется). В этой связи следует подчеркнуть, что демократия — это не власть большинства и тем более не обязательно ситуация, где на выборах побеждают демократы; демократия — это институты, обеспечивающие широту представительства и интересы разных меньшинств; демократия — это постоянная ротация, система сдержек и противовесов, защищающая общество от непредсказуемых психологических качеств субъектов во власти. Иными словами, демократия — это то, что *создает порядок в сложном обществе* и успешно

работает там, где авторитарные режимы не справляются с вызовами неопределенности, транзитивности, разнообразия и сложности. «Мы не до конца отдаем себе отчет, до какой степени наши недекларируемые, но подразумеваемые представления о государстве и гражданском бытии сформированы эпохой абсолютизма. Идеи националистического патриотизма, мечты о просвещенной монархии (выступающей в наше время под псевдонимом «авторитарной модернизации»), ассоциирование централизации и эффективности, зачарованность масштабам — все это этика и эстетика абсолютистских европейских монархий и их наследниц — национальных промышленных держав» (Шульман, 2018b, с. 207).

На картах Всемирного исследования ценностей (WVS) ось ординат показывает переход от традиционных ценностей к секулярно-рациональным, а ось абсцисс — движение от ценностей выживания к ценностям развития (самовыражения). Специфика России проявляется в том, что в предпочтении светских ценностей, а также значимости науки и рациональности она обгоняет США, Ирландию, Индию и практически все страны Латинской Америки, а вот относительно ценностей безопасности российское общество довольно консервативно (WorldValuesSurvey, 2018)¹. Это имеет не только социальные, политические, но и методологические последствия. Так, ценности безопасности задают определенную оптику, стратегию отбора информации, когнитивную рамку, согласно которой множество российских ученых склонно трактовать полученные данные преимущественно в пессимистическом ключе угроз, рисков, зависимости, потери суверенитета, падении нравственности и т. п. Так, в соответствующем запросе поиска Яндекс высвечивается внушительное множество статей и студенческих работ с броскими заголов-

1 В анализе этой ситуации также важно обратить внимание на характерный для российского общества разрыв между риторикой и практикой (например, на 80% риторической поддержки православных ценностей приходится лишь от 4 до 7% соответствующей культурной практики). Таким образом, с одной стороны, Россия демонстрирует близость к полюсу выживания (как конфуцианские и исламистские страны), с другой — она весьма рационалистична (подобно Германии, Норвегии, Дании). К этому парадоксу в своих оптимистических прогнозах общественного развития постоянно привлекает внимание Е. М. Шульман (2016, 2017d, 2018d). Из обозначенного парадокса следует, что Россия — ментально более современная страна, нежели о ней принято думать. В ней существует сильный и устойчивый запрос на современность, особенно среди молодежи (Архангельский, 2017).

ками о вреде Интернета, компьютерных игр, росте агрессии и т. п. Обратившись же к англоязычным публикациям, отметим, что они не только отличаются большим разнообразием, но изрядную долю здесь занимает доказательная критика предшествующих исследований, сопровождающаяся пересмотром тех или иных позиций в свете получения новых данных. В целом же исследовательский локус постепенно смещается *от рисков интернета к его возможностям* (Социальные сети в России, 2017).

Иным аспектом установки на безопасность является тот факт, что консервативно настроенные россияне легко фиксируются на негативном образе подрастающих поколений, но менее склонны замечать или оценивать позитивно их достоинства. Так, например, открытость и непринужденность школьников и студентов преподаватели интерпретируют как «фамильярность», «развязность», «отсутствие субординации»; в качестве «невежливого» маркируется поведение, где дети в непосредственной манере задают вопросы, высказывают собственные суждения или сомнения, настроены свободно обсуждать те темы, которые прежде в российском обществе были табуированы (вопросы контрацепции; сексуального поведения; харассмента и т. п.). За разными диапазонами открытости коммуникации проглядывают *изменяющиеся нормы*.

Важно подчеркнуть, что в современном российском обществе одновременно присутствуют негативные и позитивные, восходящие и нисходящие, тоталитарные и гуманистические, демократические и авторитарные тренды. Зачастую используемый язык, избыточно обобщая реальность, вводит в заблуждение: вынужденные оперировать в непосредственном потоке речи понятиями «общество», «ментальность», «ученые», «подростки», «учителя» и т. п., мы должны отдавать себе отчет в том, что это абстрактные конструкторы, органичные для мира тотальных историй, теорий и методологий, тогда как в *текучей и неоднородной* современности нет общества, а есть *разные* сообщества; нет ученых как таковых, а есть *разные* ученые; нет подростков *per se*, но есть подростки с разнообразными жизненными стратегиями; нет учителей как единой социальной группы, а есть педагоги с разными ценностями, гуманитарными стандартами, человеческими качествами; и т. п. Именно на основании этой *дифференциации разнообразных групп меньшинств внутри иллюзорного большинства* методология латентных изменений выделяет локальные и глобальные, разнонаправленные и антиномичные тренды, произвольно меняет оптику под исследовательскую задачу, наблюдает, как из едва незаметных движений рождаются с трудом предсказу-

емые события. Абстрагируясь в данный момент от того, что сообщества и ситуации в России крайне разнообразны, отметим (исходя из избирательного фокуса *оптики развития*), что по сравнению с поколением их учителей и родителей современные – благополучные – подростки и молодые люди более открыты, доброжелательны, хорошо формулируют и свободно выражают собственные мысли, отыскивают и приводят контраргументы, готовы дискутировать и отстаивать свои права. Взрослый же мир, особенно мир школьных учителей, не всегда оказывается к этим изменениям готов. Благодаря информационным технологиям в публичном пространстве тиражируются случаи недостойного поведения педагогов¹, допускающих в отношении учащихся жестокость, брань и оскорбления; не всегда свободно мыслящих и косноязычных; уступающих детям во владении гаджетами и иностранными языками; не умеющих дискутировать, ибо привыкли к авторитарному стилю (Архангельский, 2017; Лукьянова, Прохорова, 2018; Панеях, 2018; Шульман, 2017d; и др.). Иными словами, не только в отношении информационной грамотности дети оказываются более адаптированными, нежели их учителя, но и *их этические нормы нередко отличаются более высоким гуманитарным стандартом.*

В социокультурной динамике современного российского общества происходит постепенная трансмиссия ценностей – *от выживания к развитию, от безопасности к самовыражению* (Дмитриев, Белановский, Никольская, 2018; Инглхарт, 2018; Магун, Руднев,

1 Александров Д. «Вы предатели, изменники!» Учитель истории из Томска устроил политинформацию в школе и назвал учеников фашистами // 30 марта 2017. URL: <https://medialeaks.ru/3003dalex-vyi-predateli-izmenniki-uchitel-istorii-iz-tomska-ustroil-politinformatsiyu-v-shkole-i-nazval-uchenikov-fashistami/> (дата обращения: 06.11.2018); Беляева И. Почему отношения в школе построены на подчинении. И можно ли это изменить // Мел, 2017. URL: https://mel.fm/otnosheniya_v_shkole/9841075-school_authority (дата обращения: 06.11.2018); «За чей счет жрешь?: Учитель унизил школьника за надписи в поддержку Навального // Rusevik. Информационный портал. 25.02.2018. URL: <https://rusevik.ru/news/468435> (дата обращения: 06.11.2018); Учитель донесла на ученика за значок Навального. Россия, 2017 год // Свободные новости, 21.09.2017. URL: http://svobodnye-novosti.ru/new/uchitel_donesla_na_uchenika_za_znachek_navalnogo_rossiya___g/ (дата обращения: 06.11.2018); «Это незаконная агитация. Сесть захотела?» // На Урале учитель обвинила школьницу в незаконной агитации за рисунок Грудинина // Знак. Интернет-газета. 22.02.2018. URL: https://www.znak.com/2018-02-22/na_urale_uchitel_obvinila_shkolnicu_v_nezakonnoy_agitacii_za_risunok_grudinina (дата обращения: 06.11.2018).

2015; и др.). Нами была отмечена корреляция этих процессов с моделью морально-нравственного развития Л. Кольберга, в ходе чего гражданское участие сопровождается представленностью в обществе личностей постконвенционального уровня развития, а так называемая *банальность добра* является повседневностью демократически развитых обществ (Гусельцева, 2017).

Скрытая транзитивность: проблема невидимого и очевидного в свете методологии латентных изменений

С позиции методологии латентности в российском обществе дифференцируются *навязанные представления*. Так, современное общество может выглядеть консервативным, однако оно уже не массовое (индустриальное), а разнообразное (постиндустриальное), это означает: оно содержит скрытые культурно-психологические ресурсы перемен. Пресловутый патернализм парадоксальным образом сочетается в российском социуме с недоверием к власти, последнее же проявляется не столько в риторике, сколько в поведенческих практиках субъектов. Стихийным либертарианцем в своих жизненных стратегиях способен оказаться человек, совсем не знакомый с данным термином. Политолог Е. М. Шульман убеждена, что при снятии искусственных ограничителей, одним из которых является несоответствие управленческой элиты вызовам современности, российское общество способно успешно завершить трансформацию в современность (Шульман, 2018а). Это подтверждают и исследования «Евробарометра в России», согласно которым с 2012 по 2017 гг. практически в 2 раза увеличилось среднее число сильных связей россиян и в 1,5 раза – слабых социальных связей. При возрастании межличностного доверия одновременно «происходит падение доверия социальным и политическим институтам – от судов и прокуратуры до муниципальных властей» (Вахштайн, 2018).

Происходящие социально-психологические процессы во многом скрыты от непосредственного взгляда наблюдателя, очевидное же не всегда верно истолковывается. Парадоксальным образом *при внешне выраженном консервативном тренде в глубинах российского общества происходят интенсивные модернизационные процессы, в том числе смена социальных и этических норм*. Так, тенденции солидаризации, формирования сильных и слабых межличностных связей практически незаметны, если смотреть на них через оптику общественных изменений и социокультурной динамики в целом, но становятся видны при наблюдении за тем, как изменились стра-

тегии трудоустройства, поиска дополнительного заработка, отстаивания интересов граждан на локальном уровне, их объединения против застройщиков или ради защиты леса, парка, сноса исторических памятников и т. п. (там же).

Методология латентных изменений выразилась в социологии в смене аналитической модели — переходе от выделения типологических групп и устойчивых социальных характеристик к текучим, летучим, ситуативным и локальным, изменяющимся стратегиям поведения, обнаружению поведенческих кластеров. В таком анализе «общество» из социальной структуры превращается в «разные игровые поля», различающиеся в трудовой и в политической сфере, в области образования детей, медицинских услуг и т. п. Поведенческие стратегии субъектов на этих площадках способны быть как схожими, так и полярными (там же). Разнообразие же жизненных стилей естественным образом повлекло за собой отказ от тотальных аналитических моделей. В аналогичной методологической рамке Э. Л. Панеях показывает, каким образом в одном сознании консервативная риторика сочетается с субъективным запросом на гуманитарный стандарт, а латентное движение за гражданские права проявляется как феномен пока не общественной, но частной жизни (Панеях, 2018).

Историки, социологи и политологи отмечают неблагополучие российского общества, обращая внимание прежде всего на отсутствие необходимых социальных институтов (ротация элит, независимый суд, парламент в качестве места общественно значимых дискуссий и т. п.). Одновременно в этой реальности люди творят параллельную качественную жизнь, стремясь как можно меньше взаимодействовать с государством¹. Слабые связи — это возможность выйти из зоны комфорта, они же способствуют преодолению информационного пузыря (Шульман, 2018b). Субъекты, создающие горизонтальные связи, участвующие в волонтерской деятельности, управляющие конфигурацией под собственные нужды социальных сетей, чувствуют себя психологически здоровее, счастливее и свободнее тех, кто этого не делает. С позиции методологии латентных изменений важно выделить разносторонность происходящей динамики: так, в кажу-

1 Феноменология практик личной автономии, латентной субъектности и гражданской солидарности представлена в антропологических исследованиях, показывающих, что «сегодня большинство граждан готовы брать на себя ответственность за свою жизнь. Но люди добиваются самостоятельности не благодаря гарантиям государства, а вопреки им» (Трудолюбов, 2018). «Искусство жить автономно в последнее время приобретает для людей все большую ценность» (там же).

щиеся негативными нисходящие тренды вплетены нити позитивных и восходящих процессов. Последние довольно сложно вычленишь из общей картины реальности в силу их меньшей заметности. Эволюционное свойство человеческой психики заключается в том, чтобы скорее воспринять опасность или нечто, представляющееся нарушением и безобразием, нежели дифференцировать нормальное течение вещей и незначительные улучшения. Таким образом, если со стороны государственной пропаганды и консервативных частей общества мы наблюдаем вполне очевидный тренд централизации, иногда называемый неоархаизацией, то происходящая со стороны социально активных сообществ латентная низовая модернизация попадает в фокус внимания лишь заинтересованных специалистов.

В исторической перспективе невозможно остановить прогресс, понимаемый как *движение к демократизации и гуманизации*, однако в текущей социокультурной ситуации развития мы имеем современное – информационное и постиндустриальное – общество, но не соответствующее ему государство, которое сдерживает и культурное развитие, и модернизацию как трансформацию страны в современность. Эти позиции представлены рядом социологов, политологов и историков культуры (см.: Антропология закрытых обществ, 2009; Банников, 2013; Время реакции, 2017; Время – назад..., 2017; Панеях, 2016, 2018; Шульман, 2016, 2017b; и др.). В концептуальном плане *не соответствие уровня развития государства уровню развития общества* нашло выражение в термине «недостойное правление» (Гельман, 2018). «Принимающая решения правящая бюрократия в России состоит преимущественно из мужчин в возрасте 60 лет и старше, происходящих из военных и правоохранительных структур и спецслужб. Их ценности и интересы вовсе не так, как им самим кажется, схожи с целями и интересами большинства российских граждан» (Шульман, 2018b, с. 184). Не случайно российские управленческие элиты (живущие по абсолютистскому принципу «государство – это я») столь болезненно относятся к глобализации и информатизации – ведь именно эти процессы трансформируют архаичное государство, содействуя обновлению и ротации элит. «Будущего нынешняя русская власть боится, она пытается всячески избежать не только разговора о нем, но даже мимоходного упоминания. В нынешней России будущего нет – и оно власти не нужно, ибо чревато опасными изменениями» (Кобрин, 2015). Хотим мы того или нет, осознаем или игнорируем эту реальность, но пребываем во времени большой длительности (*la longue durée*) незавершенного модернизационного тренда, где интересы государства как корпорации выгодополучате-

лей ресурсной ренты и общества (людей, населяющих территорию страны) разнонаправленны¹.

Низовая латентная модернизация проявляется в волонтерских движениях, в массовом представлении о своем праве на достойную жизнь, но не о правах человека вообще (Панеях, 2018). Характерной феноменологической иллюстрацией здесь служит, например, самонаблюдение актера Е. Цыганова, заметившего, что его личные ценности идут в разрез с теми ценностями, которые излучает государство, «потому что... человеческая жизнь по большому счету не имеет сегодня здесь ценности. А искусство пытается говорить о том, что человеческая жизнь бесценна, как и человеческая личность, права, индивидуальность» (Интервью Е. Цыганова..., 2018)². Этот тренд подтверждает и недавнее трансдисциплинарное исследование, выполненное политологом М. Е. Дмитриевым, социологом С. А. Белановским, психологом А. А. Никольской и обнаружившее в российской обществе *ценностный сдвиг от модели человек для государства к модели государство для человека* (Дмитриев, Белановский, Никольская, 2018), что в целом служит свидетельством латентной трансформации страны в современность.

Выявленный в этом же исследовании запрос на федерализм (региональное и местное самоуправление) отражает здоровый цивилизационный вектор самоорганизации общества. Его феноменологические проявления озвучил М. А. Гельман: «Время политтехнологий

- 1 Историк Е. В. Анисимов формулирует данную проблему следующим образом: в России шла латентная модернизация до Петра, который, обретя власть, форсировал модернизацию так, что народ не оказался выгодополучателем; затем Сталин провел индустриализацию так, что заводы появились, но люди снова не стали выгодополучателями. В XX в. в России произошел демографический переход, и опять русский человек не обрел соответствующее качество жизни. Россияне не почувствовали, что стали лучше жить от проведенных в 1990-е годы реформ, а то, как эти реформы были проведены, отбило у них вкус к либерализму и демократии, потому что те, кто проводил эти реформы, действовали по-большевистски. Таким образом, в России *государство сильно задолжало народу*, ибо общество живет гораздо хуже, чем оно того заслуживает (Анисимов, 2017; Панеях, 2016; Шульман, 2018b).
- 2 И далее: «На мой взгляд, это чудовищно. Как чудовищно то, что продолжают войны. Что эти дядьки, которые, по идее, должны как-то договариваться между собой и заниматься нашим с тобой комфортом, покоем и уверенностью в завтрашнем дне, не способны между собой договориться, меряются своими причиндалами и считают, что это в порядке вещей. Мне кажется, это дико» (там же).

уходит – так же, как и время профессиональных политиков: мир все больше переходит в режим самоуправления. В Голландии недавно одна община самостоятельно, без участия правительства, решила вопрос о строительстве моста через реку. Сначала они наметили место, потом просчитали стоимость, потом наняли архитекторов, потом сделали конкурс на лучший проект... Люди перестают оглядываться на власть, она существует для координации внешнеполитических действий» (Гельман, 2018).

В ходе низовой модернизации формируются как новые нормы, так и образы желаемого будущего: запрос на *качество жизни*, запрос на *достоинство*, запрос на *политическое участие*, а также латентное движение за гражданские права. При этом субъекты могут одновременно принадлежать к «консервативным» и «прогрессивным группам», характеризоваться отсутствием консистентной идентичности (Панеях, 2018; Шульман, 2016, 2018b). Идентичность современного человека в сложном обществе не просто противоречива, но и выстраивается через противоречия: «Нужно себя считать одновременно прогрессивным, нарушающим отдельные правила и при этом в конечном счете добросовестно соблюдающим правила» (Марков, 2018, с. 96). «Житель большого города считает себя очень индивидуальным и своеобразным, но при этом охотно следует коллективным и обезличивающим практикам» (там же). Отметим, что сходные процессы описывают Ж. Т. Тощенко (2015) и А. Юрчак (2014)¹. *Лакуны создают возможности, возможности порождают по-*

1 «С одной стороны, российское общество кажется довольно сильно атомизированным, разьединенным, не слишком связанным общими политическими, гражданскими, этическими нормами, а с другой стороны, оно выглядит, наоборот, сплоченным и мобилизованным. Этот парадокс, видимо, объясняется тем, что в российском общественном пространстве сегодня формируется большое количество социальных, политических, экономических, творческих сред и иных сообществ, внутри которых люди воспринимают друг друга как „своих“, но за пределами которых это ощущение быстро пропадает. В среде „своих“ (среди друзей, коллег по работе, соседей по дачному участку, людей, увлеченных общими идеями, и так далее) довольно легко устанавливаются общие нормы этического поведения, взаимного уважительного отношения, политических взглядов. Но по отношению к общественному пространству, находящемуся за пределами среды „своих“, этика отношений может довольно резко меняться, заботливое отношение – пропадать, гражданский долг – не ощущаться как что-то общее и важное для всех. Среды „своих“ парадоксальны – в них можно разглядеть, с одной стороны, элементы формирующегося „гражданского общества“, а с другой – ато-

веденческие стратегии, зажим государством этих стратегий создает осмысление неудовлетворенных гражданских потребностей и формируют соответствующий запрос (Панеях, 2018).

Важным психологическим процессом, о котором косвенно свидетельствуют материалы трансдисциплинарного исследования под руководством М. Е. Дмитриева, является *латентный рост гуманизма и субъектности*. Исследование выявило значимые изменения в массовом сознании россиян, которые, однако, «не проявились в количественных социологических опросах» (Дмитриев, Белановский, Никольская, 2018). Среди фундаментальных сдвигов в массовом сознании зафиксированы: *готовность к переменам и запрос на изменения*; отказ от сильной власти (преодоление «легистской утопии»); переключение с внешнего на внутренний локус контроля; «весьма четкая тенденция отчуждения от власти и интеграции с обществом» (там же). «Наши исследования 2011–2013 гг. указывали на преобладание внешнего локуса контроля, особенно у респондентов за пределами крупных городов. В нашем новом исследовании появились признаки того, что локус контроля сдвигается в сторону усиления личной ответственности. 94% наших респондентов заявили, что не полагаются больше на государство, а полагаются только на себя» (там же). Подчеркнем, что для *психологии эти уникальные данные по сути дела означают рождение субъектности, индивидуальности и низовой солидарности*, а также смену гуманитарного стандарта с модели «человек для государства» (человек как средство; отсутствие автономной личности) на «государство для человека» (человек как цель; субъектность выделена из корпоративной идентичности), – в целом же эта культурно-психологическая трансформация по масштабу сопоставима с итальянским ренессансом, российским серебряным возрождением начала XX в.¹

мизацию социального пространства. В какой-то степени эта парадоксальная динамика напоминает период позднего социализма...» (Юрчак, 2014, с. 7).

- 1 «В рамках отчуждения от государства и стремительного роста индивидуализации ожиданий индивидов, стремящихся к счастью, самореализации, буквально в каждой из проведенных фокус-групп звучали высказывания респондентов о необходимости изменения менталитета. Более того, эти высказывания не были инициированы модератором. Вопрос, который задавал модератор, звучал следующим образом: „Что в нашей стране надо менять в первую очередь?“. Треть респондентов (намного больше, чем по любому другому направлению изменений) говорила о необходимости изменения собственного менталитета, ко-

Дистанцирование граждан от государства и стремление консолидироваться в качестве разных сообществ сопровождается усилением внутреннего локуса контроля. «С переключением на внутренний локус контроля ассоциируется также повышение автономности массового сознания от официальных СМИ и нарастание критического отношения к месседжам, которые они транслируют» (Дмитриев и др., 2018). Несмотря на беспрецедентный напор пропагандистской риторики государства, со стороны российского общества нет милитаризма, но есть устойчивые запросы на справедливость и социальное государство. В свете антиномичности и смешанности трендов обратим внимание на тот факт, что, если в минувшем веке либерализм и космополитизм нередко противопоставлялись патриотизму, нынешние молодые люди, оппозиционно настроенные по отношению к государству, *самоидентифицируются именно в качестве патриотов, которым «за державу обидно»*. «При этом великая держава определяется как государство: с процветающей экономикой; с передовыми технологиями; с долгой историей; со способностью отстаивать собственные границы; с хорошим уровнем благосостояния населения» (там же). Наряду с *запросом на современное государство* исследование установило выраженную «экологическую тематику (мусорные протесты в подмосковных городах)» (там же), что отражает переход к постматериалистическим ценностям, который неизбежен в качестве поколенческого транзита, где современные дети и подростки социализируются в условиях глобализованного и информационного общества.

Данное исследование не выявило выраженных протестных настроений, но снижение протестной активности вписывается в тренд глобального снижения насилия и, по всей видимости, сможет найти новые формы. Тем не менее у молодого поколения есть готовность заявлять и отстаивать свои потребности, и оно не намерено считать «ненормальное» «нормальным», например, ограничения творческого самовыражения, субъектности, свободы выбора, как в online, так и в offline (Шульман, 2017), таким образом, *латентный конфликт заложен во встрече старой и новой нормы*. Однако, отметим, что довольно интересным для наблюдения процессом является рождение в России *правовой рациональности*. «Недооцененная добродетель, объединяющая условное поколение детей и родителей – то, что при более здоровом политическом режиме можно было бы назвать законо-

торый мешает россиянам двигаться в направлении той страны, в которой они хотели бы жить» (Дмитриев, Белановский, Никольская, 2018).

послушностью, а в «политическом режиме курильщика» становится протестным инструментом. Это стремление соблюдать правила и желание, чтобы их соблюдали другие» (Шульман, 2018b, с. 177).

Значимыми, хотя и вполне предсказуемыми в русле общемировых глобальных тенденций оказались *контрэлитные настроения*, обещающие локальность и ситуативность протестных движений. «Население эволюционирует в сторону контрэлитного популизма, волна которого уже захлестнула многие страны Европы и Америки. Усталость от политического статус-кво, запрос на абстрактную справедливость в сочетании с готовностью к быстрым, масштабным и рискованным изменениям – типичные признаки этого феномена» (Дмитриев и др., 2018).

Таким образом, мы застаем российское общество и его субъектов в процессе латентной модернизации и трансформации ценностей – в том числе, в транзите *от ценностей выживания к ценностям самовыражения, что в психологической проекции предстает как становление субъектности и субъективности в масштабе истории*. На этом пути психологическая наука расширяет свой эпистемологический кругозор, используя материалы и данные смежных наук, но интерпретируя их в оптике собственных исследовательских задач.

Заключение: трансдисциплинарный подход для интеграции психологических и социогуманитарных исследований

Методологическая стратегия трансдисциплинарности появилась в ответ на возрастающую сложность и разнообразие современного мира. Стремясь понять изменения, происходящие в наши дни с феноменом человека, психология вынуждена учитывать и анализировать исследовательский опыт, полученный в области смежных наук; изучать новые данные социологии, политологии, антропологии и т. п., что, разумеется, не обязывает ее принимать готовые интерпретации. Оставляя возможности сфокусироваться на решении исключительно психологических задач, *трансдисциплинарный подход* способствует панорамному видению многообразия взаимосвязанных, разнонаправленных и смешанных тенденций, интеграции перспектив и точек зрения, обобщения массива фактов и данных.

В свою очередь, текучесть и транзитивность повседневности, трудности прогнозирования вызвали к жизни *методологию латентных изменений*. Усложнившаяся социокультурная среда создает своего рода лазейки и лакуны как для неочевидного развития субъектности, так и для латентных движений модернизации и демократизации общества. В силу антиномичности и смешанности происходящих процессов эти тенденции зачастую ускользают от наблюдателя. Од-

нако использование оптики других наук, в том числе этнографического метода, применяемого в наши дни как к изучению современности, так и в порядке саморефлексии научных сообществ, служит прояснению взгляда.

Таким образом, методология латентных изменений, вышедший за пределы антропологии этнографический метод, трансдисциплинарный подход выступают концептуальными рамками, способствующими, если не теоретической интеграции, то «дальновидному» обзору тенденций и перспектив развития психологической науки.

Литература

- Автономова Н. С.* Познание и перевод. Опыты философии языка. М.: Росспэн, 2008.
- Андерсон Б.* Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: Канон-пресс-Ц–Кучково поле, 2001.
- Анисимов Е. В.* Пётр Первый: благо или зло для России? М.: Новое литературное обозрение, 2017.
- Анолли Л.* Психология культуры. Харьков: Гуманитарный центр, 2016.
- Антропология закрытых обществ // Новое литературное обозрение. 2009. № 100. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100> (дата обращения: 06.10.2017).
- Архангельский А.* Звонок прозвенел для учителя // Inliberty. 2017. <http://www.inliberty.ru/blog/2539-Zvonok-prozvenel-dlya-uchitelya> (дата обращения: 06.11.2018).
- Банников К.* Архаический синдром. О современности вневременного // Отечественные записки, 2013, № 1. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/otechestvennyye-zapiski/01-2013/19611-arhaicheskiy-sindrom-o-sovremennosti-vnevremennogo.html> (дата обращения: 06.10.2017).
- Барнетт Р.* Осмысление университета // Образование в современной культуре. 2001. Альманах 1. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alml/barnet.htm> (дата обращения: 05.09.2017).
- Бауман З.* Спор о постмодернизме // Социологический журнал. 1994. № 4. С. 69–80.
- Бауман З.* Текущая современность. СПб.: Питер, 2008.
- Бек У.* Космополитическое мировоззрение. М.: Центр исследований постиндустриального общества, 2008.
- Бек У.* Что такое глобализация? М.: Прогресс-Традиция, 2001.
- Вахштайн В. С.* Дело о повседневности. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2015.

- Вахштайн В. С.* Трансформация общественных пространств и эволюция социальной коммуникации. М.: РАНХиГС, 2016. URL: <ftp://w82.ganepa.ru/gnp/wpaper/3058.pdf> (дата обращения: 03.11.2018).
- Вершинин С. Е.* Жизнь — это надежда. Введение в философию Эрнста Блоха. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2001.
- Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш.* Представления о совести в российском менталитете. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Время реакции. Траектории исторического движения: материалы XIII Малых Банных чтений, 2017. URL: <http://www.nlobooks.ru/node/8304> (дата обращения: 05.06.2018).
- Время — назад! Реинтерпретация прошлого и кризис воображения будущего: материалы XIII Больших Банных чтений, 2017. URL: <http://www.nlobooks.ru/node/8128> (дата обращения: 05.06.2018).
- Галич А. А.* Когда я вернусь... Полн. собр. стихов и песен. Франкфурт-на-Майне: Посев, 1981.
- Гельман В. Я.* Исключения и правила: «истории успеха» и «недостойное правление» в России. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2018. URL: https://tuhat.helsinki.fi/portal/files/100447760/M_64_18.pdf (дата обращения: 01.11.2018).
- Гельман М.* Жалко отдавать всю Россию под заповедник архаики // Собеседник. 2018. URL: <https://sobesednik.ru/dmitriy-bykov/20181017-marat-gelman-zhalko-otdavav-vsyu-rossiyu-pod-zapovednik-arhaiki> (дата обращения: 21.10.2018).
- Гумбрехт Х. У.* Как «антропологический поворот» может затронуть гуманитарные науки? // Новое литературное обозрение. 2012. № 114. URL: <http://magazines.russ.ru:81/nlo/2012/114/g3.html> (дата обращения: 06.10.2017).
- Гумбрехт Х. У.* После 1945. Латентность как источник настоящего. М.: НЛО, 2018.
- Гусельцева, М. С.* Идентичность в транзитивном обществе: трансформация ценностей // Психологические исследования. 2017. Т. 10 (54). С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.06.2018).
- Гусельцева М. С.* Интеллектуальные исследовательские традиции как вопрос исторической психологии культуры // Психологические исследования. 2014. Т. 7 (33). С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.11.2018).
- Гусельцева М. С.* Принцип развития в современной психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности // Разработка и реализация принципа развития в современной психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 31–51.

- Гусельцева М. С.* Рождение психологии субъективности из духа человекознания // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 3–15.
- Гусельцева М. С., Изотова Е. И.* Позитивная социализация детей и подростков: методология и эмпирика. М.: Смысл, 2016.
- Дмитриев М., Белановский С., Никольская А.* Признаки изменения общественных настроений и их возможные последствия // Комитет гражданских инициатив. М., 2018. URL: <https://komitetgi.ru/news/news/3902> (дата обращения: 20.10.2018).
- Зубаревич Н. В.* Регионы России: неравенство, кризис, модернизация. М.: Независимый институт социальной политики, 2010.
- Зубаревич Н. В.* Региональная экономика: вызовы, приоритеты, стратегические ориентиры. Екатеринбург: УГЭУ, 2017.
- Зубаревич Н. В.* Эволюция взаимоотношений центра и регионов России: от конфликтов к поиску согласия. М.: Комплекс-Прогресс, 1997.
- Инглхарт Р.* Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир. М.: Мысль, 2018.
- Иноземцев В. Л.* Несовременная страна. Россия в мире XXI века М.: Альпина Паблишер, 2018.
- Интервью о будущем психологии Ю. И. Александрова // Социальная и экономическая психология. 2018. URL: <http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/intervu-o-budush/intervu-s-u-i-aleksandrovim.html> (дата обращения: 05.08.2018).
- Интервью социолога Виктора Вахштайна – о том, кому доверяют россияне // Meduza. 2018. URL: <https://meduza.io/feature/2018/03/27/segodnya-prezident-ne-politicheskiy-a-sakralnyu-institut> (дата обращения: 03.11.2018).
- Интервью Е. Цыганова А. Долину // Медуза. 2018. URL: <https://meduza.io/feature/2018/10/24/net-zhenya-zhenschinu-i-muzhchinu-budetigrat-odin-artist> (дата обращения: 24.10.2018).
- Интернет в России. Состояние, тенденции и перспективы развития. Отраслевой доклад. М., 2015. URL: <http://www.unkniga.ru/images/docs/2015/doklad-internetv-rossii-2014.pdf> (дата обращения: 02.11.2018).
- Интернет-омбудсмен: России нужен Цифровой кодекс // Редакция рубрики «Наука», 2016. URL: <https://www.pravda.ru/science/technologies/internet/20-09-2016/1313795-marinichev-0> (дата обращения: 02.11.2018).
- Истоки имперского менталитета в России – интервью с историком Е. В. Анисимовым // ARD: портал деловой информации, 2015. URL: <http://asiarussia.ru/news/5718> (дата обращения: 24.10.2018).

- Кант И.* Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // И. Кант. Соч.: В 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6. С. 25–36.
- Кобрин К.* Интеллигенция и революция – и Мединский // Colta. 2015. URL: <https://www.colta.ru/articles/society/7801> (дата обращения: 03.11.2018).
- Козлов С.* Осень филологии // Новое литературное обозрение. 2011. № 110. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2011/110/ko3.html> (дата обращения: 02.04.2012).
- Козырев О. В.* Олег Козырев's Tweet: «Компьютерные игры...», 18.10.2018 // Top Global Tweets, 2018. URL: <https://www.trendsmap.com/twitter/tweet/1052972867477037056> (дата обращения: 30.10.2018).
- Кольцова В. А., Харитонова Е. В.* (ред.). Историогенез и современное состояние российского менталитета. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Колозариди П. В.* Чем онлайн отличается от оффлайна и какой теоретический смысл есть в этом различии // Интер. 2014. № 7. С. 117–123.
- Кривошеев В. В.* Особенности аномии в современном российском обществе // Социологические исследования. 2004. № 3. С. 93–97.
- Латур Б.* Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М.: ВШЭ, 2014.
- Ломкин А.* Кремль опутал Сеть. Агрессивная госполитика тормозит развитие Интернета в России // Lenta.ru. 2006. URL: <https://lenta.ru/articles/2006/05/03/media> (дата обращения: 02.11.2018).
- Лукьянова И., Прохорова Н.* Когда дети говорят: «Взорвал бы я эту школу!» // Pravmir. 2018. URL: <https://www.pravmir.ru/kogda-deti-govoryat-vzorval-byi-ya-etu-shkolu> (дата обращения: 06.11.2018).
- Луман Н.* Понятие общества // Проблемы теоретической социологии / Под. ред. А. О. Боронова. СПб.: Петрополис, 1994. С. 25–42.
- Магун В. С., Руднев М. Г.* Международные сравнения базовых ценностей российского населения и динамика процессов // Образовательная политика. 2010. № 9–10. С. 65–72.
- Магун В. С., Руднев М. Г., Шмидт П.* Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2015. Т. 121. № 3–4. С. 74–93.
- Манович Л. З.* Теории софт-культуры. Нижний Новгород: Красная ласточка, 2017.
- Марков А. В.* Постмодерн культуры и культура постмодерна. М.: Рипол-классик, 2018.
- Марцинковская Т. Д.* Современная психология – вызовы транзитивности // Психол. исслед. 2015. Т. 8. № 42. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.11.2015).

- Мороз О. В.* Культурные практики цифровой среды. Курс лекций. // Постнаука. 2017а. URL: <https://postnauka.ru/courses/81311> (дата обращения: 19.01.2018).
- Мороз О. В.* Я считаю интернет правом, мои родители – скорее зависимостью // Газета.Ru. 2017б. URL: https://www.gazeta.ru/comments/2017/08/18_a_10837418.shtml (дата обращения: 11.08.2018)
- Нестик Т. А.* Интеллектуальные сети: от сетевого индивидуализма к творческому капиталу // Образовательная политика. 2010. № 7–8 (45–46). С. 19–30.
- Павлов-Пинус К. А.* Кросс-культурная жизнь философии и ее национальная самобытность // Философский журнал. 2015. № 8 (4). С. 135–149.
- Панеях Э.* Российское общество вчера, сегодня, завтра: развитие или деградация? // Цикл семинаров «В какой стране мы живем?» // MemorialRU, 2018а. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Xd4v2cFoXR0&fbclid=IwAR2641HrpGuQJEMd_Mx9L5C45RFTE6-anae8woriysdDsSl8sRjRdSWTEScQ (дата обращения: 19.10.2018)
- Панеях Э.* Россия европейская. Как «работают» ценности? // Европейский диалог. 2018б. URL: <http://www.edialog.org/ru/2018/07/24/rossiya-evropejskaya-kak-rabotayut-tsennosti> (дата обращения: 04.11.2018).
- Панеях Э.* В России государство намного хуже населения // Meduza. 2016. URL: <https://meduza.io/feature/2016/02/19/v-rossii-gosudarstvo-namного-huzhe-naseleniya> (дата обращения: 04.11.2018).
- Парфенов Л. Г.* Говорить про советское – говорить про себя // The New Times. 2015. № 5. URL: <http://gornoaltaysk.bezformata.ru/listnews/pro-sovetskoe-govorit-pro/30130826> (дата обращения: 15.04.2016).
- Пинкер С.* Чистый лист. Природа человека. Кто и почему отказывается признавать ее сегодня. М.: Альпина нон-фикшн, 2018.
- Прохорова И. Д.* Новая антропология культуры. Вступление на правах манифеста // Новое литературное обозрение. 2009. № 100. С. 9–16.
- Психология в транзитивном мире (спецвыпуск) // Психологические исследования. 2015, Т. 8. № 42. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42.html> (дата обращения: 20.10.2016).
- Психология неопределенности и вызовы современности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40.html> (дата обращения: 19.01.2018).
- Психология повседневности (спецвыпуск) // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 45. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n56.html> (дата обращения: 19.10.2018).

- Радзинский О.* Презентация новой книги «Случайные жизни» // Буквоед. 2018. 25 октября. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rBmQckZX7M4&frags=pl%2Cwn>; <https://www.youtube.com/watch?v=CpeYYLVYLBo&frags=pl%2Cwn> (дата обращения: 28.10.2018).
- Роменец В. А.* Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. Киев: Здоровье, 1989.
- Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики: Коллективная монография / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
- Рубинштейн М. М.* О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. Т. II / Под ред. Н. С. Плотникова, К. В. Фараджева. М.: ИД «Территория будущего», 2008.
- Современные тенденции в антропологических исследованиях // Антропологический форум. 2014. № 1. С. 6–101.
- Социальные сети в России, лето 2017: цифры и тренды. URL: <http://blog.br-analytics.ru/sotsialnye-seti-v-rossii-let-2017-tsifry-i-trendy> (дата обращения: 20.08.2018).
- Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. М.: Изд-во «Институт психологии РАН»—Академический проект, 1999.
- Тощенко Ж. Т.* Кентавр-проблема (опыт философского и социологического анализа). М.: Новый хронограф, 2011.
- Тощенко Ж. Т.* Травма и антиномия – новые черты общественного сознания и поведения в современной России // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Т. XVIII. № 1 (78). С. 23–50.
- Трудолобов М.* (сост.). Бегство. Жизнь без государства в России начала XXI века. Составитель // InLiberty. 2018. URL: <https://www.inliberty.ru/article/escape-law> (дата обращения: 24.10.2018).
- Урри Дж.* Социология за пределами обществ: виды мобильности для XXI столетия. М.: ВШЭ, 2012.
- Федотова В. Г.* (ред.). Меняющаяся социальность: новые формы модернизации и прогресса. М.: ИФ РАН, 2010а.
- Федотова В. Г.* Модернизация и глобализация // Стратегия России. 2010б. № 12. URL: <http://sr.fondedin.ru/new/archive.php> (дата обращения: 22.10.2018).
- Харрисон Л., Хантингтон С.* (ред.). Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу. М.: Московская школа политических исследований, 2002.

- Цифровое общество в культурно-исторической парадигме // Международная научная конференция 15–16 октября 2018 г. URL: <http://psy.rggi.ru>.
- Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сб. науч. ст. и мат-лов междунар. конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека», 14–17 февраля 2018. Коломна / Под. общ. ред. Р. В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. 452 с.
- Шаров А. В.* Трансформация ценностей в меняющемся мире // Вызовы современности и ответственность философа: Материалы «Круглого стола», посвященного всемирному Дню философии. Кыргызско-Российский Славянский университет / Под общ. ред. И. И. Ивановой. Бишкек, 2003. С. 85–88.
- Шульман Е. М.* Базовый гражданский доход: политические последствия // Выступление на форуме в Сколково. 2017а. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KHoPdYiiDdE> (дата обращения: 07.06.2018).
- Шульман Е. М.* Навязанная любовь // InLiberty. 2017b. URL: <http://old.inliberty.ru/blog/2631-Navyazannaya-lyubov> (дата обращения: 06.11.2018).
- Шульман Е. М.* Политическое будущее: высокое средневековье на новом технологическом уровне? 2018а. URL: <http://2035.media/2018/10/08/shulman-interview> (дата обращения: 04.11.2018).
- Шульман Е. М.* Практическая политология. Пособие по контакту с реальностью. М.: АСТ, 2018b.
- Шульман Е. М.* Россия в мировом контексте: настоящее и будущее // Лекция в рамках Власть Update Almaty, 2017d. URL: <https://vlast.kz/politika/26268-lekcia-ekateriny-sulman-rossia-v-mirovom-kontekste-nastoasee-i-budusee.html> (дата обращения: 04.11.2018).
- Шульман Е. М.* Смена поколений. Трансформация семьи // Доклад на Всероссийском молодежном образовательном форуме. 2018d. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Y7UZ0psDZKw&frags=pl%2Cwn> (дата обращения: 19.10.2018).
- Шульман Е. М.* Этические нормы будущего // Доклад в лектории Московского музея современного искусства от 21.12.2016 г. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8S8UT2208M8> (дата обращения: 19.10.2018).
- Шлейфер А., Трейзман Д.* Россия – нормальная страна // Россия в глобальной политике. 2004. № 2. URL: http://globalaffairs.ru/number/n_2848 (дата обращения: 21.10.2018).

- Юревич А. В.* Базовые компоненты национального менталитета // Вестник российской Академии наук. 2013. Т. 83. № 12. С. 1083–1091.
- Юревич А. В.* Факторы формирования и эволюции национальных менталитетов // Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 3. С. 83–110.
- Юрчак А.* Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение. М.: Новое литературное обозрение, 2014.
- Belshaw D. A. J.* What is digital literacy? A Pragmatic investigation. A thesis submitted in 2011 to the Department of Education at Durham University for the degree of Doctor of Education. United Kingdom, 2011. URL: <https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/doug-belshaw-edd-thesis-final.pdf> (дата обращения: 25.07.2018).
- Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion, Views of Minorities, and Key Social Issues // Pew Research Center. 2018. Oct. 29. URL: <http://www.pewforum.org/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues> (дата обращения: 30.10.2018).
- Csikszentmihalyi M.* Flow: The Psychology of Optimal Experience. N. Y.: Harper and Row, 1990.
- Cohen A. P.* Self Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity. London: Routledge, 1994.
- How the world changed social media, 2018. URL: <http://www.ucl.ac.uk/ucl-press/why-we-post> (дата обращения: 30.10.2018).
- Hobsbawm E., Ranger T.* (Eds). The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Jacobsson K.* (Ed.). Urban Grassroots Movements in Central and Eastern Europe. Introduction. Farnham: Ashgate, 2015.
- Jenkins H.* Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. N. Y.: New York University Press, 2006. P. 95–96.
- Jenkins H., Puroshotma R., Clinton K., Weigel M., Robison A. J.* Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. London: MacArthur Foundation, 2005. URL: <http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/NMLWhitePaper.pdf> (дата обращения: 19.01.2018).
- Khondker H.* Glocalization as Globalization: Evolution of a Sociological Concept // Bangladesh Journal of Sociology. 2004. V. 1. № 2. P. 12–20.
- Kirby A.* Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture. N. Y.–London: Continuum, 2009.
- Kumar K.* From Post-Industrial to Post-Modern Society: New Theories of the Contemporary World. Oxford: Blackwell Publishers, 1995.

- Madrigal A. C.* Why No One Answers Their Phone Anymore: Telephone culture is disappearing // The Atlantic. May 31, 2018. URL: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2018/05/ring-ring-ring-ring/561545> (дата обращения: 25.07.2018).
- McLuhan M.* The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. Toronto: University of Toronto Press, 1962.
- Milgram, P., Takemura H., Utsumi A., Kishino F.* Augmented Reality: A class of displays on the reality–virtuality continuum // Proceedings of SPIE. Proceedings of Telemanipulator and Telepresence Technologies. 1994. V. 2351. P. 282–292.
- Miller D., Horst H.* (Eds). Digital Anthropology. Oxford: Berg, 2012.
- Miller D.* (Ed.). How the World Changed Social Media. London: UCL Press, 2016.
- Miller D., Horst H.* The Cell Phone: An Anthropology of Communication. Oxford: Berg, 2006.
- Nisbett R. E.* The geography of thought: how Asians and Westerners think differently... and why. N. Y.: Free Press, 2003.
- O'Reilly T.* WTF? What's the Future and Why It's Up to Us. N.Y: Harper Business, 2017.
- Philipp S. Essential digital, social media and mobile usage data 2018 // Source & pictures: We Are Social, 2018. URL: <http://www.simone-philipp.com/digital-social-media-and-mobile-usage-data-2018> (дата обращения: 19.08.2018).
- Rapport N.* Anyone: The Cosmopolitan Subject of Anthropology (Methodology & History in Anthropology). N. Y.: Berghahn Books, 2012.
- Robertson R.* Globalization: Social Theory and Global Culture. London: Sage, 1992.
- Shweder R. A.* Thinking Through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- Szymusiak T.* Prosumer–Prosumption–Prosumerism. Düsseldorf: Omniscryptum Publ., 2015.
- Van Parijs Ph., Vanderborght Y.* Basic Income: A Radical Proposal for a Free Society and a Sane Economy. Cambridge: Harvard University Press, 2017. World Values Survey Data-Archive Online, 2018. URL: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp> (дата обращения: 30.10.2018).
- Zendle D., Kudenko D., Cairns P.* Behavioral realism and the activation of aggressive concepts in violent video games // Entertainment Computing. 2018. V. 24. January. P. 21–29.

Образ мира в контексте прогрессивного постмодернизма

Т. В. Зеленкова

«То, что человек находит в самом себе, он может сперва увидеть в истории, которая выносит на свет и делает доступным ясному восприятию все, что заключено в человеке».

В. Дильтей

Эпоха постмодернизма, первые ростки которой проявились в 1960-х, обозначила новые, более прогрессивные перспективы развития науки и общества. Прежде всего начали расширяться границы областей различных наук, что привело к резкому увеличению междисциплинарных исследований. Новые экспериментальные данные, полученные в квантовой физике, биологии и кибернетике, позволили описывать сложные «человекообразные» системы (В. С. Степин), а идеи синергетики — ввести в арсенал ученых представления о детерминированном хаосе, динамических неравновесных системах (И. Пригожин, И. Стенгерс), бифуркациях, идеях самоорганизации (У. Матурана, Ф. Варела, Н. Луман). Появилось особое постнеклассическое направление в философском и гуманитарном мышлении.

В психологии, как и в других науках, этот этап развития общества связан, прежде всего, со сменой научной картины мира, которая происходит диссинхронично и достаточно болезненно, что ощущается в методологических дискурсах последних лет (Зеленкова, 2018). Основной причиной этой болезненности явилось то, что постмодернизм отменил право на монополию какой-либо одной школы в поиске истинного знания, и множественность точек зрения, плюрализм мнений стали медленно встраиваться в структуру образа мира психологического сообщества.

Как более высокие эволюционные структуры в системе развития научного знания, постмодернизм и постнеклассическое мышление призваны продвинуть психологическую науку на новую и более

прогрессивную ступень развития. Тем не менее подобные сложные процессы никогда не происходят линейно, и мы наблюдаем, с одной стороны, неготовность психологического сообщества к изменениям и трудности в принятии новых реалий, с другой стороны — тенденцию к крайним постмодернистским подходам к описанию реальности.

О трудности принятия реалий уже наступившего в науке нового времени, принятия позиции толерантности к парадигмам, не вписывающимся в систему привычных понятий классического и неклассического рационализма, свидетельствует острота поставленных вопросов в методологических дискурсах, касающихся предмета психологии, монизма и плюрализма, отражения и конструктивизма, теории деятельности и др., что показано, в частности, в статье В. А. Мазилова (2017).

На этом фоне проявляет себя и усиливает дискуссионные страсти направленность философского и психологического мышления к крайним постмодернистским позициям, пришедшим к нам из западной философии. К такого рода воззрениям можно, например, отнести возведение в абсолют роли контекстов: ничего устойчивого не существует, все вокруг контекстуально, и всякое знание контекстуально ограничено. Или методологические позиции П. Ватцлавика, радикальных конструктивистов Э. фон Глазерсфельда, Х. фон Фёрстера, Г. Рота, которые, с одной стороны, подчеркнули важное значение интерпретации для понимания и познания реальности, с другой — совершенно исключили само ее (реальности) существование как таковой, утверждая, что реальностей, которые являются исключительно продуктом культурного конструирования, столько, сколько самих людей, поэтому никакие интегрированные подходы, открывающие универсальные истины, невозможны (Ватцлавик, 1995, Цоколов, 2001).

Все это затрудняет раскрытие позитивной роли постмодернистского мышления в развитии научного, в том числе психологического, знания. Какие же особенности постмодернизма способствуют в первую очередь прогрессу современной психологии? Прояснение этого вопроса требует обращения к основным принципам постмодернизма, которые и запустили процесс изменения научной картины мира. Речь идет о трех опорах постмодернистского сознания — конструктивизме, контекстуализме и интегральном аперспективизме, роль которых была рассмотрена нами в более ранних работах (Зеленкова, 2009, 2012).

Прогрессивная роль методологии конструктивизма в психологии проявляется в осознании того, что описание одного и того же

явления психики в рамках разных научных школ видится (конструируется, интерпретируется) с разных сторон: с точки зрения систем категорий, представлений и понятий, выработанных в рамках той или иной школы, — и картина таким образом выглядит многомерной. Другими словами, конструктивизм разбивает монополию различных школ на единственно правильное видение психологической реальности.

Контекстуализм погружает знание, полученное в какой-либо научной школе, в социокультурный контекст, воссоздает экологию, фон, в котором было получено и существует в настоящее время это знание. Здесь можно выделить два вида контекстуализма — дифференциальный и интегральный. Дифференциальный контекстуализм оценивает научные результаты с позиций одной школы и показывает различия между школами, определяя тем самым их экологическое и историческое место. Но когда при этом каждая школа представляет научное знание с позиции «от первого лица» (от лица «Мы» — «наша школа»)¹, то ей трудно объективно оценить свой собственный вклад в общую копилку знаний с позиций других направлений.

Интегральный контекстуализм помещает результаты каждой школы в контекст других психологических школ, а в междисциплинарных исследованиях — в контекст других наук или общенаучный контекст, повышая полноту научного знания. При этом появляется возможность уточнить результаты отдельной школы с позиции результатов, полученных в рамках других школ (позиция «от третьего лица» — «эта школа»), и тем самым определить границы применимости этих результатов к описанию психической реальности. Тем самым снимается вопрос о превосходстве одних школ над другими и существенно увеличивается точность общенаучного знания за счет критического анализа результатов исследований каждой школы с позиций других школ и направлений.

К сожалению, как показано В. А. Мазиловым, у современных российских психологов-исследователей доминируют установки на получение нового, оригинального научного продукта (от лица «Мы»),

¹ Здесь мы используем понятие «перспектива» (взгляд, позиция, система координат), введенное Кеном Уилбером (2013) для обозначения методологических подходов к психологическому исследованию, осуществляемому либо «изнутри», субъектом мировосприятия (перспектива «от первого лица»), либо «снаружи» — исследователем, экспериментатором (перспектива «от третьего лица»). Совмещение этих подходов в одном лице, как показал В. Ф. Петренко (2018), является на данный момент трудноразрешимой задачей.

а реальные интегративные установки почти не выражены: «В психологии в самом деле накоплено огромное количество научного материала, выдвинуто множество гипотез и теорий, сформулировано много концепций. Главная проблема состоит в недостаточном реальном взаимном соотношении различных подходов и теорий» (Мазилов, 2017, с. 109).

Интегральный аперспективизм направлен на повышение качества научного знания. Результаты, полученные в разных школах, по возможности интегрируются в одну непротиворечивую систему, обеспечивая более высокий уровень научного описания психической реальности – точность, полноту, глубину и объективность знания, недоступные ни одной из школ, взятых по отдельности. Наиболее продуктивно эти принципы раскрываются при изучении образа мира.

Обращение к понятию «образ мира» вызвано, с одной стороны, его ключевой ролью в психологической науке, с другой – чрезвычайно широким спектром возможных толкований этого понятия, которые часто выглядят как противоречащие друг другу. Поэтому в данной статье мы попытались изложить всевозможные взгляды на образ мира, включая и наш собственный, в свете вышеуказанных принципов положительного (прогрессивного) постмодернизма.

Важнейшим достижением в представлении образа мира, на наш взгляд, является его описание как о «многомерной» (Леонтьев, 1983), «гетерархической» (Смирнов, 2005), «многоуровневой и динамической» (Смирнов и др, 2016) системы, дополнительно обладающей свойствами открытости и неравновесности. Другими словами, речь идет о синергетической системе, которая является относительно устойчивой, но далекой от точки равновесия, что обеспечивает ее динамику, развитие и прогностическую способность. Устойчивость системы создает ее ядро (схема, образец, паттерн), неравновесность – периферия (поверхность, множество конкретных форм бытия). Система переходит в точку бифуркации в период подготовки к эмерджентному скачку на новый, более высокий уровень развития.

Представление об образе как динамической целостной системе метафорично выразил Ф. Е. Василюк: образ не детерминируется внешним и внутренним мирами, а предстает как «часть каждого из них, как интеграл, поле их интерференции, «голограмма, в которую вливаются волны и энергии этих миров, не сливаясь в аморфную массу, но и не оставаясь отдельными, а входят в такое единство, как отдельные голоса в многоголосье» (Василюк, 1993, с. 18).

Как синонимы понятия «образ мира» часто выступают термины «картина мира», «карта мира», «модель мира», «категориальная сетка», «система координат», «система конструкторов» и др. Так, С. Н. Ениколов описывает образ мира как взаимосвязанную систему, в которой одновременно проявляются и взаимодействуют научная и наивная (имплицитная) картина мира. Научная (эксплицитная) развивается на основе законов и правил, выработанных в процессе общественного опыта и научного познания, наивная (имплицитная) — на основе прецедентов, возникших в личном опыте. Первая стремится к полноте и точности знания о мире, вторая — к целостности, которая должна проявляться в каждый данный момент, чтобы обеспечить основу для адаптации индивида к среде. Если происходят случаи, нарушающие наивную картину мира, то включается процесс восстановления ее целостности за счет наличия в ней концепции происхождения какого-либо явления или события (Ениколов, 1997). Согласно этой модели, научная картина мира постоянно находится в динамическом неравновесии вследствие невозможности достижения полноты и точности знания о мире и по мере получения этих знаний она переструктурируется, включаясь в наивную картину мира и обеспечивая ее целостность и устойчивость.

Размышления о связи термина «образ мира» не только с проблемой восприятия, в рамках которой А. Н. Леонтьевым было введено это понятие, но и с другими формами психического отражения, позволило В. В. Петухову предложить и другие варианты названия этого конструктора. При исследовании эмоциональных форм психического отражения, считает он, более адекватным является понятие «чувство мира», а для исследования мышления — «представление мира» (Петухов, 1984).

Так или иначе эти варианты больше ассоциируются с когнитивным содержанием, и довольно логично их объединение под общим традиционным и более распространенным в научном сообществе термином «образ мира», содержание которого уже вышло далеко за рамки исследования восприятия и стало традиционным для обозначения этого конструктора.

Исключение составляет лишь термин «чувство мира», глубоко и обстоятельно обоснованный в работе С. Д. Смирнова, поскольку когнитивная и аффективная формы психического отражения существенно отличаются (Смирнов, 2016). Чувство мира выполняет функцию синтезирующего начала психики. Похожие мысли высказывал Ф. Е. Василюк, который называл чувственную ткань образа особой внутренней «составляющей» образа, его «живой плазмой», «тем ор-

ганом, который собственно осуществляет функцию интегрирования» (Василюк, 1993, с. 18). Он также отметил еще одну существенную особенность образа сознания — его связь с телесностью. Эта связь проявляется через «переживание, непосредственное внутрителесное чувствование» (там же), являющееся одним из способов существования чувственной ткани образа. Поэтому несомненно, что изучение чувства мира, как показал С. Д. Смирнов, представляет отдельную исследовательскую задачу (Смирнов и др., 2016).

Выдвижение самостоятельного понятия «чувство мира» показало необходимость рассмотрения его связи с «образом мира» в русле общепсихологических положений о связи интеллекта и аффекта. По мнению С. Д. Смирнова, «мы имеем дело с единым биполярным конструктом „чувство мира—образ мира“, причем в первом полюсе акцент сделан на субъективной, а во втором на объективной составляющей (на обоих полюсах присутствует каждая из них, но в разной пропорции, и название подчеркивает именно доминирующий компонент)» (там же, с. 229).

Мы считаем, что если говорить об образе мира в узком смысле (в когнитивном понимании), то образ мира и чувство мира — скорее всего не противоположные полюса одной оси, а система более или менее независимых координат, которая претерпевает изменения в своей структуре на каждом уровне психического развития, а наполнением этой системы координат являются «мир образов» и «мир чувств» (рисунок 1).



Рис. 1. Соотношение образа мира и чувства мира

О структуре образа мира

В центре внимания исследователей, изучающих образ мира, практически всегда стоит вопрос о его строении и содержании, рассматриваемый с различных методологических позиций. Соответственно выделяются структуры (сущности) разного порядка и степени обобщенности, которые отличаются и по содержательному наполнению, и по степени его теоретической и эмпирической проработанности.

Один из ключевых вопросов в данном направлении касался существования некой глубинной универсальной структуры образа мира, единой для всех людей (Столин, Наминач, 1988). Анализ существующих на тот момент эмпирических исследований в психологии позволил авторам сделать вывод о негативном ответе на этот вопрос: единой структуры не существует. Но можно ли выделить общечеловеческие основания в образе мира разных людей?¹

На основании семантической теории Ч. Осгуда о трехмерном пространстве эмоциональных реакций и результатов репрезентативного исследования восьми групп испытуемых разных национальностей авторами выявлено существование трех глубинных, базисных измерений (факторов) образа мира, которые образуют устойчивую структуру внутри представителей одной и той же социальной общности. Этими факторами являются: меры выраженности общечеловеческих ценностей (добра); меры выраженности угрожающей опасной силы (зла); меры выраженности одиночества, безнадежности и слабости (смерти).

В целом модель образа мира и его структура описываются ими в метафорической форме следующим образом: «Представим себе внутреннюю поверхность сферы. На ней, как облака на небосводе, размещаются когнитивные образования – представления, стереотипы, предрассудки и т. п. Некоторые из них относительно изменчивы, другие более стабильны. На содержание и общее строение этих когнитивных образований (форма, размер и общая конфигурация облаков в нашей метафоре) оказывают влияние социальные и личные события, национальная и политическая принадлежность, цели и задачи, с которыми субъект подходит к явлениям действительности. В зависимости от этих факторов рождаются и умирают когнитивные структуры. Сами эти образования таковы, что человек может отдать себе в них отчет. Он может определить, как он относится к представителям тех или иных социальных общностей, природе и технике, городу и сельской местности, старости и молодости и т. д. В целом же эти когнитивные образования концентрируются вокруг трех осей, размещенных внутри сферы и остающихся невидимыми. Постоянно пользуясь координатным пространством своего образа мира, человек затрудняется дать себе отчет в числе и содержании его измерений. Для этого нужна не интроспекция и даже не просто аналитическая, но философская работа ума» (там же, с. 44–45).

1 Решение этой задачи было необходимо в связи с поиском путей политического диалога и путей к взаимопониманию людей разных национальностей и политических взглядов (Столин, Наминач, 1988).

Эти три оси, составляющие трехмерное координатное пространство образа мира, являются ядерными структурами. Они амодальны, не осознаются, и для того, чтобы сам человек мог открыть их, недостаточно работы ума, какая бы она ни была, аналитическая или философская. Они открываются только в результате объективного исследования снаружи (с позиции «от третьего лица»), но не изнутри самого человека, что и показано в проведенном авторами исследовании. Когнитивные образования – это периферийные структуры, которые могут осознаваться. Как минимум, авторы зафиксировали в структуре образа мира взрослого современного человека наличие экзистенциальных ядерных структур.

На представления о структуре образа мира определенным образом повлияли результаты исследований, выполненных Р. Янофф-Бульман в рамках когнитивной концепции базовых убеждений личности. Основываясь на этих исследованиях, С. Н. Ениколопов описывает три составляющие образа мира: 1) позитивное/негативное отношение к неперсонализированному миру и социуму; 2) оценка степени справедливости и контролируемости окружающего мира; 3) образ Я, включающий положительную оценку себя, самоконтролируемость и степень собственной удачливости (Ениколопов, 1997). Он показывает, что эти структуры, составляющие «концептуальную схему» человека, достаточно устойчивы и не могут быстро меняться под воздействием новой информации. Однако они могут существенно изменяться под воздействием более сильных событий, вызывающих у человека состояние посттравматического стресса. Так, исследования, выполненные на той же концептуальной основе в рамках когнитивной теории психической травмы, показали, что интенсивность переживаемых симптомов сопряжена с негативизацией базисных убеждений о доброжелательности окружающего мира и значимости собственного Я (Падун, Котельникова, 2012).

В общей психологии структура образа мира традиционно рассматривается как состоящая из ядерных и поверхностных структур (Артемьева, 1999; Леонтьев, 1983; Петухов, 1984; Смирнов, 1981). Ядерные структуры («схемы», «внутрисистемные связи», которые А. Н. Леонтьев называл «пятым квазиизмерением»), амодальны и могут открываться человеку либо экспериментально, либо как «сверхчувственные» свойства, представленные в значениях, и не могут существовать без поверхностных (чувственных), модально оформленных структур (Леонтьев, 1983). Суть этой связи раскрывается в работе С. Д. Смирнова: «амодальная схема мира как один из полюсов диполя не может существовать при разрыве ее связей с той или иной

формой чувственности», «оба эти момента неотделимы друг от друга» (Смирнов, 1981, с. 28).

Психосемантические исследования Е. Ю. Артемьевой показали необходимость выделения структуры, переходной между ядерными и поверхностными образованиями. По форме фиксации в образе мира следа деятельности Артемьева выделяет три слоя субъективного опыта. Первый слой, поверхностный, представляет собой «перцептивный мир» (Артемьева, 1999, с. 19), его главной характеристикой является модальная представленность отражения. Более глубокий слой — «картина мира» — семантический, в нем следы фиксируются в виде системы субъективных отношений, отторгнутых от модальностей, но еще структурированных по ним. Этот слой является переходным между поверхностными и ядерными структурами. Наконец, самый глубокий слой, содержащий ядерные структуры, — это и есть образ мира, понимаемый в узком смысле. Это слой амодальных структур, образующихся при обработке семантического слоя. Вопрос о том, как устроен этот слой и в какой форме представлены ядерные амодальные структуры, Е. Ю. Артемьева оставляет открытым: «Нам совсем неизвестен „язык“ этого слоя, устройство его структуры» (там же, с. 21). Тем не менее она отмечает относительную статичность этого слоя и его устойчивость к изменениям, тогда как картина мира (семантический слой) — более подвижна, поскольку, хотя и управляется со стороны образа мира, но связана с отношениями к актуально воспринимаемым объектам. Именно семантический слой связан с прогнозом успешности деятельности.

Концепция образа мира, описываемая А. А. Леонтьевым, также предполагает наличие переходной структуры между поверхностными и ядерными образованиями образа мира. Первое различие, которое выделяется ученым — это понятия «образ мира» и «образ мироздания». Образ мира ситуативен, в нем «переплетаются непосредственное ситуативное отображение действительности и сознательное (рефлексивное) отображение» (Леонтьев, 2001, с. 270). Образ мироздания — «идеальное образование, связанное с нашей деятельностью в „непосредственном“ мире только генетически. Если применительно к образу мира можно употреблять метафору „картинки“, то образ мироздания уже не картинка, а *схема*» (там же, с. 271).

В качестве промежуточной конструкции А. А. Леонтьев вводит понятие инвариантного образа мира — единой структуры, свойственной членам определенной социальной группы или общности. Инвариантный образ мира опосредован значениями и социально выработанными опорами в отличие от индивидуально-личностно-

го, опосредованного личностно-смысловыми образованиями (Леонтьев, 1993). Инвариантных моделей, считает А. А. Леонтьев, может быть сколько угодно — все зависит от классовой и социальной структуры социума, от культурных и языковых различий в нем, «можно наряду с индивидуальными вариантами говорить о системе *инвариантных образов мира*, точнее — общих черт в видении мира различными людьми» (Леонтьев, 2001, с. 272). Одним из значимых для человека видов инвариантных образов мира А. Н. Леонтьев называет образ, опосредованный национальной культурой и национальной психологией. Развитие этих взглядов получило отражение в разработке концепции профессионального видения мира как инвариантного образа мира, основанного на общих структурах сознания у людей одной и той же профессиональной принадлежности независимо от национальной культуры (Ханина, 2008).

Рассматривать еще более дробную структуру образа мира предлагает Е. А. Климов: «отстроиться» от терминов «ядро—поверхность» и обратиться к таким характеристикам сознания, как «ясность—смутность», «отчетливость—расплывчатость», «яркость—тусклость», «рельефность—сглаженность» и проч., что позволяет дать многоаспектную характеристику образа мира. Для характеристики структуры образа мира профессионала он предлагает модель, включающую семь планов образа мира, отображающих динамику и многоплановость явлений¹ (Климов, 1995). Тем не менее большое распространение получила традиция изучения образа мира в единстве его амодальных схем (ядерных структур) и поверхностных образований (периферии).

«Карты взросления»

Изучая вопросы, связанные с образом мира, мы обратили внимание на то, что большинство теоретических и экспериментальных исследований в этом направлении проводилось по отношению к взрослым испытуемым нашего времени. Тем не менее понятно, что образы мира ребенка и взрослого, современного и человека на более ранних стадиях филогенеза отличаются. И эти отличия связаны не только с социальными, культурно-историческими факторами формирования образа мира, но и с факторами, обуславливающими филогенетическое и онтогенетическое развитие человека.

1 Е. А. Климовым выделяются: дальний план, общий план, средний план, первый план, крупный план, план деталей, оперативный план, которые в разных сочетаниях могут существовать в сознании.

Задача изучения развития образа мира в филогенезе впервые была обозначена А. Н. Леонтьевым в его работе «Образ мира» (1983). Как фактор его формирования выступает образ жизни: «Тот или иной образ жизни создает необходимость соответствующего ориентирующего, управляющего, опосредующего образа его в предметном мире» (Леонтьев, 1983, с. 259). Указание на культурно-исторические факторы формирования образа мира как «интегратора следов взаимодействия человека (и человечества!) с объективной действительностью» содержится в определении Е. Ю. Артемьевой (1999, с. 11). Отметим указание не только на человека, но и на человечество, оставляющего «следы деятельности» в ходе эволюционного, культурно-исторического развития посредством фиксации отношений к предметам деятельности. При этом «следы деятельности образуют системы, устойчиво структурирующие внешние явления» (там же, с. 12).

Исследование образа мира требует учитывать и процесс развития индивида, картина мира которого «раскрывается через становление самого субъекта» (Петренко, 1997, с. 23). Мысль о том, что без обращения к онтогенетическому развитию мы не сможем дать сколько-нибудь полного описания образа мира, высказывалась С. Д. Смирновым в работе «Мир чувств и чувство мира», где были обозначены уровни возникновения и развития в онтогенезе чувственной ткани психики (Смирнов, 2018).

В одной из последних работ известный американский философ Кен Уилбер, рассматривая вопросы трансформации сознания, вводит термин «скрытые карты человеческого развития», или «карты взросления» (Уилбер, 2017), которые представляют собой внутренние схемы, индивидом не осознаваемые, но ориентирующие его во всех сферах жизни. В качестве синонимов понятия «карты» он использует термины «модели», «перспективы», «системы координат», которые образуют целостную, иерархически организованную по уровням эволюционного развития человека структуру. Эти уровни/стадии развития были сформированы в ходе филогенеза, и каждый индивид в процессе онтогенеза проходит данные стадии в строго определенной последовательности.

Для современного человека такая система включает 6–8 базовых уровней, каждый из которых характеризуется только ему присущими «картами», через которые человек видит, чувствует и интерпретирует мир. К. Уилбер неоднократно подчеркивает, что представление о «картах взросления» были получены в результате применения методологии интегрального аперспективизма – метаанализа более ста существующих в современной зарубежной психологии моделей

развития человека, что позволило выявить сходство характеристик выделяемых в них уровней независимо от того, какую линию развития рассматривала та или иная модель.

Выделяемые стадии/уровни соответствуют филогенетическим стадиям развития сознания в классификации одного из основателей интегрального подхода Ж. Гебсера, обозначившего пять таких стадий: архаическую, магическую, мифическую, рациональную и интегральную (плюралистическую) (Гаськова, 2007). Они вполне соотносимы с хорошо известными нам стадиями развития понятий Л. С. Выготского, стадиями интеллектуального развития Ж. Пиаже, этапами психического развития в периодизации Д. Б. Эльклина и др.

Поскольку каждый человек в процессе развития неизбежно проходит эти стадии/уровни в их строгой последовательности, «карты взросления» (схемы), связанные с особенностями филогенетически обусловленного базового уровня развития, мы будем относить к ядерным структурам образа мира. Подчеркивая их амодальный характер, К. Уилбер называет их «скрытыми «грамматическими» системами», где каждая стадия нашего развития обладает «своей собственной грамматикой» и «являет собой отдельный мир» (Уилбер, 2017, с. 33). Далее мы приводим краткое описание этих структур, сложившееся в русле интегральных подходов к развитию сознания.

«Карты» (ядерные структуры) первого базового уровня – архаического – это схемы, системы связей, центрированных вокруг жизнеобеспечения физического Я. На этом уровне сознание еще не дифференцировано (в филогенезе оно полностью слито с групповым сознанием), и образ мира формируется на базе чувственно-физической, сенсомоторной активности.

На втором – магики-импульсивном – уровне основным средством формирования образа мира являются эмоции. Образы получают яркую эмоциональную окраску, проявляются сфокусированность на настоящем моменте, выраженная потребность в мгновенном удовлетворении желаний, характерными чертами сознания становятся анимизм, суеверия. Сознание отдельного человека постепенно индивидуализируется.

«Карты» третьего уровня – магики-мифического – проявляются в эгоцентризме, нарциссизме, стремлении к власти, неспособности встать на точку зрения другого.

Четвертый – мифико-традиционный – уровень проявляется в конформизме и этноцентризме. На этой стадии человек способен принять на себя роль другого, воспринимает себя как принадлежа-

шего к какой-либо социальной группе, общности, следуя принятым в ней правилам, стараясь не выделяться из этой группы и отстаивая не собственные интересы, а интересы группы.

Пятый уровень – рациональный (модернистский). Этот уровень называют формально-рефлексивным. Индивид становится способным не только принимать объективную, научную точку зрения, но и оперировать собственным мышлением, рефлексировать собственную позицию, подвергать критике взгляды и мнения других. Именно на этой стадии проявляется индивидуализм сознания, стремление к достижениям, самореализации, самосовершенству.

Шестой – плюралистический, экзистенциальный (постмодернистский). На этом уровне рационализм сознания преодолевается путем объединения с чувствами, что является основой партнерских отношений, заботы и доброты. Базовая черта этого уровня – убежденность в том, что существует множество различных, но в равной степени важных подходов к реальности, что всякое знание культурно сконструировано, зависит от контекста, и каких-либо универсальных истин не существует.

Следующие, более высокие (интегральные) уровни сознания свойственны на современном уровне развития общества достаточно малому числу людей. Они достигаются в основном через духовную практику либо проявляются у отдельных людей в виде пиковых переживаний.

Проиллюстрируем различия образов мира, базирующиеся на разноразличных ядерных структурах на примере исследования оптических иллюзий в двух широко известных в настоящее время экспедиций в Среднюю Азию А. Р. Лурии и К. Коффки. Их результаты характеризуются расхождением выводов между исследованиями Лурии, не обнаружившего оптических иллюзий у неграмотных узбеков, и Коффки, который показал, что у испытуемых в Средней Азии наблюдались все те оптические иллюзии, которые регистрировались у испытуемых в Европе (Ясницкий, 2013).

Пытаясь объяснить это расхождение, К. Коффка обратил внимание на существенную роль установки испытуемых по отношению к экспериментатору и допустил, что другая техника проведения этнографических исследований может дать более валидные результаты. В частности, по наблюдениям Коффки, среди испытуемых можно было выделить две группы: группу непосредственных, наивных в социальном отношении и группу подозрительных, сомневающихся и недоверчивых испытуемых. Первые четко демонстрировали все оп-

тические иллюзии. Примечательно то, что они не относились к эксперименту как к проверке своих способностей и держались с экспериментатором доверчиво, как с равным.

У вторых иллюзии не были зарегистрированы. При предъявлении картинок с иллюзиями они долго и настороженно изучали их, прежде чем высказать решение, проявляли подозрительность и к экспериментатору, и к самому эксперименту.

Сам А. Р. Лурия тоже отмечал наличие подобных групп среди испытуемых. С одними, в основном жителями центральных районов, ему было довольно легко устанавливать контакт, с другими, жителями отдаленных кишлаков, очень трудно, а порой невозможно. Вот что Лурия писал: «Нас снова бояться. При приближении все уходит в горы. Женщина-киргизка и паническая реакция: „Не сглазь ребенка!“» (Ясницкий, 2013, с. 22). Во время первой экспедиции он изучал в основном враждебно настроенных жителей отдаленных горных районов, на которых и были получены результаты по отсутствию иллюзий восприятия.

Известная фраза «У узбеков иллюзий нет» — это четкая фиксация базовых структур архаико-магического образа мира, для которых характерно неприятие чужих. А. Р. Лурия пытался «подтянуть» крестьян на свой уровень, а нужно было встать на позиции их уровня. Ошибка была в том, что он не учитывал ядерные структуры образа мира узбеков. Ядерные структуры образа мира самого А. Р. соответствовали научному (критическому) уровню, в то время как у узбеков — архаико-магическому уровню, для которого характерно недоверие к «чужакам», они, с точки зрения людей этого уровня, несут беды для их народа. С их точки зрения, Лурия совершал магические действия и его нужно было обмануть.

А. Р. Лурии не удалось установить с ними контакт, они видели в нем недоброжелателя, рисующего угрожающие им магические знаки, колдуна, который налагает порчу на их детей и от которого нужно как можно скорее избавиться. Этой ошибки избежал К. Кофка, поэтому ему удалось войти в доверие и получить положительные результаты эксперимента по оптическим иллюзиям. Характерные особенности мышления на этом уровне отмечал и Л. Леви-Брюль.

Таким образом, разноуровневые «карты взросления», задавали в этой ситуации совершенно разные схемы, каждая из которых направляла поведение той и другой стороны. А модальная «грамматика» этих «карт», обусловленных уровнем развития, недоступна сознанию индивида в текущем состоянии жизнедеятельности.

Ядро и периферия

Итак, мы показали роль филогенетически сформированных устойчивых структур образа мира, так называемых «карт взросления», которые определяют способы восприятия, понимания и деятельности индивида в его бытийном пространстве и являются ядерными. И «чувство мира» (С. Д. Смирнов) так же развивается и преобразуется в соответствии филогенетическими ядрами путем включения более высокими формами всех нижележащих структур и видов эмоций.

Однако, как отмечалось выше, выделяются и другие устойчивые факторы, которые также относятся к амодальным и включены в структуру образа мира. Сюда относятся системы значений («пятое квазиизмерение», по А. Н. Леонтьеву), «инвариантный образ мира» (А. А. Леонтьев), семантический слой образа мира (Е. Ю. Артемьева), экспериментально выявленные глубинные измерения образа мира, свойственные большим социальным группам и т. п. В связи с этим представляется удобным выделить два вида амодальных ядерных структур: системы связей («карты»), созданные филогенезом в течение эволюции, и системы связей, созданные социогенезом в ходе культурно-исторического развития человека.

Ядерные структуры, пишет В. В. Петухов, можно определить «как фундаментальные опоры существования человека в качестве сознательного существа, отражающие его действительные связи с миром и не зависящие от рефлексии по их поводу» (Петухов, 1984). Действительно ядерные структуры текущего уровня не осознаются, как не осознается грамматика языка, в тот момент, когда мы говорим. Ребенок, как известно, говорит грамматически правильно, но сам он грамматики не знает. И господин Журден тоже очень удивился, когда узнал, что всю жизнь он говорил прозой. Ядра текущего уровня обеспечивают субъектность человека при взгляде на мир и содержат те общие черты, которые свойственны этому конкретному уровню. Отсюда на каждом уровне развития ядерные структуры разные, и чем ниже уровень, тем менее структурировано ядро.

Однако ядерные структуры *предыдущего* уровня все же являются доступными осознанию. Индивид, чья «карта взросления» «перешла» на новый уровень, может понять, что сам он изменился, и вместе с этим изменились и его представления о мире. Это согласуется с известной теоремой Гёделя о том, что описание сложной системы возможно только после выхода за ее пределы.

Содержательное наполнение ядерных структур обеспечивается периферией образа мира. Периферические структуры текущего уровня — это конкретные формы бытия, которые зависят от опыта, поэтому периферия всегда индивидуальна. Соотношение ядерных и периферических структур аналогично соотношению языка и речи: язык (грамматика) — это ядерные структуры (связи). В процессе говорения язык не осознается, но через него мы в значительной мере видим мир. Речевое воплощение относится к периферии. Оно осознается и проявляется в конкретных формах (например, через тексты). Аналогично соотношение фонем и звуков. Фонемы — ядерные структуры, которые мы не осознаем, когда говорим. Но фонемы воплощаются вовне в виде звуков, и у людей из разных мест проживания фонемы могут звучать по-разному, т. е. воплощаться в разных звуковых формах.

Однако, кроме бытийных форм, периферические структуры включают также все предыдущие структурные образования, доступные осознанию: ядро предыдущего уровня образа мира, которое с высоты текущего уровня становится доступными сознанию, периферия предыдущего уровня, которая, в свою очередь, включает ядро и периферию предшествующего уровня, и т. д. Таким образом, мы получаем рекурсивную структуру образа мира (рисунок 2).

Вслед за сказанным неизбежно возникает вопрос: не является ли упрощением рассматривать ядерные структуры образа мира с позиции только одного уровня развития, одной «карты взросления», ведь

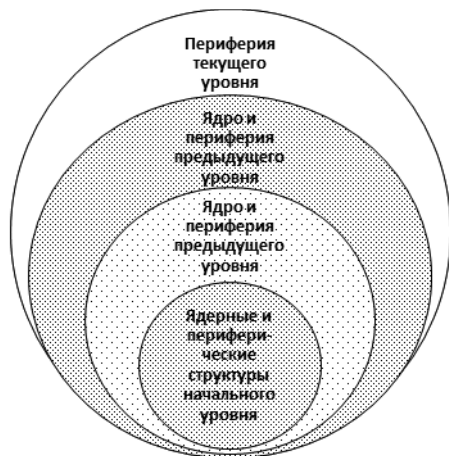


Рис. 2. Рекурсивная структура образа мира

индивидуальное развитие всегда представлено совокупностью отдельных линий — интеллектуального, аффективного, морального, творческого, эстетического развития и других? Чтобы избежать неопределенности в этом вопросе, сразу отметим, что каждая линия развития человека может определяться ядром образа мира того уровня, которого достиг человек в данный момент жизни, т. е. в развитии линий будет присутствовать некая диссинхрония ядерных структур этих линий. Система связей между ядрами различных уровней развития и есть ядро образа мира, а горизонтальный срез по всем уровнями дает схему ядра.

Таким образом, ядро образа мира — это система связей между ядрами основных линий развития на текущем уровне.

О формировании образа мира в онтогенезе

Образ мира в онтогенезе формируется в соответствии с прохождением индивида по уровням развития. На каждом уровне образа мира ядерные структуры — это живая, дышащая, динамически воспроизводящаяся сеть связей между ядрами (аналог нейронной сети) с постоянно изменяющейся периферией, которая тесно связана с бытием и наполняет эти связи содержанием. Сами связи меняются в зависимости от периферии, но являются более устойчивыми. В процессе своего развития человек сам строит периферию, которая способна «раскачать» систему. Тогда возникает ситуация либо кризиса, либо перехода на новый уровень развития. С. Д. Смирнов (1981) подчеркивает, что именно практика, опыт непосредственного взаимодействия с действительностью является источником развития и обогащения образа мира.

Процесс эволюционной трансформации образа мира в контексте неадекватной парадигмы позиционируется А. Г. Асмоловым (2008), который показывает три уровня этого преобразования: в биогенезе образ мира порождается как пространство биологических смыслов, в социогенезе — как пространство значений, в персонегенезе — как пространство личностных смыслов (Асмолов, 2008).

Уже с появлением ребенка на свет начинают активно и когерентно влиять и стимулировать активность друг друга процессы его (ребенка) взаимодействия с действительностью и построения образа мира. В ходе этого последнего процесса чувственная ткань образа и биодинамическая ткань движения (Н. А. Бернштейн) становятся первыми «строителями» образа мира. Как отмечал С. Д. Смирнов, при этом биодинамическая ткань движения «является „носителем

амодальной схемы мира“», «служит тем организующим началом, скелетом, схемой, благодаря которой мозаика ощущений превращается в целостные предметные образы восприятия» (Смирнов, 1981, с. 28).

Человек не рождается с уже структурированным образом мира. Его образ мира гомогенен, его скорее можно назвать «праобразом» мира. Взаимодействие младенца с миром еще не носит системного характера: хаотические движения, нерегулируемые эмоциональные импульсы, хаос первоначального языкового опыта и проч. — эти первые «следы» его взаимодействия с миром проявляются в виде недифференцированной оценки. И только в процессе усложнения форм взаимодействия с реальностью субъективные оценки действий у ребенка дифференцируются, вступают в связи, формируя структуры образа мира, которые являются основой его дальнейших действий.

Индивид не только фиксирует, но и иерархизирует следы своего взаимодействия с миром в рамках текущего уровня и внутри каждой актуализированной линии развития, постоянно уточняя и создавая образ мира (собственную «карту взросления»). Этот процесс, как показал С. Д. Смирнов, осуществляется вместе с процессом формирования многоуровневой системы гипотез, непрерывно генерируемых человеком навстречу миру (Смирнов, 1981). Поэтому прогностическая функция тоже обеспечивает процесс изменения образа мира в соответствии с основными этапами психического развития в онтогенезе за счет динамики этой системы, показывая, «в каком направлении он (мир. — Т. 3.) изменится в близком или более далеком будущем» (Смирнов и др., 2016, с. 10). В этом смысле образ мира включает в себя вектор времени — прошлое, настоящее и будущее человека.

Таким образом, карту бытия на любом уровне формирует сама деятельность, вернее, упорядоченная история деятельностей человека в симультанном единстве с прогностическими ядерными структурами. Последовательность объективно происходивших событий и деятельностей в жизни человека выстраивается в сознании в виде иерархии субъективного отношения к ним, что в экспериментальных исследованиях, как показано в работах Ч. Осгуда, Дж. Келли, В. Ф. Петренко, Е. Ю. Артемьевой, может фиксироваться психологическими расстояниями.

Иерархизация следов деятельностей не всегда происходит непрерывно. При переходе от одного уровня к другому этот процесс может сопровождаться скачками, которые, как правило, происходят неосознанно, часто в результате возрастных и жизненных кризисов, личностно значимых событий и проч. В таких скачках происходит синтез когнитивных и эмоциональных процессов, «образа

мира» и «чувства мира» с образованием эмерджентных свойств нового уровня. И только с позиции более высокого уровня человек может осознать качественное изменение прежнего образа мира.

Образ мира: отражение или конструирование?

С тех пор как в психологии начали проявляться и закрепляться идеи конструктивизма, вопрос о роли базовой метафоры отражения в методологии психологического знания стал приобретать полемическую остроту, выразившуюся, прежде всего, в сомнении: а нужна ли вообще базовая метафора отражения? (Петренко, 2002). Отвечает ли она современным представлениям эпистемологии? Один из ответов на этот вопрос – вполне: например, в рамках зоопсихологии имеет место и конструктивистская парадигма, и метафора отражения (Никольская, 2010).

А. Н. Леонтьев, положивший начало изучению образа мира в отечественной психологии, опирался на идею *активного отражения*, которое дает возможность индивиду адаптироваться к условиям бытия. В то же время он говорил о *построении* в сознании индивида многомерного образа объективного мира, объективной реальности, существующей как «*субъективное полагание*», *полагание для субъекта*» (Леонтьев, 1983).

Сущность «отражательной» функции образа мира достаточно точно выражена В. В. Петуховым, который полагал, что образ мира «отражает тот конкретно-исторический – экологический, социальный, культурный – фон, на котором (или в рамках которого) развивается вся психическая деятельность человека» (Петухов, 1984). Но, когда человек сталкивается с необходимостью постановки и решения познавательных, практических или личностных проблем, в первую очередь творческих, тогда на первый план выступает конструктивная функция образа мира – процесс порождения новых способов представления реальности (Петухов, 2007).

Таким образом, мы одновременно и отражаем объективный мир, и конструируем субъективный мир, а сам образ мира выступает как универсальный динамический классификатор, интерпретатор и творец будущего – как персональный способ бытия в этом мире.

Отражение проявляется в образе мира как общая способность смотреть на мир с позиции определенного уровня («карты взросления»). В отражении всегда присутствуют филогенетическая часть – активность, определяемая уровнем «карты», и онтогенетическая

часть — активность, определяемая индивидуальными факторами развития, что позволяет индивиду постоянно выстраивать и уточнять карту бытия.

Если отражение предполагает активное взаимодействие субъекта и объекта познания, познаваемого и познающего, то при этом объект не обязательно должен быть материальным. Ф. Е. Василюк показал, что «особой чувственной тканью обладает не только предметное содержание образа, но и другие его полюса — значение, смысл и знак» (Василюк, 1993, с. 18). Главное, что при активном взаимодействии мы можем смотреть «на него». Отражение проявляется как способность получать познавательную информацию об этом объекте. Если мы можем смотреть с позиции третьего лица на свои чувства, свое Я, то мы их отражаем, активно познаем. С этой точки зрения понятие «опережающее отражение», выдвинутое П. К. Анохиным, — сначала конструирование образа ближайшего будущего, а потом — взаимодействие с ним (его отражение).

Отражение внутреннего мира позволяет строить его образ (карты), исследовать внутренние территории и изучать их — то, что уже отделено от модальности и не осознается, существует как научная абстракция, можно вскрыть только с помощью исследования, рефлексии: «В образ, картину мира входит не изображение, а изображенное (изображенность, отраженность открывает только рефлексия, и это важно!») (Леонтьев, 1983, с. 261).

Конструирование всегда предполагает построение новой системы связей, переводящей образ мира на новый уровень развития (или регресс на предыдущие). Оно индивидуально и связано с системой ожиданий и предвосхищений ближайшего и отдаленного будущего. В процессе взаимодействия с реальностью сначала образ мира актуализируется, а затем уточняется, модифицируется (Смирнов, 1985), в процессе чего конструируются новая система связей. Конструирование — это то, что построено разными людьми, имеющими сходные «карты взросления» (в рамках одного и того же уровня развития) из одних и тех же элементов (свойств данного уровня). Элементы конструкции одинаковые, а результат — разный. А. Н. Леонтьев отмечал, что образ мира индивиды и строят, и переделывают, и частично создают (Леонтьев, 1983, с. 254).

В образе мира динамически взаимодействуют активное отражение (как объективный процесс) и субъективное конструирование, интерпретация внешнего и внутреннего мира. Постмодернизм показал, что соотношение между отражением и конструированием аналогично соотношению между абсолютной и относительной истиной.

Понятие отражения — научная абстракция, возникшая в результате обобщения данных об индивидуальных интерпретациях (конструирование). Отражение складывается из исследования конкретных интерпретаций с позиции третьего лица (ОНИ). Мы осознаем только субъективные интерпретации как взгляд с позиции первого лица (Я, Мы), в то время как отражение существует объективно. Возвращаясь к вышеприведенному примеру: понятие фонемы — научная абстракция. Реальный звук — интерпретация, которая зависит от разных причин, например, от региона проживания. Фонема образуется в результате изучения отдельных звуков у разных людей.

В экспериментах А. Р. Лурии по типу «четвертый лишний» и крестьянин, и сам экспериментатор видели одну и ту же реальность в виде экспериментального материала. Но крестьянин интерпретировал предметы со своего уровня. И как ни пытались его направить на слово «инструменты», он в каждом случае показывал разные интерпретации с точки зрения разных житейских ситуаций, доказывая, что все предметы полезны (Ясницкий, 2013).

Образ мира как продукт, результат — это интерпретация того, что отражается и конструируется. Одно и то же событие интерпретируется по-разному в зависимости от ядерных структур уровня. Например, гром. На магическом уровне он будет интерпретироваться как присутствие духов; на мифологическом — как божественная кара; на рациональном — как физическое явление. В романе Голдинга «Повелитель мух» описывается яркий пример регрессии ядерных структур образа мира подростков на архаико-магический уровень, когда мифико-традиционный уровень еще не освоен. Как только исчезла культура и все достижения этого уровня вышли из-под контроля общества, «карта взросления», определяемая общественными ценностями, подверглась распаду.

Метафора отражения, рассматриваемая в социокультурном контексте модернизма, является одной из базовых объяснительных моделей тех психических явлений, которые требовали изучения на более раннем этапе развития психологического знания. Благодаря этой метафоре в психологии образа сформировался устойчивый фундамент и потенциал для последующих научных достижений в изучении образа мира.

Возникновение идей конструктивизма в изучении образа мира стало одним из индикаторов становления новой эпохи — эпохи постмодернизма. Эти идеи стали новой объяснительной моделью в новом социокультурном контексте. В этом смысле они представали перед психологией в качестве прогрессивного явления, дающего

возможность понять те явления субъективного мира человека, которые открылись в связи с массовым распространением психотерапевтических практик.

И та, и другая метафоры (отражения и конструктивизма) – контекстуальны. Каждая из них в контексте своей эпохи представляет научные результаты «от первого лица» и вносит в общее психологическое знание свою относительную истину. «Внимание к контексту... позволяет показать, что абсолют не просто витает в „умном месте“, но наполнен человеческим, культурным, историческим содержанием, которое всегда стремится выйти за свои собственные пределы» (Касавин, 2005, с. 17).

Прогрессивная роль интегрального контекстуализма в том, что он требует принятия и тех, и других. Вопрос только в том, в каком виде? На этот вопрос отвечает главный постулат интегрального аперспективизма: более высокий уровень должен превосходить и включать в себя предыдущий и интегрировать его (а не отвергать и не подчинять). Более подробно механизм этого процесса был изложен нами в предыдущей работе (Зеленкова, 2018).

Заключение

Исследование общепсихологической проблемы образа мира в контексте методологии современного интегративизма и позитивного постмодернизма позволило обозначить некоторые особенности психологического изучения его структурных и функциональных компонентов. В современном контексте стремительного развития междисциплинарных исследований это имеет значение не только для гуманитарных наук, но и для тех отраслей знания, которые занимаются моделированием искусственного интеллекта и человекоподобных информационных систем, обучаемых «общению» с человеком и выполняющих роль «умного помощника».

В данной статье мы рассматриваем образ мира как открытую динамическую неравновесную систему, которая обладает достаточной устойчивостью, но в то же время далека от точки равновесия, что обеспечивает ее развитие и прогностическую способность. Устойчивость системы создает ее ядро (схема, система связей), неравновесность – периферия (поверхность, множество конкретных форм бытия). В процессе онтогенетического развития периферия образа мира способна изменять систему связей ядра. В период подготовки к скачку на новый, более высокий уровень или регрессии на ниже лежащий вся система переходит в точку бифуркации.

Образ мира как многоуровневая динамическая неравновесная система содержит в свернутом виде вектор времени — настоящее, прошлое и будущее человека. Этот вектор составляет основное содержание ядра образа мира, которое включает схемы всех освоенных к данному моменту так называемых «карт взросления» — устойчивых структур, определяемых филогенезом и схемами (системами связей), созданными социогенезом в ходе культурно-исторического развития человека.

Поскольку каждая линия развития человека регулируется разными уровнями ядерных структур образа мира (имеет разные «карты взросления»), то их (линий и уровней) сочетание является основой для построения типологии индивидуальных схем образов мира, что в перспективе может быть выделено как отдельная исследовательская задача, перекликающаяся с идеей Е. А. Климова (1995) о групповой и индивидуальной относительности образа мира и идеей «разнообразия миров» А. Г. Асмолова (2008).

Ядерные структуры текущего уровня развития амодальны и недоступны для осознания, в то время как структуры предыдущих уровней при наличии такой задачи могут быть представлены сознанию. На текущем уровне мы можем осознавать только периферические структуры — конкретные формы бытия, зависящие от опыта.

Образ мира имеет рекурсивную структуру, основанную на последовательном включении в зону осознания периферийных и ядерных структур предыдущих уровней.

Рассмотрение понятия образа мира с позиций основных прогрессивных принципов постмодернистского сознания — конструктивизма, контекстуализма и интегрального аперспективизма — также дает возможность в функциональном аспекте интегрировать метафоры отражения и конструктивизма по отношению к этому понятию.

Литература

- Артемьева Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И. Б. Ханиной. М.: Наука—Смысл, 1999.
- Асмолов А. Г.* Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 3—11.
- Василюк Ф. Е.* Структура образа // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 5—19.

- Ватицлавик П.* Конструктивизм и психотерапия // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 101–114.
- Гаськова М. И.* Интегральные подходы в теории организации // Регион: экономика и социология. 2007. № 2. С. 239–251.
- Ениколопов С. Н.* Три образующие картины мира // Модели мира / Под ред. Д. А. Поспелова. М.: Российская Ассоциация искусственного интеллекта, 1997. С. 35–40.
- Зеленкова Т. В.* Интегративные тенденции в развитии психологии: от монолога к полилогу // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 308–368.
- Зеленкова Т. В.* О соотношении общенаучных образцов современного знания и неявных оснований психологических парадигм // Парадигмы в психологии: Науковедческий анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. В. Корнилова, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 95–105.
- Зеленкова Т. В.* Прогрессивные тенденции развития психологии в контексте интеграционных процессов в современной науке // Прогресс психологии: Критерии и признаки / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Д. Марцинковской, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 32–62.
- Касавин И. Т.* Контекстуализм как методологическая программа // Эпистемология & философия науки. 2005. Т. VI. № 4. С. 1–17.
- Климов Е. А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.
- Леонтьев А. А.* Деятельный ум (Деятельность, Знак, личность). М.: Смысл, 2001.
- Леонтьев А. А.* Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная реальность. М.: Институт языкознания РАН. 1993. С. 16–21.
- Леонтьев А. Н.* Образ мира // Избранные психологические произведения. В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. II. С. 251–261.
- Мазилев В. А.* Прогресс на фоне кризиса // Вопросы психологии. 2017. № 6. С. 107–116.
- Никольская А. В.* Теория отражения vs конструктивизм // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 66–77.
- Падун М. А., Котельникова А. В.* Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

- Петренко В. Ф.* Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал. 2002. № 3. С. 113–121.
- Петренко В. Ф.* Конструирование истории // Методология и история психологии. 2018. Вып. 1. С. 15–33.
- Петренко В. Ф.* Личность человека – основа его картины мира // Модели мира / Под ред. Д. А. Поспелова. М.: Российская Ассоциация искусственного интеллекта, 1997. С. 9–23.
- Петухов В. В.* Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. «Психология». 1984. № 4. С. 13–20.
- Петухов В. В.* Определение творческого воображения и основные характеристики его продукта // Общая психология. Тексты. В 3 т. Т. 3: Субъект познания. Кн. 3. М.: УМК «Психология»–Московский психолого-социальный институт, 2007. С. 607–627.
- Смирнов С. Д.* Методологический плюрализм и предмет психологии // Вопросы психологии. 2005. № 4. С. 3–8.
- Смирнов С. Д.* Мир образов и образ мира // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 15–29.
- Смирнов С. Д.* Мир чувств и чувство мира // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 224–245.
- Смирнов С. Д.* Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
- Смирнов С. Д., Чумакова М. А., Корнилова Т. В.* Образ мира в динамическом контроле неопределенности // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 3–13.
- Столин В. В., Наминач А. П.* Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 34–46.
- Уилбер К.* Интегральная духовность. Ориенталия, 2013. URL: <http://ipraktik.ru/store/ebooks/8-ken-wilber-integralnaya-duhosvnost.html> (дата обращения: 21.06.2018).
- Уилбер К.* Интегральная медитация. М.: Рипол-классик, 2017.
- Ханина И. Б.* Образ мира, инвариантный образ мира и обучение профессии // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: Сборник научных работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т. В. Ахутиной, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. С. 281–297.

Образ мира в контексте прогрессивного постмодернизма

Цоколов С. А. Философия радикального конструктивизма Эрнста фон Глазерсфельда // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. «Философия». 2001. № 4. С. 38–59.

Ясницкий А. Курт Коффка: «У узбеков есть иллюзии!». Заочная полемика между Лурией и Коффкой // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2013. № 3. С. 1–25. URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2013/3/2013n3a1/2013n3a1.pdf> (дата обращения: 21.06.2018).

Интегративные и изоляционистские тенденции в современной российской психологии: истоки и перспективы

И. А. Мироненко

Введение

В эпоху общей глобализации жизни мирового сообщества с неизбежностью происходит интеграция мировой науки, формирование ее единого глобального пространства (Журавлев и др., 2018). Вопрос о месте российской психологии в мировой науке и неразрывно с ним связанный вопрос о путях и желательной мере интеграции в иноязычный мейнстрим сегодня мало кого оставляют равнодушными, тем более что формальные оценки результатов деятельности отдельных российских ученых и коллективов все в большей степени «привязываются» к наличию или отсутствию публикаций в иностранных журналах и ссылок там на труды россиян. Адекватность такого рода критериев, как и в целом необходимость жесткой ориентации на иностранный мейнстрим, закономерно вызывают сомнения среди российских психологов и требуют специального анализа, который представлен в ряде публикаций (Журавлев и др., 2016; Журавлев, Нестик, 2016; Мироненко, 2015, 2017; Национальная гуманитарная наука..., 2010; Сироткина, Смит, 2008; Юревич, 2009, 2010; Юревич, Цапенко 2010; Ясницкий 2011; Mironenko, 2014; и др.).

Однако вопрос о месте российской психологии в мировой науке не сводится к формальным показателям качества работы ученых. Сегодня он является ключевым для профессионального самоопределения российского психолога, с начала своей профессиональной подготовки активно ассимилирующего продукцию зарубежной иноязычной науки и в то же время в подавляющем большинстве говорящего и пишущего только по-русски. Позиции российских ученых в этом отношении весьма различны. А. В. Юревич отмечает,

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 17-06-50086-ОГН «Академическая интеграция в контексте становления глобальной психологии: вызовы и перспективы».

что в настоящее время среди российских психологов имеют место как «глобалистические», интеграционные, так и «контрглобалистические», изоляционистские, тенденции: «Прямолинейный западноцентризм, предписывающий российской науке интегрироваться в западную путем стирания национальных особенностей российской науки дополняется столь же прямолинейным игнорированием необходимости примыкать к мировому мейнстриму» (Юревич, 2010, с. 55). Более того, в настоящее время «контрглобалистические» тенденции в российской психологической науке усиливаются: «Патриотическая волна последних лет, как водится у нас, принеся антизападнические настроения, породила новые установки в отношении интеграции отечественной науки в мировой мейнстрим. Наиболее радикальные из таких установок состоят, например, в том, что нам нет нужды стремиться к интеграции в западную науку, — напротив, ей надлежит проявлять большее внимание к российской науке <...> не нам следует учить иностранные языки, чтобы публиковаться в международных журналах, а зарубежным ученым надлежит изучать русский, чтобы читать российские научные журналы и т. п.» (Юревич, 2010, с. 55)

Трудно не согласиться с выводом, что «очевидна неадекватность обоих видов прямолинейности, напоминающих два крайних положения маятника, и, соответственно, необходимость как сохранения наиболее плодотворных национальных особенностей российской науки, так и ее интеграции в мировой мейнстрим, т. е. целесообразность соблюдения... принципа *оптимума интеграции*» (Юревич, 2010, с. 55).

Однако каким должен быть этот оптимум, что следует учитывать при попытках определить этот оптимум, — остается предметом дискуссии.

Нужна ли российской психологии интеграция в иноязычную мировую науку? Зачем и кому это нужно (или не нужно) в разнородном российском профессиональном сообществе? Какие корни питают «глобалистические» и «контрглобалистические» тенденции и какие опасности и перспективы развития стоят за ними?

В ситуации имеющего место разнообразия «интеллектуальных пространств» российского профессионального сообщества ответ на вопрос об «оптимуме интеграции», об оптимальном сочетании национально специфического и интернационального в российской психологии не может быть однозначным или тем более формальным. В поисках «оптимума интеграции» представляется необходимым учитывать особенности теоретико-методологических ориентаций сообществ ученых, в большей или меньшей степени ориентирован-

ных на мейнстрим, так как мотивы, проблемы и сопутствующие факторы в зависимости от этих ориентаций оказываются существенно различными.

Само понятие «российская психология» сегодня можно трактовать по-разному. Под «российской психологией» можно понимать научное психологическое знание, порожденное и развитое в России, а можно — профессиональное сообщество в современной России. Применительно к российской психологии как научному знанию вопрос о ее месте в мировой науке — это, во-первых, вопрос о том влиянии, которое оказали на ход развития мировой науки, интегрированные в ее контекст российские теории, а во-вторых, вопрос о причинах и следствиях того, что другие оригинальные российские теории недостаточно интегрированы в интернациональный контекст, недостаточно известны вне России. Если под российской психологией понимать профессиональное сообщество, сложившееся в современной России, вопросы оказываются другими.

Профессиональное сообщество в современной России

Современное нам профессиональное сообщество сложилось на дифференцировавшейся основе советской психологической науки, которая в 1960—1980-х годах достигла состояния парадигмы¹. С падением советского государства были сняты идеологические и другие искусственные барьеры на пути развития психологии, которая в советское время удерживалась в русле монометодологического течения, естественно-научного по своей ориентированности и основанного на марксистской философии с приоритетом фундаментальных теоретико-методологических исследований.

В это же время перед психологами открылись новые горизонты профессиональной деятельности, хорошо обеспеченный финансо-

1 «В результате многолетней работы в русле единой системы в советской психологии сложился общий методологический каркас, который выступал в качестве парадигмы, задающей направления развития, нормы и стратегию проведения исследований. Этот каркас обеспечивал интеграцию и систематизацию данных, полученных учеными, представляющими различные подходы и отрасли. Методологическое единство и системность организации советской психологии не только не исключали разнообразия различных теоретико-эмпирических подходов и концепций и их полемику, но, наоборот, обеспечивали возможность сопоставления данных, полученных в рамках разных школ, существующих в едином методологическом пространстве» (Психологическая наука в России в XX столетии, 1997).

во рынок психологических услуг потребителю. На фоне сворачивания программ фундаментальных исследований произошел подъем в области психологического образования и психологической практики, который с неизбежностью сопровождался радикальными изменениями в подготовке специалистов и выходом на рынок психологических услуг людей, уже никак не связанных с советской российской психологической школой. Разнообразие форм и содержания подготовки психологов специально отмечается в монографии «Психологическая наука в России в XX столетии» ИП РАН как существенная характеристика постперестроечного периода в развитии психологии в России.

Таким образом, большая часть современного российского психологического сообщества к парадигме, сложившейся в советской психологии, прямого отношения уже не имеет. Достаточно вспомнить, что в 1984 г. в России психологов выпускали три университета (девять в СССР) и в весьма ограниченном количестве, а в 1990-х годах уже более 300 вузов России ежегодно выпускали более 5000 психологов. Профессиональное сообщество в 1990-х годах за короткий период выросло в численности в сотни раз. Такой бурный количественный рост не мог не сопровождаться падением качества образования (в массе) и — в массе же — сменой ориентации от сложных фундаментальных теоретических построений отечественной науки к западным теориям, в доступной форме представленным в переводных учебниках и обращенным к запросам востребованной обществом психологической практики.

Российская психологическая наука как одна из великих школ XX в. переживает время драматического разлома. Для постсоветского российского профессионального сообщества постсоветский период — это период роста с сопутствующими ему проблемами, характерными для развивающихся стран.

Какая часть современного профессионального сообщества владеет теорией и методологией советской парадигмы? Очень небольшая. Фактически овладеть той теорией и методологией можно было, только приняв ее «из рук в руки» от учителей, учитывая то, какую роль играла в психологическом образовании в советский период устная традиция, когда психологи не учились по учебникам, а монографии, по которым они учились, большинстве были написаны «эзоповым» языком. Тексты наших классиков, за редким исключением, не «открываются» при прочтении случайному человеку, они писались в расчете на герменевтику, на чтение совместно с учителем, о чем неоднократно писалось в литературе. Той теорией владеет сегодня очень

небольшая часть профессионального сообщества, те, кто был этому специально обучен. При этом не все из этих людей остаются на прежних методологических позициях, так что численность этой группы не только не велика — она уменьшается. Тем не менее первая группа, которую мы выделяем здесь — группа последователей субъектно-деятельностного подхода, как мы ее назовем, немногочисленна, что не уменьшает ее значимости в контексте обсуждаемой проблемы.

Как сгруппировать остальных?

С крушением парадигмы, на фоне сочетания процессов слияния с мировой наукой и разрушения единства отечественного профессионального сообщества российская психология впала в кризис и распалась, так что кажется уместным цитировать слова Н. Н. Ланге, сказанные почти сто лет тому назад: «Крайнее разнообразие течений, отсутствие общепризнанной системы науки, огромные принципиальные различия между отдельными психологическими школами... Ныне общей, т. е. общепризнанной системы в нашей науке не существует. <...> Психолог наших дней подобен Приаму, сидящему на развалинах Трои» (Ланге, 1982, с. 110).

В отличие от известного кризиса мировой науки конца XIX—начала XX в., после перестройки в России оригинальные новые, яркие направления не многочисленны. Доминировала, особенно в 1990-е годы, ориентация на те или иные направления в зарубежной науке. Мы здесь назовем их последователей «западниками» и выделим в отдельную группу.

Из новых оригинальных, российских по своим корням направлений, сформировавшихся в постперестроечный период, назовем христианскую православную, или религиозно-философскую, психологию, которая мощно развивается сейчас, продолжая традиции направления, существовавшего в России в досоветский период.

Таким образом, у нас получаются три группы ученых, три «интеллектуальных пространства»:

- последователи субъектно-деятельностного подхода;
- последователи национально-специфических теорий («славянофилы»);
- последователи зарубежных школ («западники»).

Заметим, что структура, которая у нас получилась, в большой степени напоминает структуру направлений развития психологии в России в досоветский период, как ее описывает В. А. Кольцова (Кольцова, 2002; Психологическая наука..., 1997):

- естественно-научное направление («экспериментальная» психология), на основе которого в дальнейшем развивалась психология в советский период;
- эмпирическая психология, для которой характерна ориентация в большей мере не на национальную традицию, а на современные ученым данного направления европейские концепции и методы исследования психического;
- религиозно-философская психология, основанная на идеях и положениях русской богословской и религиозно-философской мысли.

Рассмотрим вопрос об интересах, идеалах и проблемах интеграции в мировую науку, имея в виду наше разделение на «интеллектуальные пространства» российского профессионального сообщества.

«Западники» — те, кто ориентируется на западные теории. Именно эта группа составила основную массу лавинообразного приращения психологического сообщества в 1990-е годы, что не в малой степени объясняется мощным выбросом переводных зарубежных учебников на рынок психологического образования, который бурно разрастался в тот период. На первый взгляд, глобалистические тенденции естественным образом были заложены именно здесь. Однако нарастание контрглобалистических тенденций в современной России отчасти имеет в своей основе разочарование многих из этих людей, которое постигло их при попытке выхода на Запад. Их исследования на Западе не вызывают интереса, журналы их не печатают. И дело не в том, что Западу не интересна жизнь в России, а в том, что уровень многих статей не соответствует требованиям журналов. Это не удивительно, так как существенная часть этой группы ученых изучала иностранные теории по переводным учебникам и пересказам, современных западных журналов не читает и потому не может соответствовать сложившемуся там дискурсу и требуемому научному уровню. Можно согласиться с А. В. Юревичем, что «скрытая» от Запада советская психология была Западу более интересна, чем современная, «широко открывшаяся ему» (Юревич, 2010), однако, причина интереса или его отсутствия не в скрытости—открытости, а в том, *что* мы Западу показываем.

Многие из тех, кто в 1990-е ориентировался на западные школы, сегодня ищут новые идеалы. Однако примеров успешной интеграции среди «западников» достаточно много, и, если говорить о публикациях в иностранных журналах как о показателе качества работы ученого, в отношении данной относительно небольшой

части нашего сообщества этот показатель представляется адекватным.

Растущей численностью отличается другая часть профессионального сообщества, которую мы обозначили здесь как «Славянофилы». Христианская православная, или религиозно-философская, психология, ряды сторонников которой сегодня ширятся, развивает традиции, заложенные в российской психологии досоветского периода. Это совершенно оригинальное направление в мировой науке, тесно связанное с российской культурой, ориентированное в своей практике на обширный российский рынок, а в своей теории основывающееся преимущественно на русскоязычных источниках и апеллирующее к российской ментальности. Глобалистических тенденций среди представителей этого направления не наблюдается, а контрглобалистические – сильные.

Применительно к данному направлению публикации в иностранных журналах, конечно же, адекватным показателем качества не являются, и стоит ли ставить сейчас задачу «прорыва» на западный рынок – далеко не очевидно. В то же время в перспективе кажется вполне возможной востребованность этого направления в мейнстриме. Известно, что те представители российской религиозно-философской мысли, которые были высланы из страны в 1922 г., оказали существенное влияние на развитие мировой науки, в частности, на развитие экзистенциализма.

Может показаться парадоксальным, но, фокусируясь на уникальности российской культурной идентичности, это направление созвучно идеям, положившим начало движению к глобальной психологии в мировой науке (Журавлев и др., 2018; Ковалева, Журавлев, 2018; и др.), отвечает установке на исследование личности в культурном контексте, с применением адекватного ему теоретико-методологического аппарата. Ее интеграция в глобальный контекст представляется органичной, так как в сети глобальной психологии российская наука может и должна сохранить свою особость, специфичность, потому что именно своей уникальностью она может быть интересна и полезна, а значит – востребована.

Потенциал включения в мировую науку российской психологии велик и потому, что именно здесь имеется существенный задел в разработке *антропологической проблемы*, актуальнейшей на современном этапе развития психологии (см.: Субъектный подход, 2009; Личность и бытие, 2008; Психологические исследования, 2007, 2016; Духовно-нравственные проблемы..., 2018; Психология человека как субъекта..., 2018; и др.). Теоретическая модель человека, имплицитно и экс-

плицитно заложенная в основании российской традиции, едва ли не единственная в научной психологии, куда вписывается та *свобода* человека от законов природы, о которой столько написано философами, от Платона до Кассирера (Mironenko, Sorokin, 2015).

Классические психологические теории XX в. обращены к анализу существования (*étant*) человека в мире, к анализу проявляемых им свойств. Вопрос о его сущности (*entre*) не ставился в них, в рамках относительно изолированного развития школ полагался имплицитно ясным в каждом отдельном дискурсе. Происходящая сегодня интеграция мирового психологического знания в структуре глобальной психологической науки высвечивает то, что сущее, существование которого описывают концепции школ, совсем не обязательно одно и то же в разных теориях. Сегодня основной вопрос, на который должна ответить психология, главная проблема современной психологии: что есть это сущее, что есть человек? Антропологическая проблема личности становится главной для современного этапа развития мировой психологии. Вопрос не является абсолютно новым, еще Сократ вопрошал: «Кто я?». На стене храма Аполлона в Дельфах была надпись: «Познай самого себя». Так или иначе все философские и религиозные системы предлагают свои ответы, но сейчас этот вопрос имеет уже не отвлеченно философское значение, но жизненно важен для человечества. Он присутствует в воздухе современного мира.

Явно или неявно психологические теории и конкретно психологические исследования исходят из определенной философской концепции, версии человека, подтверждают или опровергают какие-то представления о сущности человека и его предназначении. Происходящая интеграция психологического знания выявляет, что теоретические модели человека, имплицитно заложенные в теориях различных школ, существенно различаются. Это заставляет задаться вопросом: как соотносятся эти теоретические модели? Дополняют они друг друга или, может быть, взаимно исключают? Без обращения к этому вопросу невозможен диалог теорий в глобальной науке. В свете этого особую важность приобретает такое качество теорий, как заложенный в них потенциал неоднозначности, вариативности и изменчивости результирующих прогнозов, иными словами, диалектический характер предлагаемых теоретических моделей, и именно этим отличаются представления о человеке, развиваемые российской научной школой.

Для понимания подхода к проблеме сущности человеческой личности, который лежит в основе отечественных психологических тео-

рий, особое значение имеют две философские традиции, влияние которых на развитие отечественной психологии А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский (1996) отмечают с самого начала развития психологической науки в России. У истоков первой из них стоял Николай Чернышевский, у второй – Владимир Соловьев. Они заложили в России традиции постановки проблемы личности в психологии, исходя из противостоявших друг другу способов осмысления ее природы.

К антропологическому принципу Чернышевского восходит «русский путь в науке о поведении» – от Сеченова до Павлова и Ухтомского и далее к марксистской советской психологии с ее естественно-научным деятельностным подходом. К теологическому принципу Соловьева восходит апология «нового религиозного сознания» в трудах Н. А. Бердяева, С. Н. и Е. Н. Трубецких, С. Л. Франка и др. – религиозно-философское направление, казалось, навсегда исчезнувшее в России после 1922 г. и знаменательным образом возродившееся в постсоветский период.

Интересно, что участники этого противостояния прежде, чем занять собственную, противостоящую второй идейную позицию, испытали неудовлетворенность этой второй позицией. Чернышевский и Павлов были воспитанниками духовной семинарии, Ухтомский учился в духовной академии. Соловьев начал творческий путь в качестве студента-естественника, а затем становится слушателем лекций Юркевича и подает прошение об отчислении его с физико-математического факультета.

В отношении *марксистской антропологии*, служившей философским основанием для развития психологии в советский период, сегодня представляется необходимым отойти от идеологизированных стереотипов: как привычного на протяжении более 70 лет советской власти восхваления, так и бездумного очернения, которое мы часто наблюдали в 1990-е годы. В марксистской антропологии сочетаются два основных положения. Каждое из них имеет полемически заостренный характер, а сочетание их кажется парадоксальным.

Во-первых, теория Маркса последовательно естественно-научна. Весь мир и человек как его часть имеют естественное историческое происхождение. Ничего сверхъестественного нет, человек принадлежит природе, он полноправная часть живого мира.

Во-вторых, человек понимается как преимущественно социальное существо. Теория Маркса социоцентрична: все специфически человеческие качества выводятся не из неизменных родовых общечеловеческих свойств, но однозначно определяются устройством общества в определенный исторический период, общественными

отношениями. Это положение марксистской теории подвергалось наибольшей критике, теорию Маркса не раз объявляли утопичной, поскольку ее постулаты не соотносятся с «человеческой природой».

Представление о человеке, развиваемое марксизмом, глубоко диалектично, в нем заложено внутреннее противоречие, отрицание отрицания власти законов природы, — источник активности и развития человека. Сущность человека у Маркса в том, что он активно преобразует мир, он деятелен. Э. Фромм считает Маркса родоначальником радикального гуманизма. Фромм ставит Маркса в один ряд с такими мыслителями, как Спиноза, Гете, Гегель, для которых человек живет до тех пор, пока он одержим творчеством, собственными усилиями преобразует мир.

Русская религиозно-философская традиция в плане постановки проблемы личности человека имеет, как часто отмечалось в литературе, такую характерную особенность: в отличие от западной философии, человек не выступает здесь в качестве воплощения индивидуализма. Он всегда понимается как некая «соборность в иерархии бытия». С одной стороны, говорится о целостности и уникальности личности, с другой — о ее подчиненности высшему началу. В центре внимания находится осмысление предназначения человека, перед которым выдвигаются определенные нравственные императивы, поступки которого соразмеряются с общечеловеческими целями.

Представляется чрезвычайно важным то, что становление психологической науки в России происходило в ситуации острой полемики и постоянного, заинтересованного диалога между двумя этими направлениями, естественно-научным и духовно-философским. Это изначально придало диалектический характер постановке проблемы личности в российской психологии, ибо «цельность в науке — это не монолитное единомыслие, а возможность сойтись в споре, значимость противостояния позиций и подходов» (Василук, 2003, с. 3).

Этот постоянно, если не эксплицитно, то имплицитно присутствующий контрапункт препятствовал односторонней, «уплощенной» и внутренне непротиворечивой трактовке сущности личности, что не позволило естественно-научной советской психологии в дальнейшем снизить напряжение поставленной сверхзадачи монистического материалистического объяснения явлений духовной жизни личности, духовного начала в ней. Благодаря этому стало возможным и быстрое возрождение православной духовно-философской психологии в постсоветской России после более 70 лет декларируемого атеизма и радикального материализма.

Глобалистические и контрглобалистические тенденции последователей субъектно-деятельностного подхода

Чем определяются глобалистические и контрглобалистические тенденции применительно к группе последователей субъектно-деятельностного подхода?

Рассмотрим доводы «за» интеграцию. Во-первых, именно исследования в русле субъектно-деятельностного подхода в максимальной степени соответствуют представлениям зарубежных коллег о российской психологии, их ожиданиям. Общепризнанно, что для Запада российская психология – это, прежде всего, труды таких ее известных представителей, как Л. С. Выготский и А. Р. Лурия: «Образ российской/советской психологической науки, сформировавшийся на Западе... можно обозначить как представление о том, что российская психология – это труды таких ее корифеев, как Л. С. Выготский и А. Р. Лурия» (Юревич, 2009, с. 79).

И именно к этому направлению там сохраняется и даже растет устойчивый интерес. В литературе отмечается, что с годами интерес зарубежных психологов к работам Выготского только возрастает, что проявляется в росте индекса цитирования его работ. По данному показателю он в последние годы опередил многих классиков зарубежной психологии (Юревич, 2010; Карпов, 2005). Интерес к тем истокам данного направления, которые на Западе известны, прежде всего к работам Выготского и Лурии, позволяет рассчитывать и на интерес к работам их последователей.

Во-первых, ученых, работающих в русле субъектно-деятельностного подхода, на Западе готовы услышать. Во-вторых, им есть, что сказать. У российских психологов есть все основания для полноценного участия в диалоге с Западом. Классические теории, известные на Западе, прежде всего, теория Выготского, развивались и на родной почве, и развитие это было иным, нежели на Западе, и, возьму на себя смелость сказать, российские психологи продвинулись здесь значительно дальше зарубежных коллег. Так, теория Выготского, признанная зарубежными коллегами, воспринимается ими в основном лишь в части описанного им механизма овладения культурой, но не в части понимания подлинно решающей роли культуры в формировании личности, революционного пафоса этой теории: «Культурно-историческую концепцию Выготского мог создать только человек, живший в эпоху революционных перемен, атеист, свято веривший в возможность «формирования нового человека» в рамках марксистской психологии, т. е. исповедовавший иу-

дейско-христианскую идею мессианства в ее новой сайентистской форме» (Петренко, 2007, с. 141).

Помимо диалога в области известных западному читателю теорий, представляет интерес и возможность обсуждения ряда других, сложившихся в русле субъектно-деятельностного подхода, которые в России справедливо считают классическими и которые остаются на Западе практически неизвестными. Так, содержание исследований школы Б. Г. Ананьева относится к областям, остроактуальным сегодня на Западе — Life-Span Human Development, Personality Impact on Psychophysiological functions и пр. (Головей и др., 2017; Кольцова, Журавлев, 2008; Мироненко, 2015).

Таким образом, интеграция с мейнстримом данного направления в современной российской науке, как представляется, максимально востребована и его обогатила бы.

Как неоднократно было отмечено в литературе (Castro, Lafuente, 2007; Marsella, 2012; Moghaddam, 1987; Rose, 2008), мейнстрим современной мировой психологической науки развивался на базе исследований человека, принадлежащего к современной западной культуре XX в., воспитанного в ней. Его психологическим характеристикам присваивался статус универсальных, общечеловеческих. В силу сложившегося стереотипа рассматривать человека западной культуры в качестве человека вообще, в западном мейнстриме доминирует тенденция к размыванию границ между социальным и биологическим в человеке. Культура при этом рассматривается как своего рода надстройка над биологией, а единство биологического и социального в человеческой психике — как раз и навсегда сложившееся, непротиворечивое и постоянное.

В современной культурной и кросс-культурной психологии, где большое внимание уделяется исследованиям развития речи, обеспечивающей для младенца овладение культурой, нам не известны в литературе попытки поставить вопрос: в чем заключается различие между тем, как овладевает речью человеческое дитя и детеныш животного, в чем различие в процессах коммуникации с матерью ребенка и животного? А заданный в устной дискуссии вопрос этот воспринимается как неуместный, на который невозможно дать сколько-нибудь определенный ответ.

В то же время ответы были предложены в русле российской традиции советского периода.

Сигналы, которыми обмениваются животные, понятны всем представителям вида, человеческие же языки различаются. Язык как основной механизм культуры выполняет не только объединяю-

шую функцию, обеспечивая своим носителям возможность понимать друг друга, но и представляет собой способ изоляции культур, обеспечивающий защиту культуры от внешних воздействий: человеческий язык — это средство ограничить круг понимающих друг друга. Серж Московиси в качестве коренного, исходного проявления социальности называет разделение на своих и чужих. Известно, что близкое проживание людей разнородных культур, как, например, в районе Кавказа, приводит к языковой дивергенции. Разделяющую функцию языка особо подчеркивал и считал коренной Б. Ф. Поршнев (1974). Сигналы человеческого языка условны и культурно специфичны, значения слов, их предметное содержание опосредованы культурой. В этом коренное отличие «языка» животных от языка человека.

Еще одно важнейшее отличие заключается в том, что сигналы животных непосредственно соотносятся с витальными потребностями и эмоциями. В человеческом же языке связь слова с предметом опосредована культурой, уже не является прямой и неразрывной. Это открывает возможности для развития рефлексии, сознания и самосознания. Через посредство языка человек обретает новый тип реальности, состоящей из условных знаков и условных правил оперирования ими. Открытие этой реальности делает возможным выход за пределы ситуации, планирование и проведение трансформаций объективной действительности.

Следует отметить, что в мейнстриме игнорируется тот факт, что широко цитируемый там Выготский резко противопоставлял высшие психические функции, которые он называл «культурными» и специфичными только для человека, низшим, или «натуральным», которыми обладают и животные, и люди.

Известный британский социолог Николас Роуз пишет, что гуманитарным наукам сегодня необходимо пересмотреть их отношение к биологии, поскольку успешное развитие последней в XXI в. открыло возможность видеть в биологическом не фактор ограничения и фатальной предопределенности, но ресурс возможностей и потенциал развития (Rose, 2008). Еще более необходимым для гуманитарных наук представляется сегодня пересмотреть их взгляд на культуру, социальное начало в человеке. Необходимо перейти от метафизических представлений и имплицитной веры в незыблемость человеческой природы к представлению о человеке как о непрерывно изменяющемся существе. Потому что социальное в человеке — это, прежде всего, способность человека к изменениям, скорость и масштаб которых принципиально отличают человека от прочих живых

существ. Человек является животным, однако это единственное животное, обладающее культурой, т. е. способностью к социокультурным адаптациям, которые несопоставимо превосходят по скорости прочие виды адаптаций, существующие в природе, и включают в себя возможность целенаправленного изменения среды своего обитания и самого субъекта.

Вызывает сожаление, что большинство российских психологов постсоветского периода в стало склонно к заимствованным метафизическим позициям, оставляя в прошлом радикально иную — и чрезвычайно актуальную, на наш взгляд, сегодня — трактовку биосоциальной проблемы, уникальную теорию биосоциального единства человека, сложившуюся в советской психологии. В основе этой исторически сложившаяся в силу социокультурных особенностей России в отечественной науке рубежа XIX–XX вв. (прежде всего в работах великих русских физиологов) традиция четкого различения, разведения социального и биологического в человеке, традиция понимания социального как отмены, запрещения биологически естественного, понимания социализации как запрета природного и естественного поведения, понимания культуры как силы, выводящей человека за пределы власти законов природы.

Основу подхода составило открытие И. М. Сеченовым *центрального торможения* как механизма задержки непосредственной реакции индивида на воздействие среды. Понятие центрального торможения позволило материалистически объяснить произвольность человеческого поведения, способность личности противостоять непосредственным стимулам и мотивам с тем, чтобы следовать собственной программе (Ярошевский, 1996).

Произвольность человеческого поведения, его волевой характер, несводимость к отдельным непосредственным актам-реакциям и возможность их оттормаживания были в центре внимания Ухтомского. Открытие И. П. Павловым *механизма условных рефлексов* позволило объяснить, как взамен естественной системы реакций возникает новая, в основе которой уже не законы природы, но условные законы внешней ситуации, интериоризируемые индивидом. Особое значение для понимания закономерностей человеческого поведения имело открытие Павловым второй сигнальной системы. *Слово* как особый вид социально условного сигнала становится главным регулятором человеческой психики, подчиняя человеческое поведение и сознание законам уже не природы, но часто вопреки этим законам — социуму и запечатленной в языке культуре.

«Учение о борьбе за существование, — писал К. А. Тимирязев, — останавливается на пороге культурной истории. Вся разумная деятельность человека одна борьба — с борьбой за существование» (Тимирязев, 1949, с. 54).

В. А. Вагнер (1849—1934), основоположник и классик отечественной сравнительной психологии, усматривает зачатки разумного поведения у животных именно в способности последних действовать вопреки инстинкту: «О способности разума до известных пределов подавлять деятельность инстинктивную у животных нам свидетельствуют многочисленные факты» (Вагнер, 1998, с. 184). У человека социальная детерминация психики выступает как сила, противостоящая инстинктам: «У человека способности разумные подавляют инстинкты тем легче... чем выше культура того общественного круга, к которому данный субъект принадлежит» (Вагнер, 1998, с. 185).

Проблема специфичности человеческой психики, ее отличий от психики животных была важнейшим предметом исследований советских ученых. В основу понимания данных отличий как радикальных и качественных была положена теория К. Маркса, которая парадоксальным образом соединяет в себе последовательную естественно-научность и социоцентризм. Человек в теории Маркса рассматривается, с одной стороны, как закономерный результат эволюции животного мира, законы его поведения определяются законами природы. С другой стороны, взаимодействие человека с природой опосредуется специфическим, тоже закономерным в эволюции возникшим образованием — социумом, культурой, которое преломляет человеческое развитие в культурно заданном направлении. Таким образом, направление, в котором действует естественный отбор, теперь определяется востребованностью обществом тех или иных качеств, не обязательно биологически полезных. В работах советских методологов подчеркивалось, что единство биологического и социального в человеке имеет в своей основе противоречия, которые порождают диалектическое развитие как культуры, так и биологии человека. Эти идеи созвучны запросу современности.

Доминирующий в современном мейнстриме метафизический подход к проблеме биологического и социального в человека не соответствует реальности современного изменяющегося мультикультурального мира. Необходимость преодоления старых стереотипов сегодня становится очевидной (Журавлев и др., 2017; Ушаков, Журавлев, 2015). Развитие в XX и XXI в. уже показало, что попытки на-

вззывания всему миру единых культурных стандартов, в том числе и в первую очередь стандартов морально-нравственных оценок, идеи глобализации как всеобщего распространения единого типа культуры, не жизнеспособны. Следует искать иные пути сосуществования и взаимодействия культур, которые обеспечили бы сохранение и развитие каждой из них, возможность интеграции в едином контексте человеческой цивилизации (см.: Новое в науках о человеке..., 2015; Проблемы социальных конфликтов..., 2018; Психологические исследования глобальных процессов..., 2018; и др.).

Проблема *биологического и социального* в человеке относится к числу вечных в психологической науке. Развитие психологии всегда изолировалось драматическими разрывами и дискуссиями, уже в силу ее положения на стыке естественных и гуманитарных наук, методы которых, как известно, существенно различны. Дискурс противостояния психологии «понимающей», гуманитарной, телеологической и психологии естественно-научной, каузальной сопровождает бесконечные дебаты о критериях научности знания. Сегодня в литературе широко обсуждаются различные варианты решения этого давнего спора (Driver-Linn, 2003; Goertzen, 2008; Hunt, 2005; Walsh-Bowers, 2010; Zittoun et al, 2009). Неоднократно высказывалась мысль о закономерности разрыва двух типов психологии в современной науке (Мироненко, 2015; Bower, 1993; McNally, 1992), о том, что сегодня имеет место объективно протекающий процесс дифференциации предметных областей, проходящий в этих областях институционализацию, уже не как отраслей единой науки, а как отдельных наук с соответствующим закреплением профессионального сообщества и теоретико-методологического оснащения, который уместно сравнить с тем, как в XVIII в. произошло разделение единого естествознания на химию, физику и другие естественные науки.

В то же время серьезные аргументы имеются и в пользу сохранения психологией статуса единой науки на пересечении наук естественных и гуманитарных, диалектическое единство и борьба тенденций в развитии которых «составляют источник развития психологической науки и придают ей тот динамический плюрализм, который открывает перспективы новых открытий и научных прорывов. Потому что психология *является* единой дисциплиной, которая рождается из процесса этого диалектического напряженного взаимодействия» (Hunt, 2005, p. 372).

Сможет ли психология выдержать напряжение этого «динамического плюрализма»? Но какими бы ни были границы психологии, выход из современного методологического кризиса действительно тре-

бует пересмотреть доминирующие в мейнстриме подходы к биосоциальной проблеме и расстаться со стереотипами непротиворечивости и постоянства биосоциального единства «вечного» человека.

Нужна ли интеграция в мировую науку российским ученым, работающим в русле субъектно-деятельностного подхода?

Возьму на себя смелость сказать, что для того, чтобы субъектно-деятельностный подход мог развиваться дальше, он должен быть интегрирован в единое пространство глобальной науки, только так может развиваться российская психология. В самой России сегодня недостаточно необходимых ресурсов, нет соответствующего социального заказа на фундаментальные теоретические разработки такого уровня и такой направленности, нет соответствующих людских ресурсов. Возможно, психологи, закончившие классические университеты до перестройки, — последнее поколение, которое научено понимать эти тексты, владеть этим языком, этим понятийным аппаратом. За ними слой стремительно истончается. Много ли желающих учиться субъектно-деятельностному подходу в современной России? Не думаю, что даже в лучших университетах, сохранивших преподавательский состав, владеющий теорией и методологией субъектно-деятельностного подхода, лучшие студенты стоят в очереди, чтобы заниматься этой проблематикой. Это направление было актуально в другой стране, с другой культурой и другой ментальностью, в других университетах.

Если мы не обеспечим вхождение разработок субъектно-деятельностного подхода в мейнстрим, тех концепций, которые пока не вошли туда, их, скорее всего, ждет судьба артефактов уходящей цивилизации. На наш взгляд, интеграция — это вопрос профессиональной состоятельности последователей субъектно-деятельностного подхода и их долга перед учителями.

Уже стали общим местом слова о том, что в России наука мало финансируется. Уже никого не удивить тем, что на долю России приходится 1,7% валовых внутренних расходов на исследования и разработки в мире (Unesco..., 2015a). Для сравнения, на долю США приходится 28,1%; на долю Китая — 19,6%; на долю Японии — 9,6%, Южной Кореи — 4,4%. Как-то ведь российская наука все же развивается?.. Думается, нашим психологическим сообществом не вполне осознано место *психологии* в настоящем и будущем российской науки. Отнюдь не все науки получают поровну. В России принята программа приоритетного развития восьми направлений науки, на финансируема-

ние которых расходует практически основное из того, что на науку в целом выделяется. Это:

- 1) безопасность и противодействие терроризму;
- 2) индустрия наносистем;
- 3) информационно-телекоммуникационные системы;
- 4) науки о жизни;
- 5) перспективные виды вооружения, военной и специальной техники;
- 6) рациональное природопользование;
- 7) транспортные и космические системы;
- 8) энергоэффективность, энергосбережение, ядерная энергетика¹.

При этом отмечается, что «динамика затрат на ИР свидетельствует о растущей концентрации ресурсов на приоритетных направлениях развития науки, технологий и техники в Российской Федерации... Удвоился удельный вес приоритетных направлений в общем объеме внутренних затрат (с 34,8% в 2006 г. до 68,6% в 2015 г.)» (Исследования..., 2016, с. 1). На что же можно рассчитывать психологам среди прочих неприоритетных? Уместно заметить, что доля расходов на развитие психологии в США пишется отдельной строкой, составляет почти треть того, что получают физики, и на протяжении последних десятилетий постоянно возрастает (Unesco, 2015). Над этим стоит серьезно задуматься.

Современные лаборатории дорого стоят. В постперестроечные десятилетия активно обсуждались проблемы массового отхода российских психологов от естественно-научной парадигмы и растущая популярность парадигмы гуманитарной. В методологических предпочтениях ли дело? Могло ли быть иначе при отсутствии лабораторий? Много ли желающих учиться субъектно-деятельностному подходу в современной России на факультетах психологии, где не предусмотрен полноценный лабораторный практикум и обучение современному эксперименту? *Главные «риски глобализации», которые угрожают российской психологии, в следующем: утрата значимости и значения, утрата собственного лица и достойного места в пространстве мировой психологической науки будущего.*

Отказ от изоляционистских тенденций, активное участие в диалоге, развитие сотрудничества и интеграция сегодня представляют

1 Указ президента Российской Федерации «Об утверждении приоритетных направлений науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации» от 7 июля 2011 года.

ся необходимыми для развития самой отечественной науки. Можно согласиться с утверждением, что «сегодня позиция автаркии (самодостаточности) и квазипатриотизма российской науки не просто бесперспективна в силу отсутствия необходимых для этого у современной России огромных материальных и финансовых средств. Такая стратегия губительна, так как в силу своей иллюзорности приведет к полной растрате даже тех возможностей, которыми пока еще располагает отечественная наука» (Лебедев, 2012, с. 147–148).

К сожалению, было бы неправдой сказать, что в группе ученых, развивающих субъектно-деятельностный подход, доминируют интеграционные тенденции (подробнее об этом см.: Журавлев и др., 2016; Журавлев, Нестик, 2016; Россия в глобализирующемся мире, 2007).

Представляется, что именно применительно к работам данного направления стратегия интеграции сопряжена с максимальными тактическими трудностями. Языковая проблема здесь предстает как проблема перевода понятийной системы отечественной научной школы, понятийной системы максимально сложной и изощренной, над которой целенаправленно работали лучшие умы советской психологии, в понятийную систему мейнстрима. Достаточно указать на трудности перевода ключевого понятия «субъект». Перевод данного понятия (к сожалению, это случается часто) как «subject» приводит к немедленному обесмысливанию текста в силу несовпадения семантических полей, расхождения смыслов, приписываемых понятию в текстах российской психологической школы и значения понятия subject в англоязычных текстах: предмет; тот, на кого оказывается какое-либо воздействие¹.

Решение проблемы перевода предполагает осуществление специальной герменевтики. Нужно понятно объяснить западным коллегам на их профессиональном языке суть наших теорий (что и по-русски не просто). Но другого пути нет.

Российская психологическая наука и российское психологическое сообщество — множества расходящиеся. Сегодня эти множества еще пересекаются — на той элитарной части сообщества, которая приняла научное наследие учителей из рук в руки и продолжает его развитие, в новых условиях и по-новому.

1 Представляется простым и естественным решением использовать немецкое слово *subjekt*, значение которого адекватно передает дух и букву российской теории: *subjekt* — подлежащее, деятельное начало, противопоставляемое *objekt* — дополнение, то, над чем производится действие.

Тенденция к своего рода «частичной изоляции» от мейнстрима, отказ от активного участия в англоязычном мейнстриме, представляются опасными. Может ли в современном мире существовать наука «за неким занавесом»? В течение какого времени? Не станет ли «частичная изоляция» башней из слоновой кости, отрезанной от источников жизнеобеспечения, от притока свежих сил, от массовой психологической практики и образования в самой России?

Заключение

Выбора «вступать» или «не вступать» в глобальную психологическую науку у российской психологии нет. Но мы можем еще выбирать, в каком качестве мы туда войдем. Как «развивающаяся» провинция мировой науки или как наследники одной из великих школ XX в.

Вызывает сожаление, что в российском профессиональном сообществе вхождение в глобальную науку воспринимается многими как угроза и риски. В коллективном сознании сообщества формирующаяся *глобальная наука* предстает как достаточно монолитная «универсальная» парадигма, в догматической и жесткой форме диктующая нам представления о человеке, методологию и теорию, для нас неприемлемые. Такое представление не соответствует действительности. *Глобальная психология* формируется как многополюсное *сетевое образование*, включающее весьма различные центры, не как новое единое теоретическое течение, но, скорее, как реакция бифуркации, как дивергентное развитие новых и переосмысляемых старых психологических теорий в попытках дать объяснение новым эмпирическим реалиям, порождаемым эрой глобализации (см.: Журавлев и др., 2018; Ковалева, Журавлев, 2018; и др.).

Для российской науки представляется необходимым отказ от изоляционистских тенденций, активное участие в диалоге, развитие сотрудничества и интеграция на новом этапе развития мировой науки. Таковы условия будущего субъектно-деятельностного подхода в контексте мировой науки, так как объективная реальность существования психологической науки в России, отсутствие финансирования, необходимого для разворачивания современных лабораторных исследований, без которых невозможно развитие подхода в русле присущей ему естественно-научной методологии, не оставляет надежды на будущее в современной России. В то же время идеи и подходы, рожденные в контексте парадигмы, развивавшейся в советской науке, не утратили значимости в контексте мирового развития психологии и возможности их не исчерпаны. Утрата этого достояния,

превращение в «развивающуюся» провинцию мировой науки, представляются главным «глобальным риском» для российской психологии.

Интересными представляются и перспективы интеграции современной православной психологии, методология которой созвучна основной установке «глобальных» подходов: исследовать личность в культурном контексте, с применением адекватного культурному контексту теоретико-методологического аппарата.

В сети глобальной науки российская психология может занять достойное место, обладая серьезным теоретико-методологическим базисом и знанием психологических особенностей многомиллионного народа. В то же время российская психология может и должна сохранить свою особость, специфичность, потому что именно своей уникальностью она может быть интересна и полезна, а значит — востребована мировой наукой.

Литература

- Вагнер В. А.* Сравнительная психология. М.—Воронеж, 1998.
- Василук Ф. Е.* Методологический анализ в психологии. М., 2003.
- Головей Л. А., Журавлев А. Л., Тарабрина Н. В.* Б. Г. Ананьев и междисциплинарные исследования в психологии (к 100-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 108—117.
- Духовно-нравственные проблемы современной личности / Отв. ред. М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Журавлев А. Л., Мироненко И. А., Юревич А. В.* Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 2. С. 58—71.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А.* Психологические особенности глобальных рисков и отношение к ним в обществе // Психология отношения человека к жизнедеятельности: Проблемы и перспективы: Тезисы докладов международной научно-практической конференции. Владимир: Владимирский гос. ун-т, 2016. С. 12—17.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В.* Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 55—74.
- Журавлев А. Л., Ушаков Д. В., Юревич А. В.* Менталитет, общество и психосоциальный человек // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 107—112.

- Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники // Наука. Технологии. Инновации. 2016. 28.12.
- Ковалева Ю. В., Журавлев А. Л.* Основные подходы к пониманию глобальной психологии социальная и экспериментальная психология. Часть 2: Новые научные исследования / Отв. ред. Ю. В. Ковалева, Т. А. Нестик. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 337–350.
- Кольцова В. А.* Системный подход и разработка проблем истории отечественной психологической науки // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 2. С. 6–18.
- Кольцова В. А., Журавлев А. Л.* Введение: Уникальность научного подхода Б. Г. Ананьева // Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 9–13.
- Ланге Н. Н.* Психология // Итоги науки. Т. VIII. С. 110.
- Лебедев С. А.* Наука в глобальном мире // Век глобализации. 2012. № 2. С. 145–151.
- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Мироненко И. А.* Российская психология в пространстве мировой науки. СПб.: Нестор-История, 2015. 304 с.
- Мироненко И. А.* От прогноза – к форсайту будущего российской психологии // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 119–123.
- Национальная гуманитарная наука в мировом контексте: опыт России и Польши / Отв. ред. Е. Аксер, М. Савельева. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2010.
- Новое в науках о человеке: К 85-летию со дня рождения академика И. Т. Фролова / Отв. ред. Г. Л. Белкина; ред.-сост. М. И. Фролова. М.: ЛЕНАНД, 2015.
- Петренко В. Ф.* Школа А. Н. Леонтьева в семантическом пространстве психологической мысли // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 138–156.
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* История и теория психологии. Т. 1–2. Ростов-н/Д., 1996.
- Поршнев Б. Ф.* О начале человеческой истории. М., 1974.
- Проблемы социальных конфликтов в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

- Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
- Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Психологические исследования личности и ее ценностного мира в современном российском обществе / Ред.-сост. И. М. Городецкая; отв. ред. Б. С. Алишев, А. Л. Журавлев, М. Г. Рогов. Казань: КГТУ, 2007.
- Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / Отв. ред. М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В. С. Степин. М.: Наука, 2007.
- Сироткина И. Е., Смит Р.* Психологическое общество и социально-политические перемены в России // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 3. С. 73–90.
- 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.
- Тимирязев К. А.* Избр. соч. В 4 т. М., 1949. Т. 3.
- Ушаков Д. В., Журавлев А. Л.* Психологическое содержание институтов и модель психосоциального человека // Новое в науках о человеке: К 85-летию со дня рождения академика И. Т. Фролова. М.: Ленанд, 2015. С. 211–220.
- Юревич А. В.* Российская психология в мировом мейнстриме // Методология и история психологии. 2009. Т. 4. Вып. 3. С. 76–89.
- Юревич А. В.* Оптимум интеграции // Наука. Инновации. Образование. 2010. Вып. 9. С. 45–56.
- Юревич А. В., Цапенко И. П.* Наука в современном российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Ярошевский М. Г.* Наука о поведении: русский путь. М., 1996.
- Ясницкий А.* Изоляционизм советской психологии? Ученые, «импорт–экспорт» в науке и власть // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 108–121.
- Bower G. H.* The fragmentation of psychology? // American Psychologist, 1993. V. 48 (8). P. 905–907.

- Castro J., Lafuente E.* Westernization in the Mirror: On the Cultural Reception of Western Psychology // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2007. V. 41. Iss. 1. March. P. 106–113.
- Driver-Linn E.* Where Is Psychology Going? Structural Fault Lines Revealed by Psychologists' Use of Kuhn // American Psychologist. 2003. V. 58. № 4. P. 269–278.
- Goertzen J. R.* On the possibility of unification: The reality and nature of the crisis in psychology // Theory and Psychology. 2008. V. 18. Iss. 6. December. P. 829–852.
- Hunt H. T.* Why Psychology Is/Is Not Traditional Science: The Self-Referential Bases of Psychological Research and Theory // Review of General Psychology. 2005. V. 9. № 4. P. 358–374.
- Karpov Y. V.* The Neo-Vygotskian approach to child development. Cambridge, 2005.
- Marsella A.* Psychology and Globalization: Understanding a Complex Relationship // Journal of Social Issues. 2012. V. 68 (3). P. 454–472.
- McNally R. J.* Disunity in psychology: chaos or speciation? // American Psychologist. 1992. V. 47. P. 1054.
- Mironenko I. A.* Integrative and isolationist tendencies in contemporary Russian psychological science // Psychology in Russia: State of the Art. 2014. V. 7. Iss. 2. P. 4–13.
- Mironenko I. A., Sorokin P. S.* Culture in Psychology: perennial problems and contemporary methodological crisis // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. № 4. P. 35–45.
- Moghaddam F. M.* Psychology in the Three Worlds: As Reflected by the Crisis in Social Psychology and the Move Toward Indigenous Third-World Psychology // American Psychologist. 1987. V. 42. Iss. 10. October. P. 912–920.
- Rose N.* Psychology as a social science // Subjectivity. 2008. V. 23. P. 1–17. UNESCO Science Report: towards 2030 (2015a). Published in 2015 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO Science Report: towards 2030 – Executive Summary (2015b). Published in 2015 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Walsh-Bowers R.* Some social-historical issues underlying psychology's fragmentation // New Ideas in Psychology. 2010. V. 28. P. 244–252.
- Zittoun T., Gillespie A., Cornish F.* Fragmentation or Differentiation: Questioning the Crisis in Psychology // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2009. V. 43 (2). P. 104–115.

Психотехническая теория как зона ближайшего развития современной психологии

Е. Ю. Патяева

Развитие психологии с самого начала ее оформления в качестве отдельной и самостоятельной науки в середине XIX в. довольно сильно отличается от привычной картины развития «классических» наук вроде физики или биологии. Начиная уже с того факта, что признанный основоположник научной психологии В. Вундт создает сразу две психологии, одну — «физиологическую психологию» — в качестве строгой экспериментальной дисциплины, вторую же — «психологию народов» — явно не вполне «научную», если мерить критериями его времени (впрочем, часть психологов придерживаются этих критериев и сегодня). Практически одновременно с вундтовским проектом психологии как самостоятельной науки рождается проект В. Дильтея — и он тоже складывается из двух психологий: «объяснительной» и «описательной». А дальше, едва успев родиться, психология тут же оказывается в кризисе (Выготский, 1982; Ярошевский, 1996). Симптомы этого кризиса сохраняются на протяжении всего XX в., что в общем-то противоречит самому понятию кризиса как некоего переломного момента того или иного процесса. А в последней трети этого века, когда развитие науки начинает восприниматься не как кумулятивное накопление знаний, а через призму концепции парадигм и научных революций Т. Куна, психологи обнаруживают, что истинных парадигм, которые принимались бы всем научным сообществом, у них нет (а может быть, и никогда не было) и начинаются долгие споры о том, является ли психология допарадигмальной наукой, полипарадигмальной или внепарадигмальной (Парадигмы..., 2012). При этом симптомы кризиса, определенные Выготским в начале XX в., по-прежнему сохраняются и многие авторы размышляют о путях выхода из него (см., напр.: Мироненко, 2012; Юревич, 1999). И вот в самом конце XX в. возникает новый диагноз — наша наука находится не столько в кризисе, сколько в «схизисе», она расщеплена на психологию исследовательскую (часто называемую академической) и практическую (Василюк, 1996).

Очень важно, что, определив состояние нашей науки как «схизис», Ф. Е. Василюк наметил и путь преодоления этого расщепления, который, по мнению автора настоящей статьи, открывает одну из возможных зон ближайшего развития психологии. И путь этот предполагает использование и развитие важного методологического инструмента, разработанного Ф. Е. Василюком — *психотехнической теории* как особой формы организации психологического знания. Ни в коей мере не отменяющей теории классического типа, но являющейся дополнительной по отношению к ним и открывающей некоторые новые возможности развития психологии как науки. Цель настоящей статьи двоякая. Она состоит в том, чтобы, во-первых, выявить и представить в возможно более ясной форме методологические особенности психотехнической теории как формы организации психологического знания и, во-вторых, показать, что эта форма организации психологического знания универсальна — в том смысле, что и классические психологические исследования (и, соответственно, теории) могут быть описаны в качестве важного частного случая теории психотехнической. Это дает возможность создания единого языка описания для «исследовательских» и «практических» психологических знаний и тем самым принципиально открывает путь к преодолению «схизиса».

Мы начнем с рассмотрения программной статьи Ф. Е. Василюка «Методологический смысл психологического схизиса» (Василюк, 1996) и попробуем развернуть некоторые значимые следствия из ее положений. В целом выход из «схизиса» Ф. Е. Василюк видел в развитии психотехнического подхода. В этом контексте он и вводит понятие психотехнической теории (Василюк, 1992, 2007, 2008). Мы детально рассмотрим специфические методологические особенности такой теории и постараемся показать, каким образом она открывает возможность преодоления «схизиса» нашей науки.

«Схизис» психологии

Статья эта очевидным образом «рифмуется» с «Историческим смыслом психологического кризиса» Л. С. Выготского (1982). Название совпадает почти полностью, вот только вместо кризиса — схизис. Причем, по мнению Ф. Е. Василюка, кризис предпочтительнее, ибо он подразумевает общение, взаимодействие противоположных позиций, а значит — подразумевает продвижение вперед. Схизис же гораздо более печален: «Разрыв между психологической практикой и наукой стал увеличиваться и достиг угрожающих размеров. Са-

мое тревожное, что это расщепление, проходящее по телу психологии, никого особенно не волнует — ни практиков, ни исследователей. Если бы ситуация определялась острым противоборством, столкновением сторон, попыткой сломить сопротивление друг друга и перекроить всю психологию по-своему, это было бы драматично и... плодотворно. Тогда можно было бы говорить об очередном кризисе психологии. К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление» (Василюк, 1996, с. 26).

За прошедшие с момента опубликования этой статьи более двадцати лет ситуация изменилась, однако не радикально. Главное изменение, на мой взгляд, состоит в том, что «схизис» был осознан и начал нас волновать. Тема «схизиса» стала активно обсуждаться в профессиональной литературе (см., напр.: Журавлев, Ушаков, 2012; Мазилев, 2006; Патяева, 2013; Юревич, 2012), и даже вошла в учебники (см.: Корнилова, Смирнов, 2006). В частности, Институтом психологии РАН был издан объемный сборник статей, посвященный, по сути, преодолению «схизиса» и озаглавленный «Взаимоотношения исследовательской и практической психологии» (2015). Абсолютное большинство авторов этого сборника так или иначе опираются на обсуждаемую нами статью Ф. Е. Василюка — соглашаясь, возражая, споря, анализируя, предлагая пути выхода... Тем не менее схизис продолжается: по-прежнему «психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности: у них нет взаимного интереса, разные авторитеты (уверен, что больше половины психологов-практиков затруднились бы назвать фамилии директоров академических институтов, а директора, в свою очередь, вряд ли информированы о „звездах“ психологической практики), разные системы образования и экономического существования в социуме, непересекающиеся круги общения с западными коллегами» (Василюк, 1996, с. 26).

Разумеется, есть психологи, которые — как и сам Ф. Е. Василюк — принадлежат обеим «субличностям психологии», исследованию и практике. Но они составляют незначительное меньшинство в обоих психологических сообществах и пока не определяют вектора развития психологии.

Попробуем детально уяснить, в чем видел выход из схизиса сам Ф. Е. Василюк. В самом общем виде — в обращении внимания психологов на методологическое и теоретическое значение психологической практики: «...наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни ис-

следователи, ни сами практики не видят научного, теоретического, методологического значения практики. А между тем для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» (там же, с. 27).

Философия практики и психотехнический подход

Затем Ф. Е. Василюк вводит понятие *психотехнического исследования*, подчеркивая, что значение таких исследований «вовсе не сводится к разработке эффективных методов и приемов влияния на человеческое сознание, но состоит прежде всего в выработке общепсихологической методологии» (там же), и напоминая нам, что методологическая миссия психотехники определяется внутренними тенденциями развития нашей науки, «генетически» заложенными в отечественной психологии. Здесь он опирается на работы А. А. Пузырея 1980–1990-х годов (см.: Пузырей, 1986, 2005а, б), в частности, на понятие *психотехнического действия* (Пузырей, 1986, 2005а) — как «действия над психикой» (в широком смысле слова), принципиально преобразующего «естественные» психические процессы человека. Скажем, в классических исследованиях «продуктивного мышления» К. Дункера «процесс решения задачи строится в диаде «испытываемый — экспериментатор», причем экспериментатор организует работу испытываемого через непрерывное опровержение предлагаемых им решений» — и без этой психотехнической работы экспериментатора продуктивного мышления в смысле К. Дункера не существует (Пузырей, 2005а, с. 28). Конечно, эта психотехническая работа экспериментатора может быть интериоризована испытываемым, и весь процесс в этом случае становится интрапсихическим, но это не меняет его существа как процесса, включающего в себя психотехническую работу, которая может осуществляться не только экспериментатором по отношению к испытываемому, но и любым человеком по отношению к себе самому. Другим примером классического исследования, включающего в себя явный психотехнический компонент, являются эксперименты Б. В. Зейгарник по вспоминанию завершенных и незавершенных действий (см.: Зейгарник, 2001; Леонтьев, Патяева, 2001): исследовательница детально описала, как должно строиться поведение экспериментатора (в частности, в зависимости от воспринимаемой им позиции испытываемых), чтобы получить различие в запоминании завершенных и незавершенных действий. Аналогична ситуация и с другими экспериментальными исследованиями школы К. Левина (см.: Патяева, 2018а). Вполне очевидна психотехническая работа и в знаменитых экспериментах С. Милгрема и Ф. Зимбар-

до (Зимбардо, 2014; Милгрэм, 2016), что и явилось одной из причин бурных споров вокруг воспроизводимости этих экспериментов. Таким образом, мы должны констатировать, что, и ставя перед собой задачи «чистого» исследования, психологи, рефлексиируют они это или нет, в ряде случаев становятся в практическую позицию и осуществляют психотехнические действия, без которых значительная часть психологических исследований оказалась бы невозможной.

Расшифровывая «генетический код» отечественной психологии, с заложенными в нем психотехническими традициями, Ф. Е. Василюк констатирует, что практика имеет дело с целостным уникальным человеком — для исследователя же такая целостность остается заветной мечтой и ускользающей ценностью. И далее он пытается выстроить своего рода мостик от практики к теории: «Чтобы научиться не только действовать с целостным человеком, но и мыслить действительность человеческой целостности, необходимо прежде всего задаться вопросами: чем она конституируется? в каких контекстах мы находим человека в полноте и конкретности его бытия? в каких контекстах не расплескивается его сущность или хотя бы сохраняется его узнаваемость, так что, взглядываясь в полученные в этих контекстах описания, можно безошибочно определить — да, речь идет о человеке, а не о механизме, организме или социальном атоме?» (Василюк, 1996, с. 27).

Его ответ на эти вопросы состоит в следующем: человеческая целостность сохраняется в трех контекстах:

- а) в контексте *сознания* во всех феноменологических, эстетических, этических и психологических формах его выражения и понимания;
- б) в контексте *ориентированных на человека социальных практик* (обучения, воспитания, лечения и т. п.);
- в) в контексте «разного рода *символических полей культуры*».

Все эти контексты взаимосвязаны и пронизывают друг друга, что в итоге дает «тройную формулу контекста», позволяющего и в мышлении иметь дело с целостным и уникальным человеком: сознание—практика—культура.

Определив таким образом категориальные условия, обеспечивающие возможность нередуцирующего понимания и анализа человеческой целостности, Ф. Е. Василюк ставит следующий вопрос: как именно можно эту целостность исследовать? В качестве своего рода «разбега» для ответа на этот вопрос он напоминает о нереализуемости при изучении человека классических научных (точнее, ес-

тественно-научных) канонов. Ибо, как хорошо известно, парадигма классической науки основывается на постулате о независимости изучаемого объекта от процесса познания. При изучении же конкретных людей данный постулат не оправдывает себя, как минимум, в двух отношениях: во-первых, само знание о человеке существенно человека изменяет (не только данного конкретного индивида, но и сам культурный тип человека), во-вторых, и сам процесс познания не безразличен для человека и ставит его в определенный модус существования («я-как-испытуемый»), так что формы, процессы и методы познания прямым образом влияют и на характер получаемого знания, и на самого исследуемого человека.

Из этих констатаций «вытекает методологическое задание, которое отечественная психология должна была выполнить, но так еще до конца и не выполнила. Суть этого задания в том, что психология деятельности должна стать деятельной психологией (А. Н. Леонтьев), или „психотехнической“ (Л. С. Выготский)» (там же, с. 28). И хотя мысль о том, «что в основании научной деятельности должна лежать человеческая практика, систематически воспроизводилась» в отечественной психологии и философии, реализовывалась она в психологии очень односторонне: лишь в форме истолкования человеческой деятельности как исходного предмета психологического исследования. Но ведь, продолжает Ф. Е. Василюк, «центральный, решающий пункт состоит не в том, чтобы из всех возможных объектов познания выбрать для исследования деятельность, и не в том, чтобы всякую исследуемую действительность рассматривать как деятельность, а в том, в какой позиции находится сам исследователь по отношению к этой действительности. Одно дело, если он сохраняет позицию Абсолютного Наблюдателя, созерцающего особый объект — деятельность, и тогда он и саму деятельность берет „либо в форме объекта, либо в форме созерцания“, берет „объективно“. Совсем другое — если он занимает участную позицию в бытии, становится в практическое, жизненное отношение к познаваемой действительности и именно свою человеческую чувственную деятельность, свою практику (а раз „свою“, то, естественно, действительность берется „субъективно“) делает исходным пунктом познания» (там же, с. 29).

Таким образом, автор обсуждаемой нами статьи выделяет две методологические схемы: «в первой исследователь полагает себя вне и над бытием», во второй — «нужно пойти на риск включения себя именно как исследователя внутрь изучаемой действительности» (там же, с. 30). Иными словами, принимая вторую методологическую позицию, исследователь должен «войти в поля чувственно-практи-

ческой деятельности, которые не то, чтобы связывают его отдельно с отдельной действительностью, а, собственно, и являются первоначальной и единственной действительностью, в которой затем уже проступают объективный и субъективный полюса» (там же). Первую методологическую схему автор называет «философией гносеологизма», вторую — «философией практики». Так что философия практики, по Ф. Е. Василюку, — «это вовсе не философское познание практики, это и не познание, ориентированное прагматически на то, чтобы служить исключительно практическим целям; философия практики не является вообще методологией одного лишь познания, так, чтобы научная истина мыслилась как высшая ценность. Но поскольку познание осуществляется в недрах философии практики, оно должно непрерывно удерживать в своих процедурах факт собственной жизненно-практической укорененности в познаваемом бытии. Познание, реализующее философию практики, не смотрит на практику извне, а изнутри практики смотрит на открываемый ею мир» (там же).

Здесь автор рассматриваемой статьи ставит следующий принципиальный вопрос: «Каким образом можно эти общепсихологические положения превратить в конкретную методологию психологии?». Отвечая на него, он обращается к анализу кризиса в психологии Л. С. Выготским и его выводу о том, что глубинной причиной кризиса была оторванность психологии от практики и трактовка психологами практики как чего-то второстепенного в научном отношении, как простого «приложения» теории. И вслед за Л. С. Выготским Ф. Е. Василюк настаивает: «Практика должна стать именно краеугольным камнем новой науки, т. е. таким, на который опирается все возводимое здание, по которому выверяются все его стены» (там же, с. 30–31). И напоминает тезис Выготского о том, что в новой психологии «практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач и служит верховным судьей теории, критерием истины; она диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы» (Выготский, 1982, с. 387–388).

Как этого достичь?

Прежде всего, считает Ф. Е. Василюк, для этого психологии нужна *своя* практика. А не только участие в «чужой» социальной практике, вроде медицины, промышленности или педагогики. Такая практика начала стремительно возникать с середины 1980-х годов. Появление собственно психологической практики и психолога-практика как массовой профессии изменило ситуацию существования пси-

хологов-исследователей: «Если раньше продукт их работы использовался либо коллегами для написания собственных научных трудов, либо лекторами для „просвещения населения“, либо практиками других профессий – военными, инженерами, врачами, то теперь основным, главным пользователем становится психолог-практик. А это очень критичный и очень требовательный читатель. Он смотрит на исследовательский труд из гуши реального опыта практической психологической работы. Это вовсе не взгляд прагматика, озабоченного только „ноу хау“, он ждет настоящего научного слова, истины, логоса, ждет тем более горячо, что он эту истину уже опытно ощутил и способен „узнать“ ее, как узнает душа в подлинно поэтическом слове свое же однажды испытанное, но не до конца понятое чувство» (Василюк, 1996, с. 31–32).

И далее Ф. Е. Василюк формулирует ключевой, на наш взгляд, тезис своей статьи и раскрывает свое понимание психотехнического подхода: «Чтобы отвечать этим ожиданиям, исследовательская, теоретическая психология должна реализовывать такой методологический подход, который позволил бы научно изучать не психику испытуемых, а опыт работы с психикой, прежде всего опыт профессиональной психологической работы, позволил бы черпать темы из этого опыта, создавать понятия и модели, описывающие и объясняющие опыт, формулировать результаты в виде, возвращаемом и конвертируемом в опыт» (там же, с. 32).

Именно этот методологический подход автор и называет *психотехническим*. Его суть – научное изучение не психики, а опыта работы с психикой. И именно из этого опыта черпаются темы исследования, на его основе создаются понятия и модели, а результаты исследования должны быть сформулированы так, чтобы их можно было использовать в опыте. Иными словами, привычные исследования, скажем, памяти или внимания должны быть перестроены и переосмыслены так, чтобы включать в круг внимания исследователя его собственную работу по организации работы памяти и внимания участников исследования, что означает переход от ориентации на классический идеал рациональности к ориентации на постнеклассический идеал рациональности (см.: Патяева, 2018а; Стёпин, 2006).

В качестве примеров успешной реализации такого подхода Ф. Е. Василюк приводит теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, учение Л. С. Выготского об интериоризации как возникновении психических образований в результате «сворачивания» межличностного взаимодействия, эксперименты А. Н. Леонтьева по изучению опосредованной памяти. Таким обра-

зом, констатирует он, «отечественная психологическая традиция в лице культурно-исторической школы Выготского является психотехнической по своему изначальному замыслу, по своему методологическому „генотипу“» (Василюк, 1996, с. 33). Однако, как зафиксировал автор обсуждаемой статьи ранее, этот «генотип» не был развернут во всей своей полноте и вытекающее из него методологическое «задание» до сих пор не выполнено. Для лучшего понимания этого «генотипа» он возвращается к истокам понятия «психотехника» и напоминает о том, что изобретатель этого термина Г. Мюнстерберг считал областью приложения психотехники всю человеческую культуру: «Во всех сферах человеческой культуры возникают психотехнические проблемы». Учитель воздействует на ребенка, проповедник — на грешника, продавец — на покупателя, врач — на пациента и т. д. В их деятельности «те или иные цели могут быть достигнуты вполне или отчасти через посредство психических процессов, и задача психотехники состоит в том, чтобы показать, о каких процессах должна при этом идти речь и какие влияния необходимы для достижения желательного результата». Заметим, что в качестве примеров сфер культуры Г. Мюнстерберг использует не искусство или науку, а образование, церковь и торговлю, т. е. социальные сферы, имеющие отчетливо выраженный практический характер. «Психотехника здесь предстает как дисциплина, встроенная внутрь социальной практики как ее необходимый элемент, позволяющий и познавать психику, и влиять на нее» (там же, с. 34).

Отметим, что, в терминологии Ф. Е. Василюка, у Мюнстерберга речь идет о встроенности психотехники в «чужую» социальную практику. Кроме того, «предметом приложения» психотехники здесь остается классическая интроспективная психология сознания, которая, с точки зрения автора обсуждаемой статьи, была принципиально неадекватна самой идее психотехники.

Сознание—практика—культура как базовые категории психотехнического подхода

Соответственно, следующий шаг должен состоять в построении адекватной теории сознания, что и было сделано в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, где «само сознание было понято как „культурное“ и „практическое“ по своему генезису, строению и функционированию» (там же, с. 35). Этот тезис автор поясняет на примере классических опытов А. Н. Леонтьева по изучению опосредованного запоминания, вдохновленных Л. С. Выготским: «Во-

первых, им предшествовал культурологический экскурс в историю, который был не просто беллетристическим предисловием, а анализом функционирования культурных средств памяти. Использование средств запоминания стало центральным пунктом проводимых экспериментов. Во-вторых, социальный контекст (взаимодействие экспериментатора и испытуемого) был интимным внутренним механизмом, порождающим исследуемый предмет — опосредствованное запоминание, а не просто внешним условием „включения“ опыта и контроля результатов. В-третьих, память здесь изучалась в генетическом аспекте, но не в смысле естественного созревания, а в смысле искусственного построения. И последнее: память, понимаемая так же, как в теориях З. Фрейда и П. Жанэ, как действие, в отличие от этих теорий одновременно возвращала себе достоинство и облик психической функции, т. е. вновь „возвращалась“ сознанию» (там же).

Таким образом, Л. С. Выготский создал теорию сознания, в которой оно было понято «как феномен, которому внутренне присущи культура и практика» (там же, с. 36). Так что, продолжает Ф. Е. Василюк, эту теорию «можно было бы назвать не только культурно-исторической, но и с равным успехом культурно-практической», поскольку речь в ней идет, в частности, об искусственном генезисе сознания «производимого совместной деятельностью, опосредствованной культурными средствами, т. е. практикой» (там же). Такое понимание сознания изначально включает в себя в свернутом виде всю триаду «сознание—практика—культура» и потому вполне адекватно идее психотехники.

Но почему же, спрашивает Ф. Е. Василюк, сам Л. С. Выготский не назвал свою теорию культурно-практической и почему он не создал все-таки психотехнического подхода? И тут же отвечает: потому что у него не было — и не могло еще быть — понятия *психологической практики*. Как своей, собственной практики психолога, организуемой им самой практической деятельности — в отличие от обслуживания им «чужой» практики: педагогической, медицинской и т. д. Наиболее «чистыми» видами такой — собственной — психологической практики являются индивидуальное и семейное консультирование и различные психологические тренинги и мастерские — а такой «психологической практики при жизни Л. С. Выготского вообще не существовало как сложившейся социальной реальности, она еще только рождалась» (там же, с. 37).

Первой такой собственно психологической практикой стал психоанализ вопреки всем естественно-научным установкам своего создателя. В психоанализе впервые «практика стала методом научного

познания, в то же время психологическое познание стало методом практики» (там же, с. 38). Психоаналитическая практика, подчеркивает Ф. Е. Василюк, «была прежде всего практикой работы с сознанием, сознание по существу и рассматривалось здесь не как отдельный натуральный объект, а как элемент системы «работа-с-сознанием»» (там же, с. 39). Одновременно был открыт путь для введения в психологию категории культуры — «в психоанализе впервые за историю психологии культурные символы выступили не в качестве метафоры или предмета исследования, а стали объяснительным принципом психологических явлений (например, эдипов комплекс)» (там же). И масштабное влияние психоанализа на европейскую цивилизацию объясняется не просто самим фактом появления психологической практики как новой социальной сферы, но и включением в эту практику — в качестве ее необходимых органов — сознания и культуры.

Здесь возникает еще одна очень существенная проблема: проблема культурной ответственности психолога, становящегося своего рода проводником в сознание тех или иных культурных содержаний. В этом контексте принципиально важным оказывается самоопределение психолога в культуре в целом, а не только в пространстве собственно психологических подходов.

Итак, психотехническое исследование в понимании Ф. Е. Василюка — это такое исследование, которое, во-первых, научно изучает не психику, а опыт работы с психикой, т. е. опирается на ту или иную психологическую практику, и результаты которого можно «конвертировать» в практику и, во-вторых, рассматривает человека (и опыт работы с ним) в контексте категорий сознания, практики и культуры.

При этом специфической особенностью ситуации, сложившейся в отечественной психологии, является своеобразный «импорт» психологической практики из тех стран, где она начала развиваться раньше и к настоящему времени сложились зрелые психотерапевтические школы, каждая из которых «вполне оснащена собственными теоретическими моделями и не нуждается для своего развития в переосмыслении средствами той или иной местной общепсихологической теории» (Василюк, 2007, с. 3). Соответственно, Ф. Е. Василюк ставит перед собой задачу выстроить психотехническую систему психотерапевтической помощи, основываясь на отечественной психологической традиции — прежде всего, на идеях «психотехнического подхода» Л. С. Выготского.

Реализацией его методологической программы стала разработка понимающей психотерапии как психотехнической системы (Василюк, 2007). Подводя итоги своего масштабного психотехнического

исследования, он называет обширный ряд полученных результатов, включающий создание теоретических представлений о переживании как деятельности, жизненном мире и кризисе, разработку нескольких оригинальных методов психотерапии и многие другие – в том числе и описание методологических характеристик психотехнической теории (там же, с. 11).

Осмысление и анализ всех этих результатов во многом остается еще делом будущего. Наша же задача сейчас состоит в том, чтобы рассмотреть основные методологические особенности психотехнической теории и выявить те перспективы, которые введение этой категории открывает для психологии.

Методологические характеристики психотехнической теории

Говоря об особенностях психотехнической теории, отличающих ее от «классических» академических психологических теорий, Ф. Е. Василюк выделяет восемь ее принципиальных характеристик:

- 1) осознанный ценностный выбор психолога;
- 2) психолог-практик как адресат теории;
- 3) участная позиция субъекта познания и возникновение более сложного субъекта познания;
- 4) обязательность рассмотрения особенностей контакта психолога с людьми, с которыми он имеет дело;
- 5) гибкость и непредсказуемость процесса исследования;
- 6) личностный характер получаемых знаний;
- 7) расширение предмета теории: им становится не «объект», а «работа-с-объектом»;
- 8) изменение соотношения предмета и метода.

Остановимся на каждой из этих особенностей подробнее.

1. *Ценности и ценностный выбор психолога.* Если теория классического типа «по умолчанию» ориентирована на получение «объективной истины» как не только высшей, но и единственной ценности исследования, то психотехническая теория предполагает осознанный выбор психологом «своей ценностной позиции в контексте всех основных ценностей – истины, добра, красоты, святости, пользы и пр.» (Василюк, 1992, с. 20). При этом «речь идет не только о человеческой позиции психолога и не о ценностной рефлексии уже сделанного, а о том, что ценностная установка должна быть имманентным началом теории и войти в ее ткань» (там же).

2. *Смена адресата теории.* Адресатом «классической» психологической теории выступает психолог-исследователь, ориентированный на получение «объективного знания о психике». Адресатом же психотехнической теории является психолог-практик, который «мыслит живым практическим опытом» и который сам является и должен являться «неотъемлемым внутренним персонажем» психотехнической теории.
3. *Участная позиция субъекта познания и возникновение более сложного субъекта познания.* В случае академической теории, ориентированной на позицию классического гносеологизма, субъектом познания выступает психолог-исследователь, старающийся занять отвлеченную позицию, если не «абсолютного», то «среднестатистического» наблюдателя. В психотехнической же ситуации психолог, во-первых, занимает участную и личную позицию и максимально честно ее осознает и выковывает в соответствии с избранными предельными ценностями; во-вторых, психолог не является единственным познающим субъектом, таковыми могут выступать и те люди, с которыми он работает, что приводит к рождению диалогического «совокупного субъекта» познания.
4. *Внимание психолога к особенностям своего контакта с людьми, с которым он имеет дело.* В классическом исследовании контакт рассматривается как то, что может исказить картину исследуемого объекта «самого по себе», поэтому предпринимаются попытки его минимизировать, стандартизировать и сделать эмоционально нейтральным. В случае же психотехнической ситуации и психотехнической теории контакт с человеком выступает не как техническое условие познания, но как обширное и уникальное психологическое «поле», в котором разворачивается психологическая работа и которое заслуживает самого внимательного рассмотрения.
5. *Гибкость и непредсказуемость процесса исследования.* В классической ситуации процедура исследования планируется заранее и должна жестко соблюдаться. Психотехническому познанию свойственны гибкие непрограммируемые процедуры, стремящиеся быть уникальным ответом на уникальную ситуацию и создающие человеку оптимальную ситуацию для самопознания и самораскрытия. Кроме того, те процедуры, в которых рождается знание, здесь направлены не только на человека, с которым работает психолог (клиента, пациента, участника тренинга), но и на самого психолога, на его отношения с человеком и на сам психотехнический процесс.

6. *Личностный характер получаемых знаний.* Если психологические знания «классического» естественно-научного типа представляют собой «знание о третьем лице», «о нем», и предназначены только для специалистов, то наиболее важные знания, рождающиеся в психотехническом процессе — это знания личностные, «знания не умом только, а всем человеческим существом». Содержанием этих знаний выступает то, с чем мы находимся в непосредственном живом контакте, с чем можем внутренне эмоционально отождествиться.
7. *Расширение предмета теории: им становится не «объект», а «работа-с-объектом».* Предмет традиционной психологической теории выстраивается «в форме объекта», даже если этим объектом становится явно «процессуальная» реальность, такая как деятельность (или психика, или мышление и т. д.). «Форма объекта» предполагает, что мы сами стоим вне изучаемой нами реальности и рассматриваем ее со стороны. В психотехнической же теории, напротив, исследователь осознает свою включенность в изучаемую им действительность, занимает ту самую участвующую позицию в бытии, на необходимости которой настаивал М. М. Бахтин, рассматривает практику не из позиции «надмирного наблюдателя», но как «мою практику». Психотехническая теория, подчеркивает Ф. Е. Василюк, «это не теория некоего „объекта“ (психики, деятельности, мышления), а теория психологической работы-с-объектом» (там же, с. 23). В качестве примеров таких теорий он называет психоанализ З. Фрейда и теорию планомерного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.
8. *Изменение соотношения предмета и метода психологического познания.* В классическом познании естественно-научного типа роль метода состоит в том, чтобы превратить эмпирический объект изучения в предмет исследования (как, например, при изучении условных рефлексов в школе И. П. Павлова собаки (а потом и дети) ставились в такие условия, чтобы все их поведение сводилось к условнорефлекторному реагированию). В психотехническом же познании метод объединяет участников взаимодействия, «как бы вбирает их в себя и превращает в своего рода „монаду“ которая и становится предметом познания» (там же) и которая может быть познана только изнутри. В этом контексте существенно, что не знания о методе включаются в теорию объекта (как в «неклассическом» естественно-научном познании), а знания об «объекте» (бессознательном, горе, психике) включаются в знание о методе, как один из его аспектов. Таким обра-

зом, «общим предметом психотехнической теории является сам метод, ограничивающий и создающий пространство психотехнической работы-с-объектом» (там же, с. 24). Столь принципиальное изменение роли метода вполне очевидно в психоанализе (см., например: Мамардашвили, 2009) и в теории планомерного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Менее очевидно оно в культурно-исторической теории Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева, однако и в обоих этих случаях метод «как бы вбирает в себя» участников взаимодействия (экспериментатора и испытуемого) и превращает их в единое целое, ведь «экспериментатор» здесь создает и вводит в жизнь «испытуемых» новые для них культурные средства и формы деятельности, и без такой психотехнической работы ни развитие высших форм памяти, внимания и мышления, ни развитие звуковысотного слуха у взрослых, ни полномасштабное восстановление движений у раненых оказываются невозможными (см. Пузырей, 1986, Патяева, 2013).

Предложенное и развернутое Ф. Е. Василюком понятие психотехнической теории представляется нам адекватным не только для описания его собственной психотехнической системы (Василюк, 2007) и отнесенных им к этому типу концепций З. Фрейда и П. Я. Гальперина, но и для полноценного описания целого ряда других психологических концепций, не вписывающихся в академическую психологию. В частности, аналитической психологии К. Г. Юнга, человекоцентрированного подхода К. Роджерса, экзистенциально-гуманистического подхода Дж. Бьюджентала, нарративной практики Д. Уайта и его последователей, а также классических восточных учений о человеке и практиках его развития (дзен-буддизма, даосизма, суфизма и др.). Разумеется, не все названные подходы в равной степени проработаны теоретически и являют собой хорошо структурированные и развернутые концепции, и не в последнюю очередь эта теоретическая непроработанность являет собой следствие нехватки адекватных методологических средств. И именно понятие психотехнической теории может сыграть ключевую роль в восполнении этого пробела.

Попробуем теперь сформулировать принципиальные особенности психотехнической теории уже не в дескриптивной, а в нормативной модальности, как особые методологические предписания, существенные для построения и развития теорий этого типа (о соотношении дескриптивной и нормативной методологии см.: Юдин, 1978, с. 64–65). В таком случае мы должны будем зафиксиро-

вать, что описание некоторого психологического подхода в качестве психотехнической теории предполагает ориентацию на приведенный ниже ряд методологических требований.

1. Автор явно и эксплицитно определяет и высказывает свою позицию в пространстве культурных ценностей, а любой профессионал, описывающий тот или иной подход (историк психологии, методолог, оппонент, сторонник данного подхода, автор учебника и т. д.), обязательно выявляет и описывает те ценности, которые в данный подход «встроены».
2. Автор явно и эксплицитно описывает позицию и действия психолога, работающего в том поле, которое описывает данная психотехническая теория (Ф. Е. Василюк говорит только о психологепрактике, но ведь и психолог-исследователь активно действует, создавая пространство своего исследования (см.: Пузырей, 1986, 2005а; детальное описание такого рода действий исследователя см.: Дембо, 2001; Зейгарник, 2001; Карстен, 2001).
3. Психолог осознает свою включенность во взаимодействие с людьми (будь то клиенты, участники мастерской, респонденты или «испытываемые») и осознанно занимает участную и личную позицию, а также максимально честно описывает, каким образом она выстраивается и осуществляется. Кроме того, он развернуто описывает процесс выстраивания «совокупного субъекта» психотехнической работы.
4. Психолог явно и эксплицитно описывает особенности своего контакта с теми людьми, с которыми он работает (клиентами, участниками мастерских, но также и с участниками эксперимента, респондентами и т. д.), а также свою работу, направленную на развитие и углубление контакта, или, напротив, на его ограничение.
5. Автор явно и возможно более развернуто описывает процесс работы вместо того, чтобы просто описывать процедуры исследования. Если традиционно процедура исследования планируется и устанавливается заранее и не должна изменяться в ходе исследования, то процесс психотехнической работы всегда рождается «здесь-и-теперь» в качестве живого ответа на уникальную ситуацию и принципиально не может быть полностью спланирован заранее. Впрочем, встречаются случаи, когда психолог-практик работает по жестким схемам, так что работу, определяемую жесткими процедурами следует, вероятно, рассматривать как предельный частный случай гибкого живого процесса. Не менее важно

- развернутое описание всего процесса работы и в «чистом» исследовании — там, где оно осуществлено, мы видим, что результат исследования всегда является функцией не только от изучаемых «переменных», но и от целого ряда специфических действий экспериментатора, рождающихся «здесь-и-теперь» (Дембо, 2001; Зейгарник, 2001; Зимбардо, 2014; Карстен, 2001; Милгрэм, 2016).
6. Автор явно и возможно более полно описывает поле личностных знаний, содержанием которых выступает то, с чем мы можем внутренне эмоционально отождествиться, с чем мы находимся в живом контакте, что мы ощущаем как «знание себя» или «знание другого», но не как «знание вообще». В это «мы» могут входить: человек, с которым работает психолог, сам психолог, а также потенциальные читатели его работы (подробнее об особенностях знаний, получаемых в процессе психологической работы, см.: Патяева, 2015).
 7. Автор делает предметом теоретического описания и анализа не тот или иной *объект*, искусственно выделяемый из процесса взаимодействия психолога с другими людьми (испытуемыми, клиентами и т. д.) и отделенный от *субъекта* (от автора теории, от ее читателя, оппонента, сторонника и т. д.), а саму практику, саму систему работы с человеком, где *субъект* (психолог, автор, читатель, оппонент и т. д.) оказывается неотъемлемой частью целостной системы и занимает в ней позицию участника, а не внешнего наблюдателя или стоящего над ситуацией «демиурга».
 8. Центральным стержнем психотехнической теории становится метод работы. Если в традиционной теории метод выступает вспомогательным элементом, важным для получения знаний об «объекте» (психике, сознании, мышлении), но отступающим на задний план при их описании, считаясь как бы прозрачным и представляясь просто путем, ведущим к тому, что существует само по себе и должно быть описано в теории как таковое, то теперь именно знания о методе становятся наиболее важной и существенной частью теории. Соответственно, в психотехнической теории вспомогательным элементом становятся понятия, соотносимые с объектом, а знания об объекте оказываются одной из составных частей знаний о методе, которые теперь являются собой не периферию теории, но ее сердцевину.

Отметим, что попытки ввести такого рода «практические» концепции в общее смысловое пространство психологии — в частности, психоло-

гии личности — предпринимались неоднократно и до работ Ф. Е. Василюка. Одной из наиболее удачных из них нам представляется книга Р. Фрейджера и Дж. Фейдимена «Теории личности и личностный рост» (2006), авторы которой также пытаются, преодолевая «схизис» психологии, применить единую сетку методологических понятий для описания столь разных концепций личности, как психоанализ З. Фрейда, теория сознания У. Джеймса, психология личностных конструктов Дж. Келли, радикальный бихевиоризм Б. Ф. Скиннера, человекоцентрированный подход К. Роджерса, концепция личности А. Маслоу и концепции человека в йоге, дзен-буддизме и суфизме. Для этого они вводят следующую категориальную сетку: *основные понятия и идеи* рассматриваемого подхода; *динамика человеческого развития*, включая представления о *личностном росте* и *помехах росту*, *психотерапии* и *практиках саморазвития*; *структура*, куда входят представления о *соматике (теле)*, *социальных отношениях*, *воле*, *эмоциях*, *интеллекте*, *Я* и *терапевте* или *наставнике*. Нетрудно заметить, что практика включена здесь в теорию, что делает данную книгу намного более многомерной, чем систематические описания тех же теорий личности многими другими авторами. Однако практика включена здесь, по терминологии Ф. Е. Василюка, в описание «объекта», что, не умаляя важности данной работы как учебного пособия, знакомящего читателя с многообразием теорий и форм работы с личностью, делает ее малопригодной в качестве инструмента анализа и сопоставления самих этих форм работы.

При этом не подлежит сомнению, что предложенная Ф. Е. Василюком категориальная сетка описания психотехнической теории может и должна далее уточняться и развиваться. В частности, автору настоящей статьи принципиально важным параметром психологической работы, который заслуживает особого рассмотрения в контексте психотехнической теории, представляется выстраиваемый в том или ином практическом подходе тип взаимоотношений психолога с теми людьми, с которыми он работает, будь то клиенты, участники мастерской, респонденты или испытуемые. Эти отношения могут быть более или менее директивны или недирективны, доверительны или сдержанны, равноценны или неравноценны и т. д. (см.: Патяева, 2018б; Пузырей, 2005в). Далее, нам представляется важным рассматривать не только *психотехнические действия* психолога, но и его *психотехническое взаимодействие* с теми людьми, с которыми он работает, ибо оба субъекта этого взаимодействия активны и обладают сознанием (Патяева, 2015). Еще одно в высшей степени существенное «измерение» психологической работы связа-

но с различием, во-первых, действий психолога, осуществляемых здесь и сейчас и являющих собой уникальный ответ на уникальную, каждый раз новую ситуацию и приводящих к уникальным же открытиям, во-вторых, действий «технологических», выстраиваемых в соответствии с тем или иным алгоритмом. Это различие может описываться, в частности, через противопоставление «психотехники» (как уникальной каждый раз работы с психикой) и «психотехнологии» (как работы по алгоритму) (Папуш, 2001), «феноменологии» и «манипулятивной психотехники» (Пузырей, 2005в).

И еще одно обстоятельство является чрезвычайно важным. Ключевые параметры, описывающие психотехническую теорию, могут быть использованы и для описания «классических» психологических теорий – которые в этом случае занимают позицию некоторой предельной точки в пространстве психотехнических теорий. Эта предельная точка характеризуется следующими значениями по каждому из восьми выделенных Ф. Е. Василюком параметров:

- 1) высшей и практически единственной ценностью признается истина;
- 2) имеется определенный (стандартизированный) набор позиций и действий психолога (экспериментатор, наблюдатель, опрашивающий, интервьюер);
- 3) позиция психолога – отстраненная;
- 4) контакт психолога с участниками исследования определяется правилами вежливости и задачами исследования и не анализируется, считаясь чем-то само собой разумеющимся;
- 5) заранее спланированная процедура выступает предельным случаем гибкого живого процесса, когда все многообразие возможных действий сводится к единственному, заранее установленному варианту;
- 6) результатом исследования становятся «знания вообще», которые могут быть рассмотрены как предельный частный случай личностных знаний;
- 7) по результатам исследования выстраивается теория одного лишь абстрагированного из процесса взаимодействия «объекта», целостная же система взаимодействия психолога с участниками его исследования остается в тени и ускользает из поля теоретического анализа, т. е. классическая теория может быть рассмотрена как отдельная часть теории психотехнической;
- 8) знания о реально используемом методе являются принципиально усеченными и неполными.

Таким образом, классические психологические теории при ближайшем рассмотрении могут оказаться безусловно очень важным, но тем не менее лишь частным случаем теории психотехнической — аналогично тому, как физика Ньютона оказалась важным частным случаем физики Эйнштейна. В этом контексте примечательна эволюция исследований одного из наиболее методологически рефлексивных классиков психологии — Курта Левина, начинавшего свой путь с экспериментов, в которых роль и поведение психолога были столь же значимым предметом анализа, как и действия испытуемых, и пришедшего в конце жизни к «действенному исследованию», в котором практика, обучение и исследования составляют единое целое и которое может быть наиболее адекватно описано именно в форме психотехнической теории (подробнее см.: Левин, 2000; Леонтьев, Патяева, 2001).

Подводя итоги, мы приходим к двум выводам, вытекающим из проведенного нами анализа. Первый из них состоит в том, что понятие психотехнической теории представляет собой принципиально важный методологический инструмент для описания практических подходов в психологии — инструмент, который позволяет «ухватывать» их действительно существенные особенности. При этом достаточно очевидно, что и сам этот инструмент может и должен в дальнейшем развиваться. Второй вывод является более неожиданным: он заключается в том, что понятие психотехнической теории оказывается еще и инструментом, создающим принципиально единый язык описания и для чисто исследовательских, и для практических подходов, что открывает реальную перспективу преодоления нынешнего «схизиса» нашей науки.

Литература

- Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15–32.
- Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.
- Василюк Ф. Е.* Понимающая психотерапия как психотехническая система: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2007.
- Василюк Ф. Е.* Структура и специфика теории понимающей психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 2008. № 1. С. 5–33.

- Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Выготский Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса // Л. С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 291–436.
- Дембо Т.* Гнев как динамическая проблема // К. Левин. Динамическая психология. Избранные труды. М.: Смысл, 2001. С. 534–570.
- Журавлев А. Л., Ушаков Д. В.* Теоретико-экспериментальная и практическая психология: два разные парадигмы? // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. В. Корниловой, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 158–177.
- Зейгарник Б.* Запоминание законченных и незаконченных действий // Левин К. Динамическая психология. Избранные труды. М.: Смысл, 2001. С. 427–495.
- Зимбардо Ф.* Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев. 2-е изд. М.: Альпина нон-фикшн, 2014.
- Карстен А.* Психическое насыщение // К. Левин. Динамическая психология. Избранные труды. М.: Смысл, 2001. С. 496–533.
- Корнилова Т. В., Смирнов С. Д.* Методологические основы психологии. СПб., 2006.
- Левин К.* Действенное исследование и проблема меньшинств // К. Левин. Разрешение социальных конфликтов. СПб: Речь, 2000. С. 366–385.
- Леонтьев Д. А., Патяева Е. Ю.* Курт Левин – методолог научной психологии // К. Левин. Динамическая психология. Избранные труды. М.: Смысл, 2001. С. 3–20.
- Мазилев В. А.* Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 23–34.
- Мамардашвили М. К.* Об инструментальном статусе психоаналитической теории // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской. М.: АСТ, 2009. С. 157–166.
- Милгрэм С.* Подчинение авторитету. Научный взгляд на власть и мораль. М.: Альпина нон-фикшн, 2016.
- Мироненко И. А.* Кризис психологии – системный или локальный? // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. В. Корниловой, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 201–213.
- Папуш М. П.* Психотехника экзистенциального выбора. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001.

Психотехническая теория как зона развития современной психологии

- Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. В. Корниловой, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Патяева Е. Ю. Актуальный А. Н. Леонтьев: предмет психологии и методологический кризис современной психологии // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 54–66.
- Патяева Е. Ю. Специфика знаний в практической и исследовательской психологии // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 146–178.
- Патяева Е. Ю. Классическое, неклассическое и постнеклассическое знание в современной психологии // Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018а. С. 160–193.
- Патяева Е. Ю. Мастерская саморазвития личности // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под ред. А. Г. Асмолова. М., 2018б. С. 503–531.
- Пузырей А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. М., 1986.
- Пузырей А. А. Психотехническое действие как единица анализа в психологии творчества // Пузырей А. А. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005а. С. 26–30.
- Пузырей А. А. Курт Левин и проблема эксперимента в психологии // А. А. Пузырей. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005б. С. 56–61.
- Пузырей А. А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники // А. А. Пузырей. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005в. С. 299–333.
- Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: Теории, упражнения, эксперименты. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006.
- Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978.
- Юревич А. В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 3–11.
- Юревич А. В. Исследовательская и практическая психология: еще раз о «схизисе» // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 127–136.
- Ярошеский М. Г. История психологии: от античности до середины XX века. М., 1996.

Актуальное проблемное поле и перспективы психологии в публикациях одного года

С. В. Фролова

Развитие современного научного знания стимулируется системой многих внешних и внутренних детерминант (см.: Прогресс психологии..., 2009; Психологическое знание..., 2018; и др.). К внешним определяющим факторам развития психологии относятся общая социальная ситуация развития науки (Марцинковская, 2002, с. 12), возникающие глобальные цивилизационные вызовы и локально значимые запросы со стороны общественной практики в связи с необходимостью решения актуальных проблем. Внутренними детерминантами развития психологии являются свойства и состояния субъектов научной деятельности и логика развития самого психологического знания (Марцинковская, 2002), определяемая актуальным проблемным полем, изменением предмета и методов, взаимосвязями с другими научными областями, парадигмальными трансформациями (Журавлев, Купрейченко, 2012). Анализ и осмысление актуального проблемного поля психологии и рефлексия учеными содержания и продуктов своей профессиональной деятельности становится одним из важнейших механизмов развития научной системы, позволяя оптимизировать дальнейшую активность и научные поиски. Рефлексия актуального состояния науки ее индивидуальными и групповыми субъектами, наряду с осмыслением основных достижений прошлого, может служить начальным этапом для осуществления различных форсайт-технологий, разрабатываемых для определения возможных целей и вариантов программ развития будущего науки. Один из таких новых форсайтных научно-психологических проектов был предложен А. Л. Журавлевым, Т. А. Нестиком и А. В. Юревичем (Журавлев и др., 2016; Юревич и др., 2018).

Науковедческий анализ изменений в развитии психологического знания в последнее время становится нередко объектом внимания ученых (Гусельцева, 2007; Парадигмы в психологии, 2012; Прогресс психологии, 2009; Психологическое знание..., 2018; Смит, 2003; и др.).

В качестве основных особенностей современной психологической науки отмечаются тенденции к синтезу и интеграции (Марцинковская, 2002, с. 10; Парадигмы в психологии, 2012; Смит, 2003, с. 17). Р. Бэрн, Д. Бирн и Б. Джонсон в связи с быстрым ростом и развитием психологии выделяют два вида *интеграции психологии* – внешнюю интеграцию с другими науками и внутреннюю интеграцию на основе взаимодействия различных отраслей, теорий и подходов в психологии (Бэрн, Бирн, 2003). Одним из примеров образования комплексных дисциплин в результате внешней интеграции психологии с другими науками является психонейроэндокринология (psychoneuroendocrinology) (Смит, 2003, с. 17), изучающая взаимодействия между психологическими процессами, нервной и иммунной системами человеческого тела и использующая междисциплинарный подход, объединяющий возможности психологии, неврологии, иммунологии, физиологии, генетики, фармакологии, молекулярной биологии, психиатрии, поведенческой медицины, эндокринологии. Среди современных комплексных дисциплин выделяются социально-когнитивная нейронаука (Костромина и др., 2015; Wood, 2003), социальную психофизиологию (Психофизиология, 2014, с. 419–436), нейрокультурология, нейроэкономика, нейроманеджмент, нейроэстетика (Pearce et al., 2016).

Результатами внутренней интеграции в современной психологии на основе объединения различных отраслей, теорий и подходов являются возрастная когнитивная психология, социальная когнитивная психология, социальная возрастная психология, когнитивно-поведенческая психология. Современное психологическое знание становится настолько сложным и разветвленным, что ученые предпринимают попытки выстроить его в качестве большой сложной системы, состоящей из множества подсистем (Прохазка, Норкросс, 2007; Смит, 2003).

К другим важнейшим тенденциям современной психологии можно отнести ее *парадигмальные изменения*, связанные с общей постнеклассической ориентацией в науке и учитывающие многовариативность психического развития, активную преобразовательную роль индивидуальных и групповых субъектов и значение сопутствующих средовых условий и контекстных факторов. К парадигмальным изменениям в психологических исследованиях личности и группы А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко отнесли анализ самодетерминации индивидуального и группового субъекта, их миропреобразовательную активность, учет временной перспективы, динамичности, многоплановости, целостности и интегративности психологичес-

ких феноменов, а также изучение духовных, нравственных и позитивных явлений (Журавлев, Купрейченко, 2012, с. 218–232). Идея и принципы позитивности, выросшие в методологическом поле конструктивизма, активно развиваются в современной позитивной психологии и позитивной психотерапии, разрабатываются новые подходы и психотехнологии саморегуляции, самостроительства и совладания с трудными жизненными ситуациями (см.: Крюкова и др., 2008; Психология поведенческого..., 2016; Стресс, выгорание, совладание..., 2016; и др.).

Одной из характерных тенденций современной российской психологии становится изучение макропсихологических изменений (см.: Макропсихология..., 2009; Юревич, Журавлев, 2014; и др.), затрагивающих все общество в целом и сказывающихся на переживаниях и образе жизни человека. Среди макропсихологических явлений объектом внимания исследователей становятся культурная травма (Макропсихология..., 2009, с. 85–121), миграционные процессы, снижение социальных и географических привязанностей (Фролова, 2010), социальная амнезия, особенности взаимодействия в интернет-среде (Психологические исследования глобальных процессов..., 2018; и др.).

Несмотря на растущий интерес к тенденциям в развитии современной психологии (см., напр.: Китова, Журавлев, 2018; Кольцова, Журавлев, 2017; и др.) остаются слабо изученными вопросы о качественной специфике интеграции общего проблемного поля мировой психологии и участия российской психологии в этом процессе. Также остаются пока не вполне ясными перспективы психологии и создаваемые субъектами психологического знания образы настоящего и будущего психологической науки. Предпринятое нами исследование представляет собой некоторую попытку приблизиться к решению этих больших актуальных задач. *Целью* данной работы явились анализ и обобщение проблемного поля исследований мировой психологии в 2016 г. Были проведены сравнение содержания и методов отечественной и зарубежной психологии, а также анализ создаваемого учеными-психологами образа настоящего и будущего психологии.

В качестве основной *гипотезы* выступило предположение о существовании общих тенденций в развитии проблемного поля мировой психологии и о наличии особенных, уникальных черт современной российской психологии, отраженных в публикациях одного года. В качестве дополнительных исследовательских гипотез проверялись предположения о 1) взаимосвязи направлений исследований

в российской и зарубежной психологии; 2) наличии корреляций между методами, используемыми российскими и зарубежными психологами; 3) различиях в употреблении ключевых слов в исследованиях российских и зарубежных психологов; 4) различиях в выстраиваемых образах психологов-исследователей в российских и зарубежных публикациях; 5) различиях в характере построения образа будущего психологии в трудах российских и зарубежных психологов.

Методика

В ходе исследования были проанализированы 359 научных статей, опубликованных в 2016 г. в журналах «Вопросы психологии» (63 статьи), «Психологический журнал» (84 статьи), «Psychological Science» (151 статья), «Perspectives on Psychological Science» (61 статья). Для анализа были взяты все научные статьи, опубликованные в данных журналах в течение 2016 г., за исключением специальных рубрик, описывающих крупные события в жизни профессионального сообщества и содержащих критику и комментарии к отдельным научным монографиям.

Главными критериями выбора журналов, соответствующих поставленной цели и задачам исследования, были: 1) открытость и доступность для широкой научной аудитории, реализуемая, прежде всего, включенностью в международные научные реферативные базы данных и системы цитирования; 2) создание возможностей для освещения результатов исследований, выполненных в самых разнообразных областях психологической науки; 3) наличие публикаций по проблемам актуального состояния и перспектив развития психологии.

Выбранные российские научные журналы являются наиболее авторитетными в нашей стране изданиями, входящими в международные реферативные базы данных и системы цитирования, они публикуют научные статьи по различным отраслям и направлениям психологии и открыты для зарубежных авторов. По таким же критериям были выбраны зарубежные журналы «Psychological Science» и «Perspectives on Psychological Science», издаваемые международной ассоциацией ученых-психологов «Association for Psychological Science». Данные научные журналы входят в международные базы данных Web of Science и Scopus. Эти журналы открыты для публикаций ученых разных стран; авторы статей – представители научной психологии США, Великобритании, Канады, Германии, Израиля, Австралии, Китая, Нидерландов, Швеции, Японии, Италии, Испании,

Франции, Аргентины, Бельгии, Бразилии, Венгрии, Новой Зеландии, Саудовской Аравии и других стран. Таким образом, общая совокупность всех анализируемых в нашем исследовании публикаций является своего рода репрезентативным отражением состояния всей мировой психологии и включает представителей стран различных континентов. Среди наиболее известных авторов «Psychological Science» и «Perspectives on Psychological Science» можно назвать Роберта Стернберга (2002), автора современной теории практического интеллекта и концепции творчества как формы лидерства (он же является главным редактором «Perspectives on Psychological Science»), Мартина Селигмана, лидера позитивной психологии (Seligman et al., 2013), Пола Экмана, крупнейшего специалиста в области психологии распознавания ложных сообщений (Ekman, 2016).

Широкая тематическая направленность выбранных журналов позволила обеспечить достижение поставленной цели анализа общего актуального проблемного поля психологии, а не какой-либо отдельной или специальной ее области. Число выпускаемых за год статей в журналах «Вопросы психологии» и «Психологический журнал» (оба журнала выходят 6 раз в год) сопоставимо с количеством публикаций в «Psychological Science» (издается 1 раз в месяц). Это позволило анализировать почти одинаковое количество статей в отечественных (147 статей) и зарубежных (151 статья) изданиях для решения задач, служащих проверке гипотез 1, 2 и 3.

Решению задач проверки гипотез 4 и 5 служили содержащиеся в выбранных отечественных изданиях, наряду с публикациями по самым разнообразным темам, статьи, посвященные проблемам актуального состояния и перспектив развития психологии. В «Психологическом журнале» в 2016 г. было положено начало новой рубрике, посвященной вопросам прогноза развития психологической науки и практики. В российских журналах было выделено и проанализировано 17 статей, посвященных проблемам актуального состояния и перспектив развития психологии или отчасти касающихся этих тем. Для изучения образа будущего психологии в зарубежных изданиях нами был выбран журнал «Perspectives on Psychological Science», издающийся 6 раз в год и публикующий специальные разделы о будущих направлениях психологической науки и путях совершенствования исследовательской практики, теоретические проекты и обзоры исследовательских программ, а также мнения, идеи и представления исследователей о важных вопросах психологии. Всего была проанализирована 61 статья в «Perspectives on Psychological Science».

Основной *метод* нашего исследования – контент-анализ выбранных научно-литературных источников (см., напр.: Психология, 2000; Соснин и др., 2014; и др.). В качестве базовых категорий контент-анализа нами были выделены 1) «направление исследования», 2) «ключевые слова», 3) «методы исследований». Качественно-количественный анализ ключевых слов, выделяемых авторами статей, осуществлялся при помощи автоматизированной программы обработки текста Simple concordance program 4.09. Всего было обработано и проанализировано 942 ключевых слова (ключевых понятий, состоящих из 1278 лексических единиц) в российских изданиях и 811 ключевых слов (ключевых понятий, состоящих из 698 лексических единиц) в зарубежных изданиях.

Для проверки гипотез о наличии взаимосвязи между частотой выбираемых направлений и методов исследований в отечественных и зарубежных публикациях применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Гипотеза о существующих качественно-количественных различиях между российскими и зарубежными исследованиями проверялась при помощи критерия φ^* – углового преобразования Фишера.

Результаты

Направления исследований и проблемное поле психологии

Анализ текстов статей позволил выделить не только научные отрасли, в рамках которых выполнялись исследования российских и зарубежных психологов, представленные в публикациях одного года, но и более конкретно определить направление их проблемно-предметной области. В результате количественной обработки качественным путем выделенных смысловых единиц в общем массиве опубликованных текстов исследований стало возможным установить частоту обращения ученых к той или иной области психологии (см. приложение, таблицу 1).

В ходе математико-статистического анализа была установлена значимая корреляция между количественными показателями частоты актуализации отраслей и направлений психологии в российских и зарубежных изданиях ($r_s = 0,524$; $p \leq 0,05$ для показателей по основным отраслям психологии $r_s = 0,314$; $p \leq 0,05$ для показателей по всем выделенным отраслям и направлениям). Это дало основание считать все проблемное поле мировой психологии единым, не распадающимся на национально-географические сегменты и провести его целостный качественно-количественный анализ с точки зрения ха-

рактических его дискретности—непрерывности, а также наличия его ядерных и периферийных структур. Для этого был осуществлен статически-математический анализ различий между частотой актуализации выделенных и упорядоченных по рангам направлений исследований (порядок рангов отражен в приложении, таблице 1).

Наиболее часто актуализируемой в проблемном поле мировой психологии оказалась социальная психология с ее многочисленными направлениями (32,6% всех российских и зарубежных исследований). На втором месте по частоте актуализации оказалась когнитивная психология (25,7%), но при этом определенных достоверно значимых различий между социальной и когнитивной психологией в частоте появления их в фокусе внимания исследователей не установлено (значение критерия $\varphi^* = 1,82$; $p \leq 0,03$; эмпирическое значение находится в зоне неопределенности).

Не обнаружено также и однозначно достоверно значимых различий в частоте встречаемости когнитивной и возрастной психологии (значение критерия $\varphi^* = 1,96$; $p \leq 0,02$; эмпирическое значение находится в зоне неопределенности). Установлены достоверные различия между социальной и возрастной психологией, занимающими первую и третью ранговые позиции соответственно в доле выполненных в их пределах исследований (значение критерия $\varphi^* = 3,78$; $p = 0$).

Не было выявлено различий в степени внимания исследователей к возрастной психологии и психологии личности (значение критерия $\varphi^* = 0,73$; $p > 0,10$). Четкие различия в ранговой цепи актуализируемых проблемных областей психологии появляются лишь между четвертой и пятой позициями, занимаемыми психологией личности и историей психологии (значение критерия $\varphi^* = 3,16$; $p = 0$). Далее между всеми последующими парами ближайших по рангам областей достоверных различий в частоте их актуализации в исследованиях не обнаружено.

Было выявлено, что первые две лидирующие по частоте актуализации в исследованиях отрасли психологии — социальная психология и когнитивная психология — чаще всего оказываются интегрирующими друг с другом, с другими областями психологии, а также со смежными науками и образуют новые области знания (см. приложение, таблицу 2).

Наряду с общими тенденциями в мировой психологии был обнаружен ряд особенностей и различий между российской и зарубежной психологией. Установлено, что в российской психологии достоверно больше внимание, чем в зарубежной психологии, уделяется истории психологии, теории и методологии психологии, психологии профессиональной деятельности и психологии спорта, а также

вопросам, связанным с изучением малых групп, проблем миграции и социальной идентичности, с разработкой новых методов диагностики и с адаптацией зарубежных методик (см. приложение, таблицу 1). Большой интерес российских психологов к истории, теории и методологии психологии нашел отражение в распределении стилей публикаций. Было установлено, что 40% научных статей в анализируемых российских журналах 2016 г. носят теоретический характер (см. приложение, таблицу 3).

Историко-психологические исследования в анализируемых публикациях оказались характерными только для проблемного поля российской психологии (см. приложение, таблицу 1). Оказалось, что только в работах российских авторов встречаются такие предметные области, как разработка методологических оснований для синтеза психологической и нейрофизиологической поддержки создания «высокоскоростных гибридных интерфейсов» человек–компьютер (Величковский и др., 2016, с. 109), уникальных методов дистанционной психофизиологической диагностики состояний личности и группы (Алюшин и др., 2016; Алюшин, Колобашкина, 2016; Алюшин, Колобашкина, Алюшин, 2016).

В зарубежных изданиях достоверно более часто, чем в российских (см. приложение, таблицу 1), освещаются исследования, выполненные в рамках социальной психологии личности, когнитивной психологии, эволюционной психологии, а также представлены пока уникальные на данный момент исследования (см. приложение, таблицу 2) в таких интегративных областях знания, как социально-когнитивная нейронаука (Satpute et al., 2016), социально-когнитивная возрастная нейропсихология (Jarcho et al., 2016; Sherman et al., 2016), кросс-культурная экономическая психогенетика (Tucker-Drob, Bates, 2016), эволюционная возрастная экономическая психофизиология (Sturge-Apple et al., 2016), социальная психоэндокринология (Zilioli et al., 2016). В качестве особых интегративных исследований выделяются метааналитические работы в области социально-когнитивной экономической психологии (Rand, 2016) и социально-экономической психофизиологии (Chou, Parmar, Galinsky, 2016).

Ключевые слова и содержательное наполнение проблемного поля психологии

Выявленные общие и частные характеристики актуального проблемного поля психологии были дополнены анализом наиболее часто употребляемых понятий при составлении авторами списков ключе-

вых слов. При помощи автоматизированной программы обработки текста Simple concordance program 4.09 была выделена 21 наиболее часто употребляемая категория в современных психологических исследованиях (см. приложение, таблицу 4), которые можно отнести к содержанию ядра проблемного поля психологии (далее такие категории в тексте будут обозначены как «ядерные»).

Статистически-математический анализ показал, что общим центром внимания в проблемном поле российской и зарубежной психологии являются категории *сознания, поведения, эмоций* (в сумме составляют 20% от всех часто употребляемых категорий). Частота встречаемости только этих трех «ядерных» категорий является достоверно одинаковой для разных национально-географических школ психологии.

Было установлено, что частота употребления 62% всех выделенных «ядерных» категорий в российских и зарубежных публикациях достоверно различается. 19% ядерных категорий встречается только в российской психологии, это категории: «субъект», «деятельность», «переживание», «образ». Не встречается в российских публикациях только одно «ядерное» понятие — «открытые данные (открытые материалы)». Включение этого понятия в список ключевых слов в зарубежных публикациях призвано обозначить позицию автора, согласно которой его материалы являются открытыми для доступа любым его последователям, желающим продолжить начатое направление исследований. Такая позиция регламентируется концепцией открытых данных, приобретающей все большее распространение в научно-психологической среде и отражающей идею свободной доступности определенных данных авторов-исследователей для машиночитаемого использования и дальнейших репликаций без ограничений авторского права.

В российской психологии достоверно более часто используются категории мышления, регуляции, идентичности, креативности ($p \leq 0,01$). В зарубежной психологии чаще, чем в российской, в центр внимания ученых попадают категория «развитие» ($p \leq 0,01$) и такие категории познания, как «когниция», «социальное познание», «восприятие», «память», «принятие решений» ($p \leq 0,01$).

На уровне значимых тенденций российские психологи чаще используют категории «личность», «интеллект», «культура» ($p \leq 0,05$), а зарубежные — «внимание» ($p \leq 0,05$).

Методы, используемые в исследованиях

Качественно-количественный анализ используемых методов показал существование преимущественно общих тенденций для россий-

ской и зарубежной психологии. В таблице 5 приложения содержится информация о частоте встречаемости применяемых в исследованиях методах сбора, анализа и обработки данных.

В результате проведенного корреляционного анализа частоты использования современными российскими и зарубежными учеными методов исследования был получен значимый показатель $r_s = 0,373$ ($p \leq 0,01$), указывающий на существование общих тенденций в разработке и выборе инструментов и способов установления новых научных фактов. Наиболее часто используемыми в современной психологии методами сбора данных являются эксперимент (42, 6%), субъективный тест (стандартизированный опросник, 27%) и объективный тест (15,2%).

В ходе одного исследования, как правило, используется несколько методов сбора данных. Довольно распространены тенденции сочетания объективных и субъективных тестов (Карпов, Карпов, 2016) и дополнения экспериментальных данных с фиксацией различных физиологических (Асланян и др., 2016) и биохимических (Zilioli et al., 2016) показателей с использованием субъективных тестов и/или качественного анализа самоотчетов испытуемых (Setpute et al., 2016).

Наряду с общими для психологов различных национально-географических школ тенденциями в использовании методов были выявлены и особенности. Статистически-математический анализ позволил установить, что российскими учеными используются, но значительно реже, чем зарубежными, такие методы, как опрос и эксперимент, в частности, социально-психологический и когнитивный эксперименты, в том числе эксперименты с использованием айтрекинга (метод регистрации движения глаз) и нейровизуализации (общее название группы методов, позволяющих визуализировать структуру, функции и биохимические характеристики мозга).

В публикациях российских авторов не было зафиксировано использования таких методов, как самоотчет испытуемого, метод биохимического анализа крови, метод биохимического анализа слюны, метод сопоставления различных статистических данных для проверки психологических гипотез и метаанализ (предполагает объединение результатов нескольких исследований методами статистики для проверки одной или нескольких взаимосвязанных научных гипотез). Использованию метаанализа (Chou, Parmar, Galinsky, 2016; Rand, 2016) способствует концепция открытых данных, позволяющая делать доступными эмпирическую информацию, собранную авторами предыдущих исследований по определенной те-

ме. Так, например, метааналитическая работа в области социально-экономической психофизиологии американских психологов Эйлин И. Чоу, Бидхэн Л. Пармэра, Адама Д. Галинского объединяет данные, полученные на многочисленных выборках общей численностью $N = 33720$, и позволяет проследить взаимосвязь между ростом экономической незащищенности, потреблением безрецептурных болеутоляющих средств и чувствительностью к физической боли (Chou, Parmar, Galinsky, 2016).

Было выявлено, что существует ряд методов исследований, которые используются только российскими авторами и не применяются в зарубежной психологии. В ряде российских публикаций, посвященных теоретико-методологическим проблемам и изысканиям в области истории психологии, в качестве самостоятельных инструментов исследования применяются методы теоретического анализа, сравнения, синтеза, обобщения, а также историко-психологические методы категориального анализа, систематизации научных высказываний, историко-генетический и историко-функциональный методы (Марцинковская, 2002, с. 6). Для российской психологии оказались характерными идеи разработки принципиально новых методов дистанционной психодиагностики и мониторинговых технологий определения состояний производственных и учебных коллективов (Алюшин и др., 2016; Алюшин, Колобашкина, Алюшин, 2016). Одним из достижений современной российской психологии является разработка и использование таких новых методов, как дистанционная регистрация биопараметров при помощи терагерцевой технологии (технологии, использующей терагерцевое электромагнитное излучение, спектр частот которого расположен между инфракрасным и сверхвысокочастотным диапазонами) для диагностики функциональных и эмоциональных состояний (Алюшин и др., 2016; Алюшин, Колобашкина, 2016; Алюшин, Колобашкина, Алюшин, 2016)..

Профессиональная деятельность психологов-исследователей как предмет изучения в современной психологии

Анализ публикаций позволил установить, что и российские, и зарубежные ученые уделяют внимание проблемам профессиональной деятельности психологов. Объектом ряда изысканий 2016 г. стали сами исследователи-психологи. Контент-анализ данных публикаций позволил выявить ряд смысловых единиц, характеризующих содержание рассмотрения данной предметной области исследования (см. приложение, таблицу 6).

Сравнение ракурса и контекста рассмотрения специфики профессиональной деятельности психологов-исследователей в российской и зарубежной психологии дало возможность установить ряд существенных качественных и количественных различий (см. приложение, таблицу 6). Первое качественное различие касается образа психолога-исследователя. В публикациях российских авторов выдвигаются гипотезы о кризисе идентичности российских психологов, связанном с переживанием разрыва в культурной реальности прошлого и настоящего отечественной науки и проблемой выбора дальнейшего пути развития между ориентацией на зарубежную методологию или на собственную научную уникальность (Двойнин, 2016). В другом исследовании В. И. Коннова и М. А. Юревич вводится понятие паттерна «научного невроза», характерного для российского ученого (Коннов, Юревич, 2016).

Контрастирующими смысловыми акцентами в образе психолога, представленного в зарубежных публикациях, становятся его профессиональные достижения, карьерный рост, профессиональное совершенствование, признание его заслуг и вознаграждения. Так, например, одна из рубрик журнала «*Perspectives on Psychological Science*», возглавляемого Р. Стернбергом, в 2016 г. была посвящена научным заслугам в области психологии. Предметом исследования Х. Л. Роедигера стали виды признания научных заслуг, прославления в психологии, выделяемые по критерию длительности и по критерию широты известности (Roediger, 2016). В завершении своей статьи автор предложил психологам, желающим стать знаменитыми, следовать конкретным рекомендациям.

В исследовании А. Л. Журавлева, Т. А. Нестика, А. В. Юревича (2016) затрагиваются вопросы, связанные с прогнозированием востребованности и престижности профессии психологов-исследователей и психологов-практиков в отдаленной перспективе, в то время как в работе американского психолога Д. Дж. Фосса вопросы прогнозирования связаны с предвидением будущих заслуг начинающих профессионалов уже в ближайшее время (Foss, 2016). Другими словами, образ психолога-исследователя в российской психологии строится в смысловом пространстве кризисных и невротических переживаний, социальных оценок и ожиданий, в зарубежной психологии — в плоскости развития личных качеств, оптимизации достижений и общественного признания заслуг.

Второе качественно-количественное различие касается внешних и внутренних ресурсов оптимизации исследовательской практики психологов. В зарубежных исследованиях, объектом которых

становятся ученые-психологи, внимание сосредоточено на внутренних ресурсах и способах совершенствования результативности научных исследований, изысканиях возможности повышения размера выгод и выплат за проводимые исследования (Miller, Ulrich, 2016), повышении точности представляемых данных (Tay et al., 2016), алгоритме приобретения известности (Roediger, 2016), новых способах оценки творческих достоинств и заслуг ученых-психологов (Sternberg, 2016). Согласно публикуемым материалам (см. приложение, таблицу 6), в отечественных исследованиях, в отличие от зарубежных, пока еще не уделяется внимание внутренним ресурсам совершенствования деятельности психолога-исследователя ($p \leq 0,01$), и рассматривается пока лишь внешний ресурс становления профессиональных компетенций в виде научного журнала (Ракитина, 2016).

Третье качественно-количественное отличие российских и зарубежных методов обнаружено по параметру «национальные и социокультурные условия профессиональной деятельности». Если в зарубежных публикациях учет культурных факторов в исследованиях рассматривается преимущественно как потенциальный ресурс (Wang, 2016), способный обогатить научную работу ($p \leq 0,01$), то в отечественных работах социокультурные и национально-специфичные факторы рассматриваются как условия, значительным образом детерминирующие состояние психолога-исследователя в ходе осуществления им профессиональной деятельности ($p \leq 0,01$; см. приложение, таблицу 6).

Четвертое отличие связано с рассмотрением зарубежными психологами возможностей адекватной оценки профессиональных заслуг, которое пока отсутствует в публикациях российских психологов ($p \leq 0,01$).

И пятое отличие касается прогнозов в отношении профессиональной деятельности психологов. Если в российской психологии появляется тема, связанная с прогнозом востребованности и престижности труда психолога в будущем (Журавлев, Нестик, Юревич, 2016), то зарубежными психологами она обозначается как актуальная в связи с прогнозированием профессиональных успехов (Foss, 2016).

Образ будущего психологии в российских и зарубежных публикациях

Качественно-количественный анализ публикаций в журнале «Perspectives on Psychological Science» и ряда публикаций в российских журналах, посвященных изучению перспектив психологии или от-

части затрагивающих данные вопросы, показал, что эта тема имеет высокую актуальную значимость для научного сообщества и приобретает свои особенности рассмотрения в российской и зарубежной психологии. В ходе контент-анализа были выделены группы смысловых единиц, отражающих временные и инновационные характеристики перспектив психологии (см. приложение, таблица 8).

По характеру отдаленности в будущем были выделены три вида перспектив: 1) долгосрочные перспективы – идеи, планы, проекты, разработки, требующие достаточно длительного времени для своей реализации или обеспечивающие развитие психологии в определенном направлении в течение многих лет (десятилетий); 2) ближайшие перспективы – исследования, которые уже начались или вот-вот начнутся и продолжатся в самое ближайшее время; 3) перспективы, неопределенные в будущем времени – представления и проекты, которые когда-либо могут быть реализованы при определенных условиях.

Были обнаружены статистически значимые различия между российскими и зарубежными публикациями по характеру построения перспектив. Российские ученые обращаются в своих исследованиях к долгосрочным перспективам (Алюшин и др., 2016; Алюшин, Колобашкина, 2016; Алюшин, Колобашкина, Алюшин, 2016; Величковский и др., 2016; Журавлев, Нестик, Юревич, 2016), и это их отличает от зарубежных психологов ($p < 0,01$; см. приложение, таблица 8). В качестве наиболее показательного примера фиксации научного внимания на долгосрочных перспективах психологии следует сослаться на работу А. Л. Журавлева, Т. А. Нестика, А. В. Юревича (2016), посвященную построению прогноза развития психологической науки и практики к 2030 г.

Для зарубежных исследователей более характерным, чем для российских, является создание близких во времени и вполне обозримых, очевидных перспектив ($p < 0,01$), примерами чего могут являться прогнозы уже начатых исследований в области психологии памяти (Vandierendonck, 2016), эмоций (Ekman, 2016), устойчивости к стрессам (Infurna, Luthar, 2016), нейроэстетики (Pearce et al., 2016), глобальной социальной идентичности (Rosenmann et al., 2016). С одинаковой частотой и в российских, и в зарубежных публикациях появляются образы перспектив неопределенного будущего времени (Максимова, Александров, 2016; Nairne, Pandeirada, 2016).

Контент-анализ публикаций, посвященных будущему науки, показал, что построение перспектив психологии далеко не всегда связано с появлением принципиально новых разработок и областей исследования. По степени новизны рассматриваемые перспективы

психологии были разделены на три группы: 1) инновационные (появление принципиально новых методов и областей знания), 2) реновационные (дальнейшее продолжение уже сформировавшихся направлений исследований), 3) репликационные (повторение, копирование прошлых исследований с целью подтверждения или опровержения выявленных научных фактов). С помощью статистически-математического анализа было установлено, что на данном этапе развития для российской психологии, более чем для зарубежной, характерно построение инновационных перспектив ($p < 0,01$), что проявляется в разработке новых методов дистанционной психодиагностики личности и группы (Алюшин, Алюшин, Колобашкина, 2016; Алюшин, Колобашкина, 2016; Алюшин, Колобашкина, Алюшин, 2016), технологий, поддерживающих интерфейсы человек-компьютер (Величковский и др., 2016) (см. приложение, таблицу 8). В зарубежной психологии в качестве нововведения предлагается в будущем использовать смартфоны для сбора информации о повседневном поведении человека, обсуждается и этическая сторона такого способа сбора данных (с помощью встроенных в современные смартфоны датчиков и телефонных журналов) (Harari et al., 2016).

Преобладающее большинство зарубежных публикаций, освещающих перспективы психологии, носит реновационный характер (77%), т. е. служит усовершенствованию точности и организации уже сформировавшихся областей знания. Особенностью современной зарубежной психологии, в отличие от российской, является построение перспектив, связанных с ведущимися репликационными исследованиями по широкому спектру направлений (18%), стремящихся в точности повторить процедуру уже проведенных исследований и подтвердить или опровергнуть выявленные в прошлом данные и научные факты. Репликационные исследования, призванные повысить точность научных знаний, вызывают достаточное количество проблем, связанных с трудностями полного повторения прошлых исследований, с растущим недоверием со стороны общества к современным психологическим открытиям (Plomin et al., 2016), со сложностями технологии проведения исследований, рандомизации выборки, обработки большого массива данных, учета специфики реагирования различных групп в выборке (Galatzer-Levy, Bonanno, 2016).

Содержание перспективных направлений исследований, затрагиваемых или освещаемых в публикациях 2016 г., представлено в приложении, в таблице 8. Кроме уже отмеченных выше принципиально новых методов и технологий, совершенно новым предме-

том перспективных исследований в российской психологии стало изучение коллективного творчества в сетевых сообществах (Журавлев, Нестик, 2016). В качестве нового перспективного предмета изучения в зарубежной психологии предлагается глобальная социальная идентичность в меняющемся высокомобильном и мультикультурном мире (Rosenmann et al., 2016). Другой новый предмет исследования предложили германские психологи Ральф Хертвиг и Кристоф Энгель, они выделили и описали явление намеренного невежества или осознанного стратегического незнания (*deliberately strategic ignorance*) (Hertwig, Engel, 2016), когда современный человек умышленно выбирает не искать какую-либо информацию или предпочитает не знать чего-либо. Авторы систематизировали виды сознательно невежества, выделили его нормативные типы и описали их функции. И в российской, и в зарубежной психологии наметилось изучение отношения человека к новым технологиям, генной инженерии и генетически модифицированным продуктам питания (Журавлев, Нестик, 2016; Scott et al., 2016).

С помощью статистически-математического критерия Фишера было установлено, что для российской психологии более, чем для зарубежной, свойственно обращение к перспективам, связанным с разработкой новых методов и технологий, а также с изучением различных аспектов психологии человека в техногенной среде ($p \leq 0,01$; см. таблицу 8).

Для зарубежной психологии более характерно рассмотрение перспектив, имеющих отношение к когнитивной психологии, в частности, к изучению интеллекта, памяти, принятия решений, а также к вопросам оценки достижений и признания заслуг ученых-психологов ($p \leq 0,01$; см. таблицу 8). Выявлена тенденция зарубежных психологов, не нашедшая пока отражения в отечественных публикациях, намечать перспективы, связанные с возможностями решения актуальных проблем научно-исследовательской деятельности. В частности, это касается признания таких проблем, как ограничение возможностей получения данных в социально-психологическом эксперименте, точность и оправданность результатов репликационных исследований, повышение степени прозрачности и доступности выявленных данных, сложности адекватной статистически-математической обработки информации при осуществлении метаанализа. Отмечаются перспективы применения в метааналитических исследованиях с большими выборками метода моделирования группировки изучаемых переменных с учетом их вариативной динамики (Growth Mixture Modeling (GMM)), комбинирующего использование статис-

тического метода латентной кривой роста и статистической модели смеси, что позволяет наряду с выявлением общих тенденций выделять подгруппы индивидов в выборке с различными многомерными нормальными распределениями и изучать траектории их изменений (Infurna, Luthar, 2016).

Зарубежные психологи видят ряд перспектив в проведении историко-психологических исследований (Schwarz, Pfister, 2016), что совсем не отражено в их публикациях 2016 г., и широко представлено в актуальном проблемном поле российской психологии (см. приложение, таблицу 1). Также обращает на себя внимание описание зарубежными авторами возможности выигрышей от учета в большом спектре будущих изысканий культурных факторов (Wang, 2016), не столь высоко оцененных в анализируемых зарубежных исследованиях, но довольно часто попадающих в ядро проблемного поля современной российской психологии (см. приложение, таблицу 4).

Обсуждение результатов

Общие тенденции в изучении актуального проблемного поля современной психологии

Качественно-количественный анализ текстов позволяет выявить общие тенденции в проблемном поле российской и зарубежной психологии. В первую очередь это подтверждает значимый коэффициент корреляции Спирмена ($r_s = 0,49$) между показателями частоты обращения к предметным областям психологии российских и зарубежных исследователей.

Как оказывается, наиболее часто актуализируемой в проблемном поле исследований оказывается социальная психология с ее многочисленными направлениями. Это дает основание говорить о том, что центральной областью проблемного поля современной психологии, по всей видимости, является социальная психология.

Однако говорить о четких, жестких границах, разделяющих ядро проблемного поля психологии от его периферийных областей, нет достаточных оснований, поскольку следующая по частоте встречаемости в исследованиях область психологии — когнитивная психология — статистически-математически четко не отстоит от социальной психологии (эмпирическое значение находится в зоне неопределенности).

Третья по частоте встречаемости в проблемном поле область психологии — возрастная психология — уже довольно значимо отстоит

от социальной психологии, однако не имеет четких различий по частоте актуализации с когнитивной психологией. Появление четких различий в цепи частоты актуализации проблемных областей психологии наблюдается лишь один раз – между четвертой и пятой позициями, представленными психологией личности и историей психологии. Существование определенной дистанции между первыми четырьмя отраслями исследований – социальной, когнитивной, возрастной психологией и психологией личности и всеми остальными отраслями может свидетельствовать о наличии только одной четкой границы, отделяющей ядро и полупериферийные области от всей совокупности периферийных направлений проблемного поля психологии. В целом такое почти равномерное распределение зон научного внимания в актуальном проблемном поле психологии может свидетельствовать о его преимущественно недискретном характере, обеспечивающем возможность хорошего уровня внутренних взаимосвязей и поддержания содержательного и методологического единства науки.

Первые две лидирующие по частоте актуализации в исследованиях отрасли психологии – социальная психология и когнитивная психология – чаще всего интегрируются между собой и с другими областями психологии, а также со смежными науками и образуют новые области знания, такие как социально-когнитивная психология, социально-когнитивная психофизиология, социально-когнитивная возрастная психология. Такие интеграционные процессы, в которых в первую очередь задействуются ресурсы социальной и когнитивной психологии, психофизиологии, нейропсихологии и других научных отраслей и смежных дисциплин, отражаются как в зарубежных, так и в отечественных публикациях (Акимова и др., 2016; Алюшин, Алюшин, Колобашкина, 2016; Величковский и др., 2016; Кожухова, Люсин, 2016; Фролова, 2016). Однако исследования, выполненные в таких интегративных областях знания, как социально-когнитивная экономическая психология (Rand, 2016), социально-экономическая психофизиология (Chou et al., 2016; Hill et al., 2016), социально-когнитивная нейронаука (Satpute, 2016), социально-когнитивная возрастная нейропсихология (Jarcho et al., 2016; Sherman et al., 2016), кросс-культурная экономическая психогенетика (Tucker-Drob, Bates, 2016), социальная психоэндокринология (Zilioli et al., 2016), представлены пока только в зарубежных публикациях.

Содержание общего центра внимания, или ядра, проблемного поля и российской, и зарубежной психологии, связано с категориями *сознания, поведения, эмоций*, показатели встречаемости кото-

рых среди всех часто употребляемых ключевых слов являются достоверно одинаковыми для разных национально-географических школ психологии. Такой результат, по нашему мнению, закономерно отражает общие, исторически сформировавшиеся представления о трех основных сторонах психики и свидетельствует об устойчивости в пространстве и времени предметного поля психологической науки.

Корреляционный анализ использования современными российскими и зарубежными учеными методов исследования указывает на существование общих тенденций в разработке и выборе инструментов и способов установления новых научных фактов. Наиболее часто используемыми в современной психологии методами сбора данных являются эксперимент различных его видов, стандартизированный опросник и объективный тест. Характерным является сочетание в рамках одного исследования объективных и субъективных методов. Экспериментальные данные с фиксацией различных физиологических и биохимических показателей, как правило, дополняются субъективными тестами и самоотчетами испытуемых. По всей видимости, следование такому принципу дополнительности в подборе диагностических инструментов, отражает существование общей тенденции к интеграции не только применительно к содержанию изучаемой предметной области, но и к используемым методам.

Особенности актуального проблемного поля русской психологии

Проведенное исследование позволяет установить, что наряду с общими тенденциями российская психология характеризуется рядом особенностей. В настоящее время только для проблемного поля русской психологии характерно проведение историко-психологических исследований. Для русской психологии характерно сохранение преемственности научного знания, ценностное отношение к историческому наследию психологии и поиск методологических ориентиров в уже сложившемся фундаменте научного прошлого. А в анализируемых зарубежных публикациях историко-психологические изыскания обозначаются только в качестве перспективных исследований (Schwarz, Pfister, 2016).

Русские психологи чаще, чем зарубежные, обращаются к теории и методологии психологии, что может отражать сложившиеся традиции русских психологических школ придавать большое

значение построению фундаментальных основ для настоящих и будущих исследований.

Более часто, чем в зарубежной психологии, в отечественной науке актуализируются такие предметные области, как психология профессиональной деятельности, психология спорта, психология групп, а также психология миграции и социальной идентичности, что может детерминироваться определенными социально-значимыми проблемами.

Российская психология призвана, по всей видимости, выполнять особую функцию в содержательном обогащении ядерных, смысловых компонентов общего проблемного поля мировой психологии. Результаты качественно-количественного анализа ключевых слов, употребляемых исследователями, позволяют зафиксировать, что почти 20% ядерных (наиболее часто употребляемых) категорий актуализируется в проблемном поле психологии только благодаря работам российских ученых. Это категории «субъект», «деятельность», «переживание», «образ». Вполне очевидно, что использование этих категорий опирается на фундамент, разработанный российскими научными психологическими школами, методологию субъектно-деятельностного подхода (Леонтьев, 2004; Рубинштейн, 2003), психологию субъекта (Брушлинский, 2003), теоретические наработки психологии образа и образных явлений (Ананьев, 2001; Гостев, 2007), психологию переживания (Василюк, 1984) и традицию выделения категории переживания в качестве одной из главных содержательных единиц в изучении единства психики человека и его социокультурной реальности (Выготский, 1984, с. 383; Шпет, 1996, с. 341, 363). Вместе с тем четыре эти категории объединяет то, что они являются отражением подлинного содержания психики человека, обладающей свойствами активности, осознанности, целостности, единства с социокультурной средой, способностью к познанию, самодетерминации, саморегуляции и преобразованию действительности.

Глубокое изучение содержания психики может, как показывают современные исследования, осуществляться с помощью сочетания самых различных методов. Несмотря на установление общих тенденций в выборе методов, российскими психологами несколько реже, чем зарубежными, применяются социально-психологический и когнитивный эксперимент, а также эксперименты с использованием айтрекинга и нейровизуализации.

Уникальность проблемного поля российской психологии настоящего периода состоит не только в сохранении традиций сложившихся научных школ, но и в идеях разработки новых методов

и технологий. В российской психологии выстраиваются методологические основания для синтеза психологической и нейрофизиологической поддержки создания интерфейсов человек-компьютер (Величковский и др., 2016), а также создаются уникальные методы дистанционной психофизиологической диагностики и технологии мониторинга психоэмоциональных и функциональных состояний учебных и производственных коллективов (Алюшин и др., 2016; Алюшин, Колобашкина, 2016; Алюшин, Колобашкина, Алюшин, 2016). В будущем, возможно, такие технологии дистанционной диагностики психоэмоциональных состояний могут применяться в диагностике не только устойчивых, но и спонтанно возникающих групп.

Образ психолога-исследователя в российских и зарубежных публикациях

И российские, и зарубежные ученые уделяют внимание проблемам своей профессиональной деятельности. В ряде публикаций 2016 г. объектом становились сами исследователи-психологи. Однако ракурсы изучения этого объекта в России и за рубежом настолько различаются, что создаются два совершенно непохожих образа психолога-исследователя: 1) исследователь, переживающий кризис и проблемы, и 2) исследователь, ориентированный на достижения.

Опираясь на полученные результаты контент-анализа, образ российского психолога можно в целом охарактеризовать так: переживающий кризис идентичности в связи с выбором между ориентацией на сложившуюся зарубежную методологию и ориентацией на построение отечественной научной уникальности, находящийся во власти социокультурных условий, социальных оценок и ожиданий и рискующий попасть под влияние паттерна «научного невроза» (Коннов, Юревич, 2016).

Образ зарубежного психолога выстраивается на основе акцентирования его профессиональных возможностей, карьерных достижений, совершенствования исследовательских умений, получения вознаграждений, признания заслуг и завоевания славы. При этом стратегия профессиональных достижений сопряжена с поиском и активизацией внутренних ресурсов совершенствования результативности научных исследований, повышения точности представляемых данных и умения извлекать выгоды из внешних условий (например, учет культурных факторов предлагается превратить в источник содержательного обогащения своих исследований).

***Перспективы психологии
в российских и зарубежных публикациях***

Согласно результатам контент-анализа публикаций, тема перспектив психологии имеет высокую актуальную значимость для научного сообщества и связана, по всей видимости, с распространением общенаучной парадигмы форсайта (от *англ.* foresight – взгляд в будущее, предвидение), рассматривающей будущее как результат совместного творчества и служащей разработке системы мероприятий и организационных процессов профессионального сообщества, направленных на преодоление неопределенности и старения знаний и подготовку к приближающимся переменам (Соколов, 2007). Будущее с позиции форсайта многовариативно и создается путем договоренности между заинтересованными и принимающими решение сторонами. Основными форсайтными процессами становятся внутригрупповой профессиональный анализ, групповое творческое мышление, сценирование будущего, катализируемые коллективным диалогом, обменом вариантами образа будущего, нацеленностью на достижение договоренностей экспертов и оказываемой участникам поддержкой. Основным результатом форсайта, как отмечают А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик, А. В. Юревич (2016), становится повышение внутригрупповой рефлексивности.

Исследования, посвященные проблеме построения перспектив психологии, являются форсайтными. Разработка темы перспектив психологии, как показывает осуществленный нами контент-анализ, имеет особенности в российской и зарубежной психологии. Российские ученые чаще обращаются к построению долгосрочных перспектив. Для зарубежных исследователей более характерно создание близких во времени и вполне обозримых, очевидных перспектив.

Построение перспектив психологии далеко не всегда связано с появлением принципиально новых разработок и областей исследования. На данном этапе развития построение инновационных перспектив более характерно для российской психологии, чем для зарубежной.

Преобладающее большинство зарубежных публикаций, освещающих перспективы психологии, носит реновационный и репликационный характер, т. е. служит усовершенствованию точности и организации уже сформировавшихся областей знания или стремится в точности повторить процедуру уже проведенных исследований и подтвердить или опровергнуть выявленные в прошлом данные и научные факты.

Репликационные исследования, призванные повышать точность научных знаний, опираются на широко распространяющуюся в зарубежной научно-психологической среде концепцию открытых данных, которая предполагает свободную доступность определенных материалов авторов-исследователей для машиночитаемого использования и применение метаанализа для обработки большого массива данных. Проведение таких повторных исследований и обобщающих статистических процедур с использованием данных многотысячных выборок ставит психологов перед проблемой получения точного знания и выделения общих закономерностей (Infurna, Luthar, 2016; Patil et al., 2016; Plomin et al., 2016). Это связано с тем, что анализируемые данные, полученные различными авторами, не совпадают между собой, оказываются противоречивыми. Одной из возможностей решения этой проблемы может быть применение новой методологической ориентации в использовании статистически-математических методов для выявления наряду с общими тенденциями в выборке групповых различий и фиксацию отдельных уникальных проявлений изучаемых классов явлений. В частности, предлагается применение в части метааналитических исследований метода моделирования группировки изучаемых переменных с учетом их вариативной динамики (Growth Mixture Modeling – GMM), представляющего собой комбинацию статистического метода латентной кривой роста и статистической модели смеси, который может использоваться для одновременного выделения подгрупп индивидов в выборке с различными многомерными нормальными распределениями и изучения траекторий их изменения (Infurna, Luthar, 2016).

Намеченные инновационные перспективы психологии в анализируемых публикациях связаны с созданием принципиально новых методов и технологий, а также с появлением таких совершенно новых предметов исследований, как коллективное творчество в сетевых сообществах (Журавлев, Нестик, 2016), глобальная социальная идентичность (Rosenmann et al., 2016) и намеренное сознательное невежество (Hertwig, Engel, 2016). Для российской психологии более, чем для зарубежной, свойственно обращение к перспективам, связанным с разработкой новых методов и технологий, а также с изучением различных аспектов психологии человека в техногенной среде.

Для зарубежной психологии более характерно рассмотрение перспектив, имеющих отношение к когнитивной психологии, в частности к изучению интеллекта, памяти, к вопросам оценки достижений и признания заслуг ученых-психологов, а также к решению актуальных проблем научно-исследовательской деятельности.

В выстраиваемых российскими и зарубежными психологами перспективах отводится, место, пусть еще недостаточно значимое, решению задач, связанных с такими глобальными рисками (Журавлев, Нестик, Юревич, 2016, с. 51), как социально-психологические последствия климатических изменений (Pearson et al., 2016) и взаимодействие человека с техногенной средой (Алюшин, Алюшин, Колобашкина, 2016; Алюшин, Колобашкина, 2016; Журавлев, Нестик, 2016).

Выводы

Проведенное нами исследование позволило подтвердить выдвинутую нами основную гипотезу о существовании общих тенденций в развитии проблемного поля мировой психологии и о наличии особенных, уникальных черт современной российской психологии, отраженных в публикациях 2016 г. На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы.

1. Наиболее явными общими тенденциями развития современной психологии являются внутренняя и внешняя интеграция психологии, взаимосвязи социальной и когнитивной психологии. Результатом интеграции социальной и когнитивной психологии между собой, с другими областями психологии, а также со смежными науками является развитие таких новых областей знания, как социально-когнитивная психология, социально-когнитивная психофизиология, социально-когнитивная возрастная психология, клиническая социально-педагогическая психология, такие исследования осуществляют и зарубежные, и отечественные ученые. Начинают развиваться такие новые интегрированные предметные области, как социально-экономическая психофизиология, социально-когнитивная нейронаука, социально-когнитивная возрастная нейропсихология, социальная психогенетика, кросс-культурная экономическая психогенетика, социальная психонейроэндокринология, нашедшие отражение пока только в исследованиях зарубежных психологов.
2. Общее ядро актуального проблемного поля психологии образуется содержанием исследований в области социальной и когнитивной психологии и использованием таких базовых категорий, как «сознание», «эмоции», «поведение», отражающих исторически сформировавшиеся представления о трех основных сторонах психики и свидетельствующих об устойчивости в пространстве и времени предметного поля психологической науки.

3. Структура актуального проблемного поля современной психологии носит преимущественно недискретный характер с отсутствием жестких границ между ядром, периферией и полупериферией, создавая возможности хорошего уровня внутренних взаимосвязей и поддержания содержательного и методологического единства науки.
4. Существуют общие тенденции, объединяющие российских и зарубежных психологов, в выборе инструментов и способов установления новых научных фактов. Наиболее часто используемыми в современной психологии методами сбора данных являются различные виды эксперимента, стандартизированный опросник и объективный тест. Характерным является сочетание в рамках одного исследования объективных и субъективных методов, что отражает существование общей тенденции к интеграции не только применительно к содержанию изучаемой предметной области, но и к используемым методам.
5. В соответствии с современными научными представлениями, образ настоящего науки характеризуется общностью тенденций развития с единым проблемным полем мировой психологии, в которое отечественная психология привносит собственные уникальные черты и наработки. Настоящее российской психологической науки обогащает общее проблемное поле психологии 1) новыми теоретико-методологическими поисками; 2) опытом исторического прошлого науки; 3) сохранением традиций сложившихся научных школ; 4) удержанием в качестве предмета изучения содержания психики человека, отражаемого в категориях «субъект», «деятельность», «переживание», «образ»; 5) идеями разработки оригинальных и социально-значимых методов и технологий; 6) построением долгосрочных и инновационных перспектив развития психологической науки.
6. В современных российских и зарубежных публикациях создаются два различающихся образа психолога-исследователя: 1) исследователь, переживающий кризис, и проблемы, находящийся во власти социокультурных условий, социальных оценок и ожиданий; 2) исследователь, ориентированный на профессиональные достижения, поиск внутренних ресурсов совершенствования результативности научных исследований, получение вознаграждений и признание заслуг.
7. Тенденции в построении перспектив психологии различаются по содержательной направленности, а также по степени долго-

срочности и новизны. Выделяются три типа перспектив психологии по критерию новизны: 1) инновационные (появление принципиально новых методов и областей знания), 2) реновационные (дальнейшее продолжение уже сформировавшихся направлений исследований), 3) репликационные (повторение, копирование прошлых исследований с целью подтверждения или опровержения выявленных научных фактов).

8. Образ будущего психологии российские исследователи определяют как далеко устремленный во времени, обещающий значительные изменения, существенно отличающийся от настоящего появлением принципиально новых методов и технологий, однако недостаточно определенный. Образ будущего психологии зарубежные исследователи связывают с ближайшими перспективами, он вполне конкретный, обозримый и определенный, содержит представления о возможных способах совершенствования исследовательской деятельности, при этом практически не отличается от настоящего.

Литература

- Акимова М. К., Горбачева Е. И., Рожкова А. В., Ярошевская С. В., Сысоева Т. А.* Связь гражданской идентичности с социокультурным ресурсом среды и умственным развитием // Вопросы психологии. 2016. № 6. 76–85.
- Алюшин М. В., Алюшин В. М., Колобашкина Л. В.* Методологические аспекты автоматизированного прогнозирования чрезвычайных ситуаций техногенного происхождения // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 83–90.
- Алюшин М. В., Колобашкина Л. В.* Перспективы использования терапевтического диапазона излучения для дистанционного мониторинга психоэмоционального состояния // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 140–147.
- Алюшин М. В., Колобашкина Л. В., Алюшин В. М.* Система автоматизированного мониторинга психоэмоционального состояния обучающихся // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 145–153.
- Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. М.: Наука, 2001.
- Асланян Е. В., Киров В. Н., Столетний А. С., Лазуренко Д. М., Бахтин О. М., Миняева Н. Р., Киров Р. И.* Динамика межполушарных отношений при БОС-тренинге // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 89–101.
- Брушлинский А. В.* Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.

- Бэррон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология: ключевые идеи. СПб.: Питер, 2003.
- Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Величковский Б. М., Нурждин Ю. О, Свиринов Е. П., Строганова Т. А., Фёдорова А. А., Шишкин С. Л. Управление «силой мысли»: на пути к новым формам взаимодействия человека с техническими устройствами // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 109–122.
- Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4.
- Гостев А. А. Психология вторичного образа. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Гусельцева М. С. Постмодернистские перспективы развития психологии // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 45–73.
- Двойнин А. М. Кризис в психологии или внутри нас самих? // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 45–54.
- Журавлев А. Л., Курпейченко А. Б. Парадигмальные изменения в психологических исследованиях личности и группы // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. В. Корнилова, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 217–239.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психологические особенности коллективного творчества в сетевых сообществах // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 19–28.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психологические факторы негативного отношения к новым технологиям // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 6. С. 5–14.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 45–64.
- Златомрежева А. Д., Бардышевская М. К. Оценка развития социального поведения детей с аутизмом в учебной ситуации // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 14–27.
- Иващенко А. В., Карабущенко Н. Б., Пилишвили Т. С., Чхиквадзе Т. В. Проблема активности как становления субъектности в постнеклассической психологии // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 15–24.
- Карпов А. А., Карпов А. В. Взаимосвязь психометрического интеллекта с организацией метакогнитивных процессов и качеств личности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 69–78.

- Китова Д. А., Журавлев А. Л.* Психологические предпосылки, тенденции и перспективы развития глобальных процессов (вместо введения) // Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 8–23.
- Кожухова Ю. А., Люсин Д. В.* Роль эмоциональных черт наблюдателя при восприятии экспрессии лица на раннем этапе переработки информации // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 6. С. 37–46.
- Кольцова В. А., Журавлев А. Л.* Современные тенденции развития отечественной психологической науки // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Коннов В. И., Юревич М. А.* Стандартные отклонения: российские ученые в зеркале норм и контрнорм научной деятельности // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 96–109.
- Костромина С. Н., Бордовская Н. В., Искра Н. Н., Чувгунова О. А., Гнедых Д. С., Курмакаева Д. М.* Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 61–70.
- Крюкова Т. Л., Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А.* Основные направления психологических исследований совладающего поведения (вместо предисловия) // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 7–19.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл–ИЦ «Академия», 2004.
- Макропсихология современного российского общества / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Максимова Н. Е., Александров И. О.* Возможная траектория эволюционного развития психологии. Часть I. Экспериментальная методология как способ создания нового психологического знания в исследовании // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 5–15.
- Марцинковская Т. Д.* История психологии: Учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений М.: ИЦ «Академия», 2002.
- Нестик Т. А., Журавлев А. Л.* Психология глобальных рисков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. В. Корнилова, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

- Попов Л. М., Ибрагимова Е. Н., Устин П. Н.* Концепция психологии творчества Я. А. Пономарева и ее применение в изучении саморазвития // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 35–47.
- Прогресс психологии: Критерии и признаки / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Д. Марцинковской, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Проходка Дж., Норкросс Дж.* Системы психотерапии. Для консультантов, психотерапевтов и психологов. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
- Психофизиология: Учебник для вузов. 4-е изд. / Под ред. Ю. И. Александрова. СПб.: Питер, 2014.
- Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Психология: Учебник для технических вузов / Под ред. В. Н. Дружина. СПб.: Питер, 2000.
- Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Психология: современные направления междисциплинарных исследований: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Ракитина О. В.* Журнал «Вопросы психологии» как актуальный ресурс по проблемам формирования психолога-преподавателя, ученого, практика // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 29–44.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Смит Н.* Современные системы психологии. Пер. с англ. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
- Соколов А. В.* Форсайт: взгляд в будущее // Форсайт. 2007. № 1. С. 8–15.
- Солдатова Г. У., Рассказова Е. И.* «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения родителей и детей // Психологический журнал. 2016. № 6. С. 83–93.
- Соснин В. А., Журавлев А. Л., Красников М. А.* Социальная психология: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Форум–Инфра-М, 2014.
- Стернберг Р.* Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002.
- Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

- Фролова С. В.* Глазодвигательные параметры образов своей страны и зарубежья в зависимости от отношения к суверенной эмиграции // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 134–144.
- Фролова С. В.* Макропсихологический анализ эмиграционных намерений молодежи // Известия Саратовского ун-та. 2010. Т. 10. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». Вып. 3. С. 91–96.
- Шпет Г. Г.* Психология социального бытия / Под ред. Т. Д. Марцинковской. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
- Юревич А. В., Журавлев А. Л.* Количественная оценка психологического состояния современного российского общества // Современная социальная реальность России и государственное управление: Социальная и социально-политическая ситуация в России в 2012 году. В 2 т. М.: ИСПИ РАН, 2014. Т. 1. С. 92–100.
- Юревич А. В., Журавлев А. Л., Нестик Т. А.* Цифровая революция и будущее психологии: к прогнозу развития психологической науки и практики // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 1 (9). С. 6–19.
- Bless H., Burger A. M.* A closer look at social psychologists' silver bullet: Inevitable and evitable side effects of the experimental approach // Perspectives on Psychological Science. 2016. V. 11 (2). P. 296–308.
- Bourassa K. J., Hasselmo K., Sbarra D. A.* Heart rate variability moderates the association between separation-related psychological distress and blood pressure reactivity over time // Psychological Science. 2016. V. 27 (8). 2016. P. 1123–1135.
- Brody G. H., Miller G. E., Yu T., Beach S. R., Chen E.* Supportive family environments ameliorate the link between racial discrimination and epigenetic aging: a replication across two longitudinal cohorts // Psychological Science. 2016. V. 27 (4). P. 530–541.
- Chou E. Y., Parmar B. L., Galinsky A. D.* Economic insecurity increases physical pain // Psychological Science. 2016. V. 27 (4). P. 443–454.
- Diener E.* Improving departments of psychology // Perspectives on Psychological Science. 2016. V. 11 (6). P. 909–912.
- Eagly A. H., Miller D. I.* Scientific eminence: where are the women? // Perspectives on Psychological Science. 2016. V. 11 (6). P. 899–904.
- Ekman P.* What scientists who study emotion agree about // Perspectives on Psychological Science. 2016. V. 11 (1). P. 31–34.
- Feist G. J.* Intrinsic and extrinsic science: a dialectic of scientific fame // Perspectives on Psychological Science. 2016. V. 11 (6). P. 893–898.
- Foss D. J.* Eminence and omniscience: statistical and clinical prediction of merit // Perspectives on Psychological Science. 2016. V. 11 (6). P. 913–916.

- Galatzer-Levy I. R., Bonanno G. A.* It's not so easy to make resilience go away: commentary on Infurna and Luthar (2016) // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (2). P. 195–198.
- Harari G. M., Lane N. D., Wang R., Crosier B. S., Campbell A. T., Gosling S. D.* Using smartphones to collect behavioral data in psychological science: opportunities, practical considerations and challenges // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (6). P. 838–854.
- Hertwig R., Engel C.* Homo Ignorans: deliberately choosing not to know // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (3). P. 359–372.
- Hicks L. L., McNulty J. K., Meltzer A. L., Olson M. A.* Capturing the interpersonal implications of evolved preferences? Frequency of sex shapes automatic, but not explicit, partner evaluations // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (6). P. 836–847.
- Hill S. E., Prokosch M. L., DelPriore D. J., Griskevicius V., Kramer A.* Low childhood socioeconomic status promotes eating in the absence of energy need // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (3). P. 354–364.
- Hippel W., Ronay R., Baker E., Kjelsaas K., Murphy S. C.* Quick thinkers are smooth talkers: mental speed facilitates charisma // *Psychological Science*. V. 27 (1). P. 119–122.
- Hofmann S. G., Curtiss J., McNally R. J.* A complex network perspective on clinical science // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (5). P. 597–605.
- Infurna F. J., Luthar S. S.* Resilience to major life stressors is not as common as thought // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (2). P. 175–194.
- Jarcho J. M., Davis M. M., Shechner T., Degnan K. A., Henderson H. A., Stoddard J., Fox N. A., Leibenluft E., Pine D. S., Nelson E. E.* Early-childhood social reticence predicts brain function in pre-adolescent youths during distinct forms of peer evaluation // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (6). P. 821–835.
- McShane B. B., Böckenholt U., Hansen K. T.* Adjusting for publication bias in meta-analysis: an evaluation of selection methods and some cautionary notes // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (5). P. 730–749.
- Miller J., Ulrich R.* Optimizing research payoff // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (5). P. 664–691.
- Nairne J. S., Pandeirada J. N.* Adaptive Memory: The evolutionary significance of survival processing // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (4). P. 496–511.
- Netchaeva E., Rees McK.* Strategically stunning: the professional motivations behind the lipstick effect // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (8). P. 1157–1168.

- Patil P., Peng R. D., Leek J. T.* What should researchers expect when they replicate studies? a statistical view of replicability in psychological science // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (4). P. 539–544.
- Pearce M. T., Zaidel D. W., Vartanian O., Skov M., Leder H., Chatterjee A., Nadal M.* Neuroaesthetics: The cognitive neuroscience of aesthetic experience // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (2). P. 265–279.
- Pearson A. R., Schuldt J. P., Romero-Canyas R.* Social climate science: a new vista for psychological science // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (5). P. 632–650.
- Plomin R., DeFries J. C., Knopik V. S., Neiderhiser J. M.* Top 10 replicated findings from behavioral genetics // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (1). P. 3–23.
- Rand D. G.* Cooperation, fast and slow: meta-analytic evidence for a theory of social heuristics and self-interested deliberation // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (9). P. 1192–1206.
- Roediger H. L.* Varieties of fame in psychology // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (6). P. 882–887.
- Rosenmann A., Reese G., Cameron J. E.* Social identities in a globalized world: challenges and opportunities for collective action // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (2). P. 202–221.
- Ruscio J.* Taking advantage of citation measures of scholarly impact: hip hip h index! // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (6). P. 905–908.
- Satpute A. B., Nook E. C., Narayanan S., Shu J., Weber J., Ochsner K. N.* Emotions in “black and white” or shades of gray? How we think about emotion shapes our perception and neural representation of emotion // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (11). P. 1428–1442.
- Schwarz K. A., Pfister R.* Scientific psychology in the 18th century: a historical rediscovery // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (3). P. 399–407.
- Scott S. E., Inbar Y., Rozin P.* Evidence for absolute moral opposition to genetically modified food in the united states // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (3). P. 315–324.
- Shaw A., Choshen-Hillel S., Caruso E. M.* The development of inequity aversion: understanding when (and why) people give others the bigger piece of the pie // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (10). P. 1352–1359.
- Seligman M. E. P., Railton P., Baumeister R. F., Sripada Ch.* Navigating into the future or driven by the past // *Perspectives on Psychological Science*. 2013. V. 8 (2). P. 119–141.

- Schwarz K. A., Pfister R.* Scientific Psychology in the 18th Century: A Historical Rediscovery // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (3). P. 399–407.
- Sherman L. E., Payton A. A., Hernandez L. M., Greenfield P. M., Dapretto M.* The power of the like in adolescence: effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (7). P. 1027–1035.
- Simonton D. K.* Giving credit where credit's due: why it's so hard to do in psychological science // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (5). P. 888–892.
- Steegen S., Tuerlinckx F., Gelman A., Vanpaemel W.* Increasing transparency through a multiverse analysis // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (5). P. 702–712.
- Sternberg R. J.* “Am I famous yet?” – Judging scholarly merit in psychological science: an introduction // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (6). P. 877–881.
- Sturge-Apple M. L., Suor J. H., Davies P. T., Cicchetti D., Skibo M. A., Rogosch F. A.* Vagal tone and children's delay of gratification: differential sensitivity in resource-poor and resource-rich environments // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (6). P. 885–893.
- Tay L., Parrigon S., Huang O., LeBreton J. M.* Graphical descriptives: a way to improve data transparency and methodological rigor in psychology // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (5). P. 692–701.
- Tucker-Drob E. M., Bates T. C.* Large cross-national differences in gene × socioeconomic status interaction on intelligence // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (2). P. 138–149.
- Vandierendonck A.* A working memory system with distributed executive control // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (1). P. 74–100.
- Wang Q.* Why should we all be cultural psychologists? lessons from the study of social cognition // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. V. 11 (5). P. 583–596.
- Wood J. N.* Social cognition and the prefrontal cortex // *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*. 2003. V. 2. №2. P. 97–108.
- Zilioli S., Ponzi D., Henry A., Kubicki K., Nickels N., Wilson M. C., Maestripieri D.* Interest in babies negatively predicts testosterone responses to sexual visual stimuli among heterosexual young men // *Psychological Science*. 2016. V. 27 (1). P. 114–118.

Приложение

Таблица 1

Основные отрасли и направления научно-психологических исследований

Отрасли и направления психологии	Частота (%) встречаемости отраслевой направленности в публикациях			Значение критерия χ^2
	всех анализируемых изданий (n = 298)	отечественных изданий (n = 147)	зарубежных изданий (n = 151)	
1 Социальная психология	32,6	21,1	43,7	4,1 (p≤0,01)
1.1 Психология больших групп, макропсихология	3	4,8	1,3	1,54 (p≤0,07)
1.2 Психология малых групп	2,3	4,1	0,7	2,36 (p≤0,01)
1.3 Социальная психология личности	20,8	9,5	31,8	4,92 (p≤0,01)
1.4 Психология межгрупповых отношений	4	5,4	2,6	1,25 (p>0,10)
1.5 Психология межличностных отношений	5,3	2,7	7,9	2,07 (p≤0,02)
1.6 Психология социального поведения	5	0,7	9,3	3,9 (p≤0,01)
1.7 Психология социального познания	5,3	0,7	9,9	4,07 (p≤0,01)
1.8 Психология социального восприятия	2	0,7	3,3	1,7 (p≤0,05)
1.9 Психология социальной идентичности	2,7	4,8	0,7	2,36 (p≤0,01)
1.10 Экономическая психология	1,5	0	3,3	3,15 (p≤0,01)
1.11 Политическая психология	1,5	0	3,3	3,15 (p≤0,01)
1.12 Психология терроризма	1,3	2,04	0,7	1,00 (p>0,10)

Продолжение таблицы 1

Отрасли и направления психологии	Частота (%) встречаемости отраслевой направленности в публикациях			Значение критерия Ф
	всех анализируемых изданий (n = 298)	отечественных изданий (n = 147)	зарубежных изданий (n = 151)	
1.13 Психология миграции	1,02	2,04	0	2,45 (p≤0,01)
2 Когнитивная психология	25,7	13,6	37,7	4,89 (p≤0,01)
2.1 Психология восприятия	4,3	2	6,6	2,03 (p≤0,03)
2.2 Психология внимания	1,3	0,7	2	1,00 (p>0,10)
2.3 Психология памяти	4,4	3,4	5,3	0,81 (p>0,10)
2.4 Психология мышления	2,4	3,4	1,3	1,22 (p>0,10)
2.5 Психология когнитивного управления и принятия решения	1,3	0,7	2	1,00 (p>0,10)
2.6 Психология интуиции в процессе принятия решений	1,7	2	1,3	0,47 (p>0,10)
3 Возрастная психология, психология развития	19	14,3	23,8	2,09 (p≤0,02)
3.1 Детская психология	6,8	7,5	6,0	0,51 (p>0,10)
3.2 Психология подростка	4,7	4,1	5,3	0,49 (p>0,10)
3.3 Геронтопсихология	1,3	0,7	2	1,00 (p>0,10)
4 Психология личности	16,8	17,7	15,9	0,41 (p>0,10)
5 История психологии	8	16,3	0	7,49 (p≤0,01)
6 Теория и методология психологии	7,4	12,9	2	5,04 (p≤0,01)

Представления российских студентов о научном статусе психологии

7	Дифференциальная психология	5,4	5,4	5,3	0,03 (p>0,10)
7.1	Психология способностей	3	3,4	2,6	0,40 (p>0,10)
8	Педагогическая психология / Психология образования	5,4	5,4	5,3	0,03 (p>0,10)
9	Психфизиология	5	4,1	6,0	0,75 (p>0,10)
10	Эволюционная психология / Системно-эволюционный подход	4,3	1,4	7,3	2,67 (p≤0,01)
11	Кросс-культурная и этническая психология	4	2,7	5,3	1,16 (p>0,10)
11.1	Психология расовых отношений	1	0	2	2,45 (p≤0,01)
12	Психология профессиональной деятельности	4	7,5	0,7	3,34 (p≤0,01)
13	Клиническая психология	3,7	5,4	2	1,59 (p≤0,06)
14	Нейропсихология	3,7	1,4	6,0	2,22 (p≤0,02)
15	Методы и методики (создание, апробация, адаптация методик)	3,4	6,8	0	4,55 (p≤0,01)
16	Психология здоровья	3,4	2	4,6	1,27 (p>0,10)
17	Общая психология	3	2,7	3,3	0,30 (p>0,10)
17.1	Психология эмоций	2,7	2	3,3	0,69 (p>0,10)
17.2	Психология образа	0,3	0,7	0	1,42 (p≤0,07)
18	Психогенетика	2,7	0,7	4,6	2,02 (p≤0,03)
19	Психология спорта	1	2	0	2,45 (p≤0,01)
20	Психология телесности	0,7	0,7	0,7	0 (p>0,10)

Продолжение таблицы 1

Отрасли и направления психологии	Частота (%) встречаемости отраслевой направленности в публикациях				Значение критерия Φ
	всех анализируемых изданий (n = 298)	отечественных изданий (n = 147)	зарубежных изданий (n = 151)		
21 Психология чрезвычайных ситуаций	0,7	1,4	0	2,04 (p≤0,03)	
22 Психотерапия	0,7	1,4	0	2,04 (p≤0,03)	
23 Экологическая психология	0,7	0,7	0,7	0 (p>0,10)	
24 Психонейроэндокринология	0,7	0	1,4	2,04 (p≤0,03)	
25 Историческая психология	0,4	0,7	0	1,42 (p≤0,07)	
26 Психофармакология	0,4	0	0,7	1,40 (p≤0,08)	
27 Психофизика	0,4	0	0,7	1,40 (p≤0,08)	
28 Юридическая психология	0,4	0	0,7	1,40 (p≤0,08)	

Примечание. Отрасли и направления исследований пронумерованы с учетом частоты обращения к ним исследователей – от самой часто (№ 1) к наименее часто (№ 25–28) актуализируемым проблемным областям в исследованиях.

Таблица 2
Интегрированные отрасли и направления научно-психологических исследований

Отрасли и направления психологии	Частота (%) встречаемости отраслевой направленности в публикациях			Значение критерия χ^2
	всех анализируемых изданий (n = 298)	отечественных изданий (n = 147)	зарубежных изданий (n = 151)	
1 Социально-когнитивная психология	2,35	2,7	2	0,39 (p>0,10)
2 Социально-когнитивная экономическая психология	0,7	0	1,3	1,97 (p≤0,05)
3 Социальная психофизиология	3	1,4	4,6	1,68 (p≤0,05)
4 Социально-когнитивная психофизиология	0,7	0,7	0,7	0
5 Социально-экономическая психофизиология	0,7	0	1,3	1,97 (p≤0,05)
6 Возрастная социальная психология	1	1,4	0,7	0,59 (p>0,10)
7 Клиническая возрастная социально-педагогическая психология	0,35	0,7	0	1,42 (p≤0,08)
8 Социально-когнитивная возрастная психология	1,3	0	2,7	2,79 (p≤0,01)
9 Социально-когнитивная нейронаука (социально-когнитивная нейропсихология)	0,7	0	1,32	1,97 (p≤0,05)
10 Социально-когнитивная возрастная нейропсихология	0,7	0	1,3	1,97 (p≤0,05)
11 Социальная психогенетика	0,7	0	1,3	1,97 (p≤0,05)

Продолжение таблицы 2

	Отрасли и направления психологии	Частота (%) встречаемости отраслевой направленности в публикациях			Значение критерия Ф
		всех анализируемых изданий (n = 298)	отечественных изданий (n = 147)	зарубежных изданий (n = 151)	
12	Кросс-культурная экономическая психогенетика	0,35	0	0,7	1,42 (p≤0,08)
13	Социальная психонейроэндокринология	0,35	0	0,7	1,40 (p≤0,07)
14	Эволюционная социальная психология	3	0	6	4,27 (p≤0,05)
15	Эволюционная экономическая психология	0,7	0	1,3	1,97 (p≤0,05)
16	Эволюционная возрастная экономическая психофизиология	0,35	0	0,7	1,42 (p≤0,08)
17	Нейропсихофизиологическая поддержка создания высокоскоростных интернет-фейсов человек-компьютер	0,35	0,7	0	1,42 (p≤0,08)
18	Дистанционная психофизиологическая диагностика состояний личности и группы	0,35	0,7	0	1,42 (p≤0,08)

Таблица 3
Соотношение эмпирических и теоретических статей в анализируемых изданиях

Характер публикации	Частота встречаемости публикаций (%) в анализируемых отечественных изданиях (n = 147)		Значение критерия углового преобразования Фишера (φ)
	зарубежных изданиях (n = 151)	100	
Эмпирические статьи	59,18	100	10,5 (p<0,01)
Теоретические статьи	40,82	0	11,96 (p≤0,01)

Таблица 4
Наиболее часто употребляемые категории и понятия в списках ключевых слов

Ядерные категории и понятия	Частота (абсолютная) встречаемости и примеры употребления в анализируемых отечественных изданиях (n = 942)		Значение критерия φ
	13	зарубежных изданиях (n = 811)	
1 Развитие	развитие, развитие интеллекта, умственное развитие, социальная ситуация развития, развитие произвольной смены установок внимания, про-граммирование развития, траектория развития, истоки и развитие личности	25 развитие, когнитивное развитие, социальное, когнитивное развитие, развитие речи, развитие в течение всей жизни, развитие младенца, развитие детей, развитие подростков, развитие взрослых	2,44 (p≤0,01)
2 Личность	личность, свойства личности, психология личности, направленность личности, креативность личности	7 личность, теории личности, личностная идентичность, личностные ценности	1,96 (p≤0,05)

Продолжение таблицы 4

Ядерные категории и понятия	Частота (абсолютная) встречаемости и примеры употребления в анализируемых отечественных изданиях (n = 942)		Значение критерия φ
	12	зарубежных изданиях (n = 811)	
3 Субъект	12 субъект, субъект труда, субъект общения, групповой субъект, субъективный мыслитель, субъектность, субъективные факторы, системно-субъектный подход	0	3,46 ($p \leq 0,01$)
4 Сознание	12 сознание, коммуникативное сознание, экологическое сознание, «предметный» уровень профессионального сознания, осознанность, осознанная саморегуляция, переосознание	5 сознание, осознание	1,54 ($p > 0,06$)
5 Познание / Когнитивия	8 познание, социогуманитарное познание, когнитивные особенности, когнитивная переоценка, когнитивная регуляция, когнитивные механизмы, когнитивная работоспособность, когнитивная гибкость	43 познание, социальное познание, странственное познание, познавательная нагрузка, познавательные способности, детское познание, когнитивные процессы, когнитивное развитие, когнитивная нейронаука, когнитивная переоценка, когнитивный контроль, теория когнитивной согласованности	5,97 ($p < 0,01$)

Представления российских студентов о научном статусе психологии

6	Деятельность	22 деятельность, категория деятельности, культурно-деятельностная парадигма, «предмет» профессиональной деятельности, учебная деятельность, деятельность учения, творческая деятельность, национальные особенности научной деятельности, обще-психологическая теория деятельности, психологическая теория деятельности, предметно-деятельностная эффективность	0	5,03 ($p \leq 0,01$)
7	Поведение	9 поведение, социальное поведение, контроль поведения, проблемы поведения, девиантное поведение	9 поведение, просоциальное поведение, пищевое поведение, изменение поведения	0
8	Восприятие	9 восприятие, субъективное восприятие, межличностное восприятие, восприятие в дошкольном возрасте	30 восприятие, социальное восприятие, зрительное восприятие, восприятие лица, восприятие движения, восприятие перспективы, восприятие формы, восприятие речи, восприятие риска	3,9 ($p \leq 0,01$)
9	Внимание	6 внимание, зрительное внимание, зрительно-пространственное внимание, внимательность	14 внимание (7), визуальное внимание, избирательное внимание, переключение внимания, отвлечение внимания, синдром дефицита внимания	2,23 ($p \leq 0,02$)
10	Память	5 память, рабочая память	15 память, рабочая память, визуальная память, эпизодическая память, память очевидцев, коллективная память	2,65 ($p \leq 0,01$)

Продолжение таблицы 4

Ядерные категории и понятия	Частота (абсолютная) встречаемости и примеры употребления в анализируемых отечественных изданиях (n = 942)		Значение критерия φ
	15	зарубежных изданиях (n = 811)	
11 Мышление	мышление, продуктивное мышление, мыслительные способности	2 мышление, позитивное мышление	3,44 (p≤0,01)
12 Интеллект	интеллект, уровень интеллекта, интеллектуальный стиль, социальный интеллект, эмоциональный интеллект	4 интеллект, социальный интеллект	1,81 (p≤0,04)
13 Эмоции	19 эмоции 5, психология эмоций, восприятие эмоций, регуляция эмоций, подавление эмоций, эмоциональные черты, эмоциональная социализация, эмоциональный интеллект, эмоциональная конгруэнтность, эмоциональное выгорание, эмоциональная напряженность, психоэмоциональное состояние	10 эмоции (7), эмоциональное заражение, обусловливание эмоции страха, регуляция эмоций	1,33 (p>0,05)
14 Регуляция	15 регуляция 7, эмоциональная регуляция, регуляция эмоций, саморегуляция 6, общая способность к саморегуляции, сознательная саморегуляция, саморегуляция учебной деятельности, динамические регулятивные системы	3 регуляция, регуляция эмоций, эмоциональная регуляция	2,65 (p≤0,01)
15 Переживание	7 переживание, переживания, «ключевое» переживание, значащие переживания, типы переживания экстремистско-террористической угрозы, эстетические переживания, исторические переживания	0	3,59 (p≤0,01)

16	Идентичность	14 идентичность, социальная идентичность, гражданская идентичность, этнонациональная идентичность, кризис идентичности, слияние идентичности, стили идентичности, самоидентификация, идентификация с группой	2 идентичность, личная идентичность	3,27 ($p \leq 0,01$)
17	Культура	14 культура, культурная одаренность, социокультурная среда, культурные системы, культурные традиции, культурный контекст, культурная коммуникация, межкультурный контакт, мультикультурная идеология, культурный посредник, культурогенез, культурно-деятельностная методология, культурно-историческая психология	5 культура, межкультурные различия, социокультурные факторы	1,9 ($p \leq 0,03$)
18	Образ	8 образ, образ мира, образ Я, сказочно-мифологические образы, визуальный образ-метафора	0	3,84 ($p \leq 0,01$)
19	Креативность	9 креативность личности, креативность в группе, социальная креативность, негативная и социальная креативность	2 креативность	2,31 ($p \leq 0,01$)
20	Принятие решений	2 принятие решений, устойчивость принятого решения	10 принятие решений	2,73 ($p \leq 0,01$)
21	Открытые данные / открытые материалы	0	95 открытые данные (55), открытые материалы (40)	13,25 ($p \leq 0,01$)

Таблица 5
Методы, применяемые в исследованиях

	Методы исследований	Частота встречаемости (%) в статьях			Значение критерия χ^2
		всех анализируемых изданий (n = 298)	отечественных изданий (n = 147)	зарубежных изданий (n = 151)	
1	Эксперимент (всех видов)	42,62	18,36	66,88	8,88 (p≤0,01)
1.1	Социально-психологический эксперимент	9,94	0,68	19,20	6,37 (p≤0,01)
1.2	Когнитивный эксперимент	17,64	7,48	27,81	4,79 (p≤0,01)
1.3	Поведенческий эксперимент по методу И. П. Павлова	0,33	0	0,66	1,40 (p≤0,08)
1.4	Формирующий эксперимент	4,34	2,72	5,96	1,42 (p≤0,08)
1.5	Психологический эксперимент	0,34	0,68	0	1,42 (p≤0,07)
1.6	Эксперимент с использованием виртуальной компьютерной игры и компьютерной симуляции	2,67	2,04	3,31	0,69 (p>0,10)
1.7	Психофармакологический эксперимент (с животными)	0,33	0	0,66	1,40 (p≤0,08)
2	Объективный тест (тест-задание)	15,17	20,41	9,93	2,56 (p≤0,01)
3	Субъективный тест (опросник)	26,9	31,30	22,51	1,71 (p≤0,05)
4	Проективный тест	3	5,44	0,66	2,59 (p≤0,01)
5	Анкета (в том числе с использованием шкал количественной оценки)	6,75	9,52	3,97	1,93 (p≤0,03)
6	Интервью	5,34	3,40	7,28	1,51 (p≤0,07)
7	Опрос	8,3	2,04	14,56	4,31 (p≤0,01)

Представления российских студентов о научном статусе психологии

8	Самоотчет испытуемого	3,31	0	6,62	4,48 (p≤0,01)
9	Наблюдение (всех видов)	5,35	4,08	6,62	0,96 (p>0,10)
9.1	Внутренне наблюдение	0,34	0,68	0	1,42 (p≤0,07)
9.2	Наблюдение с использованием видеосъемки	1	0	1,98	2,39 (p≤0,01)
10	Айтрекинг (метод фиксации движения глаз)	5	2,04	7,95	2,46 (p≤0,01)
11	Нейровизуализация	5,65	2,04	9,26	2,9 (p≤0,01)
11.1	Нейровизуализация с использованием фМРТ (функциональной магнитно-резонансной томографии)	3,65	0,68	6,62	3,038 (p≤0,01)
11.2	Нейровизуализация с использованием ТМС (транскраниальной магнитной стимуляции)	0,33	0	0,66	1,40 (p≤0,08)
11.3	Нейровизуализация с использованием ЭЭГ (электроэнцефалографии)	1,67	1,36	1,98	0,40 (p>0,10)
12	Методы фиксации различных физиологических показателей (регистрация сердечного ритма, частоты пульса, артериального давления, электрического сопротивления кожи, болевого порога чувствительности)	5,36	4,76	5,96	0,45 (p>0,10)
13	Метод БОС (биологической обратной связи) в ходе формирующего эксперимента	1,02	2,04	0	2,45 (p≤0,01)

1 Транскраниальная магнитная стимуляция – диагностическая процедура, применяемая в амбулаторных условиях, позволяющая неинвазивно, на расстоянии в несколько сантиметров, стимулировать при помощи коротких магнитных импульсов кору головного мозга, а не все тело как при магнитно-резонансной томографии.

Продолжение таблицы 5

	Методы исследований	Частота встречаемости (%) в статьях			Значение критерия φ
		всех анализируемых изданий (n = 298)	отечественных изданий (n = 147)	зарубежных изданий (n = 151)	
14	Метод экспериментального индуцирования стресса	1	0,68	1,32	0,52 (p>0,10)
15	Методы дистантной психодиагностики функциональных и психоэмоциональных состояний	1,02	2,04	0	2,45 (p≤0,01)
15.1	Метод дистантной психодиагностики с применением терагерцовой технологии	0,34	0,68	0	1,42 (p≤0,07)
16	Метод биохимического анализа крови	1,33	0	2,65	2,79 (p≤0,01)
17	Метод биохимического анализа слюны	0,66	0	1,32	1,97 (p≤0,05)
18	Учет медицинских диагностических критериев	1	0,68	1,32	0,52 (p>0,10)
19	Метод изучения гормональных реакций на психосоциальный стресс	0,33	0	0,66	1,40 (p≤0,08)
20	Близнецовый метод	0,33	0	0,66	1,40 (p≤0,08)
21	Анализ продуктов деятельности	2	0,68	3,31	1,7 (p≤0,05)
22	Биографический метод	3,38	4,76	1,99	1,36 (p≤0,09)
23	Метод объективного анамнеза	0,33	0	0,66	1,40 (p≤0,08)
24	Метод экспертных оценок	4,36	4,08	4,63	1,7 (p≤0,05)

Представления российских студентов о научном статусе психологии

25	Феноменологический анализ психотерапевтических случаев и высказываний испытуемых	0,68	1,36	0	1,97 (p≤0,03)
26	Контент-анализ	1,34	1,36	1,32	0,06 (p>0,10)
27	Метаанализ	1,33	0	2,65	2,79 (p≤0,01)
28	Методы логики (теоретический анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация)	18,71	37,42	0	11,35 (p≤0,01)
29	Моделирование (всех видов)	4,72	6,80	2,65	1,76 (p≤0,04)
30	Метод моделирования	5,06	7,48	2,65	1,99 (p≤0,03)
30.1	Метод логического моделирования	3,03	4,08	1,99	1,07 (p>0,10)
30.2	Метод математического моделирования	1,35	2,04	0,66	1,00 (p>0,10)
30.3	Метод физического моделирования	0,34	0,68	0	1,42 (p≤0,07)
30.4	Метод квантового моделирования	0,34	0,68	0	1,42 (p≤0,07)
31	Метод систематизации научных высказываний	2,38	4,76	0	3,77 (p≤0,01)
32	Историко-функциональный метод	0,34	0,68	0	1,42 (p≤0,07)
33	Историко-генетический метод	0,34	0,68	0	1,42 (p≤0,07)
34	Методы категориального анализа	1,7	3,40	0	3,20 (p≤0,01)
35	Метод сопоставления различных статистических данных	1,37	0	2,65	2,79 (p≤0,01)
36	Статистически-математические методы	79,6	59,18	100	1,84 (p≤0,04)

Таблица 6
Смысловые единицы в изучении профессиональной деятельности
современных психологов-исследователей

	Смысловые единицы	Частота (%) встречаемости в анализируемых		Значение критерия Φ
		отечественных изданиях (n = 5)	зарубежных изданиях (n = 16)	
1	Личность и состояния современного психолога	60	25	1,4 (p>0,05)
1.1	Стратегии и мотивы профессиональной деятельности психолога	20	6,3	0,8 (p>0,05)
1.2	Кризис идентичности российских психологов	20	0	1,8 (p≤0,04)
1.3	Научная деятельность как разновидность невротической реакции	20	0	1,8 (p≤0,04)
1.4	Научные заслуги психологов	0	18,8	1,74 (p≤0,05)
1.4.1	Виды признания научных заслуг в психологии	0	6,3	0,98 (p>0,05)
1.4.2	Индивидуальный и дисциплинарный успех в карьере психолога	0	6,3	0,98 (p>0,05)
1.4.3	Гендерные различия в показателях карьерного роста психологов	0	6,3	0,98 (p>0,05)
2	Внутренние ресурсы совершенствования исследовательской практики психологов	0	56,3	5,6 (p<0,01)
2.1	Оптимизация результативности и получения выгод от исследования	0	6,3	0,98 (p>0,05)
2.2	Повышение прозрачности исследовательских процессов и строгости анализа данных	0	12,5	1,4
2.3	Усовершенствование применения метаанализа	0	12,5	1,4
2.4	Признание ограничений возможностей экспериментальной деятельности психолога	0	6,3	0,98 (p>0,05)

Представления российских студентов о научном статусе психологии

2.5	Разрешение проблемы ожиданий психологов от репликационных исследований	0	12,5	1,4
2.6	Учет культурных факторов как ресурс обогащения исследовательских программ психологов	0	6,3	0,98 (p>0,05)
3	Внешние ресурсы профессионального совершенствования	20	6,3	0,8 (p>0,05)
3.1	Пути улучшения системы повышения квалификации психологов-исследователей	0	6,3	0,98 (p>0,05)
3.2	Журнал как источник ресурсов формирования психолога	20	0	1,8 (p≤0,04)
4	Национальные и социокультурные условия профессиональной деятельности	60	6,3	2,46 (p≤0,01)
4.1	Национальные особенности профессиональной деятельности психолога	60	0	3,45 (p≤0,01)
4.2	Социокультурные факторы состояния психолога как субъекта профессиональной деятельности	40	0	2,66 (p≤0,01)
4.3	Культурные факторы как ресурс обогащения исследовательских программ психологов	0	6,3	0,98 (p>0,05)
5	Оценка научных достижений психологов	0	56,3	5,6 (p≤0,01)
5.1	Проблемы оценки достижений в психологии	0	25	2,04 (p≤0,02)
5.2	Использование индекса цитирования для оценки заслуг	0	31,3	2,31 (p≤0,01)
6	Прогнозирование особенностей профессиональной деятельности	20	6,3	0,8 (p>0,05)
6.1	Прогнозирование востребованности и престижности труда психологов-исследователей и психологов-практиков к 2030 г.	20	0	1,8 (p≤0,04)
6.2	Прогнозирование профессиональных успехов психологов при приеме на работу	0	6,3	0,98 (p>0,05)

Таблица 7
Временные и инновационные характеристики переспективы психологии,
освещаемых в публикациях

Характеристики переспектив психологии	Частота (%) встречаемости в анализируемых зарубежных изданиях (n = 61)		Значение критерия φ
	отечественных изданиях (n = 11)	зарубежных изданиях (n = 61)	
1			
1.1	36,4	0	3,95 (p<0,01)
1.2	36,4	86,9	3,37 (p<0,01)
1.3	27,3	13,1	1,09 (p>0,10)
2			
2.1	45,5	5	2,59 (p≤0,01)
2.1.1	45,5	1,6	3,17 (p<0,01)
2.1.2	18,2	3,2	1,57 (p>0,05)
2.2	54,6	77	1,46 (p>0,05)
2.3	0	18	0,82 (p>0,10)

Таблица 8
 Направления перспективных исследований в психологии, освещаемых в публикациях

	Направления перспективных исследований и разработок	Частота (%) встречаемости в анализируемых отечественных изданиях (n = 11)		Значение критерия φ
		в отечественных изданиях (n = 11)	зарубежных изданиях (n = 61)	
1	Прогноз развития психологии	9,1	0	1,87 (p≤0,04)
2	Новые методы психодиагностики	27,3	1,6	2,58 (p≤0,01)
2.1	Автоматизированный мониторинг психоэмоционального состояния коллектива	18,2	0	2,68 (p≤0,01)
2.2	Дистанционный мониторинг психоэмоционального состояния с использованием терагерцового диапазона излучения	9,1	0	1,87 (p≤0,04)
2.3	Использование смартфонов для сбора поведенческих данных в психологических исследованиях	0	1,6	0,78 (p>0,10)
3	Разработка технологий, поддерживающих интерфейсы компьютер—человек	18,2	0	2,68 (p≤0,01)
4	Усовершенствование использования методов обработки большого массива данных	0	3,2	1,09(p>0,10)
5	Дальнейшее изучение интеллекта и когнитивных процессов	0	16,4	2,53 (p≤0,01)
5.1	Исследование интеллекта	0	5	1,37 (p>0,05)
5.2	Изучение процессов принятия решений и решения задач	0	3,2	1,09 (p>0,10)
5.3	Исследование памяти (рабочей памяти, адаптивной памяти)	0	8,2	1,77 (p≤0,04)

Продолжение таблицы 8

Направления перспективных исследований и разработок	Частота (%) встречаемости в анализируемых		Значение критерия Ф
	отечественных изданиях (n = 11)	зарубежных изданиях (n = 61)	
6	0	3,2	1,09 (p>0,10)
7	0	13	2,25 (p≤0,02)
7.1	0	6,5	1,57 (p>0,05)
7.2	0	3,2	1,09 (p>0,10)
7.3	0	3,2	1,09 (p>0,10)
8	0	1,6	0,78 (p>0,10)
9	9,1	9,6	0,07 (p>0,10)
9.1	0	1,6	1,09 (p>0,10)
9.2	9,1	0	1,87 (p≤0,04)
9.3	0	3,2	1,09 (p>0,10)
9.4	0	1,6	0,78 (p>0,10)
9.5	0	1,6	0,78 (p>0,10)
9.6	0	1,6	0,78 (p>0,10)
10	36,4	3,2	2,83 (p≤0,01)

10.1	Автоматизированное прогнозирование чрезвычайных ситуаций техногенного происхождения	27,3	0	2,58 (p≤0,01)
10.2	Новые формы взаимодействия человека с техническими устройствами и искусственными объектами	9,1	0	1,87 (p≤0,04)
10.3	Изучение технофобий	9,1	0	1,87 (p≤0,04)
10.4	Исследование отношения к геной инженерии и генетически модифицированным продуктам питания	9,1	3,2	0,75 (p>0,10)
11	Исследования в области психологии личности	9,1	24,5	1,29 (p>0,05)
11.1	Становление субъектности	9,1	0	1,87 (p≤0,04)
11.2	Изучение умышленного невежества	0	1,6	0,78 (p>0,10)
12	Возрастная и педагогическая психология	0	11,5	2,11 (p≤0,02)
12.1	Психология обучения	0	8,2	1,77 (p≤0,04)
12.2	Изучение влияния видеоигр на детей	0	1,6	0,78 (p>0,10)
12.3	Изучение социального развития в младенчестве	0	1,6	0,78 (p>0,10)
13	Психология, нейроэстетика и когнитивная нейронаука	0	1,6	0,78 (p>0,10)
14	Изучение спортивных способностей	0	1,6	0,78 (p>0,10)
15	Историко-психологические исследования	0	3,2	1,09 (p>0,10)
16	Учет культурных факторов в исследованиях	0	1,6	0,78 (p>0,10)
17	Последствия комплементарного сетевого подхода к классификации болезней для терапии, рецидива и реабилитации психогенных расстройств	0	3,2	1,09 (p>0,10)
18	Изучение экологического поведения	0	1,6	0,78 (p>0,10)
19	Перспективы признания заслуг ученых-психологов	0	15	2,42 (p≤0,01)

Продолжение таблицы 8

Направления перспективных исследований и разработок	Частота (%) встречаемости в анализируемых		Значение критерия ϕ
	отечественных изданий (n = 11)	зарубежных изданиях (n = 61)	
20	0	13	2,25 (p≤0,02)
20.1	0	1,6	0,78 (p>0,10)
20.2	0	3,2	1,09 (p>0,10)
20.3	0	1,6	0,78 (p>0,10)
20.4	0	3,2	1,09 (p>0,10)
20.5	0	3,2	1,09 (p>0,10)

Представления российских студентов о научном статусе психологии

М. В. Александрова-Хауэл, Ч. И. Абрамсон

Введение

Цель данной главы – представить некоторые предварительные результаты исследования, посвященного вопросу о том, считают ли российские студенты психологию наукой. Является ли психология наукой? Можно было бы предположить, что в эпоху развития когнитивной, аффективной, поведенческой и социальной нейропсихологии, когда на протяжении уже более четырех десятилетий доминирующей моделью в образовании является обучение и подготовка ученых-практиков (Baker, Benjamin, 2000; Barlow, Hayes, Nelson, 1985), студенты-психологи ответят на этот вопрос положительно. Однако в соответствии с давним общественным скептическим отношением к психологии и сомнениями относительно того, является ли психология наукой (Lilienfeld, 2012; Lilienfeld, Lynn, Ruscio, Beyerstein, 2010; Тео, 2012), исследования, проведенные в Соединенных Штатах, показали, что студенты колледжей, специализирующиеся в области психологии, особенно студенты первых курсов обучения, часто придерживаются неправильных представлений о психологии как дисциплине (Hughes, Lyddy, Lambe, 2013; Friedrich, 1996; Lilienfeld et al., 2010; Mercer, 2010; Stanovich, 2013), разделяя при этом ошибочные убеждения, такие как «противоположности притягиваются», «лжеца легко распознать по выражению его лица» или «мы используем только 10% возможностей мозга» (Green, Page, Rasekhy, Johnson, Bernhardt, 2006; Herculano-Houzel, 2002; Hughes et al., 2013; Lilienfeld et al., 2010).

1 Мы благодарим профессоров В. С. Агапова, Е. В. Бакшутову, И. В. Калининна, В. Е. Клочко, Е. В. Левченко, В. Г. Морогина, Д. В. Омельченко, Т. П. Скрипкину за помощь в сборе данных.

Частично это исследование было выполнено при поддержке профессорского гранта им. Лоуренса Л. Боджера, полученного Чарльзом Абрамсоном. Контакты данные для вопросов по данной статье: charles.abramson@okstate.edu.

Фактически ряд американских исследований, в которых оценивалось восприятие студентами психологии как науки с использованием опросника «Психология как наука» (Psychology as a Science, PAS – Friedrich, 1996), показали, что студенты, проходящие вводные курсы по психологии, лишь слабо или умеренно согласны с тем, что психология – это наука (Amsel, Baird, Ashley, 2011; Amsel, Johnston, Alvarado, Kettering, Rankin, Ward, 2009; Gervasio, Wendorf, Yoder, 2010; Pettijohn et al., 2015). Однако после завершения нескольких курсов по психологии, особенно более продвинутых, ориентированных на исследования, студенты, как правило, имеют более высокий балл по шкале PAS по сравнению с начинающими, что позволяет предположить, что восприятие психологии как науки может меняться вместе с приобретением определенного академического опыта (Amsel et al., 2011; Bartels, Hinds, Glass, Ryan, 2009; Friedrich, 1996; Holmes, Beins, 2009; Pettijohn et al., 2015). Кроме того, студенты с более высоким баллом по шкале PAS более активно участвуют в психологических исследованиях (Friedrich, 1996) и в целом больше интересуются наукой, рассматривая для себя возможность проведения исследований в будущем (Gervasio et al., 2010; Holmes, Beins, 2009).

Для расширения этой области исследований с целью повышения интернационализации научного знания и для того, чтобы предоставить американским психологам возможность сотрудничества, в течение последнего десятилетия наша группа проводила исследования среди студентов нескольких университетов на юге и северо-востоке Бразилии, чтобы определить, считают ли они психологию наукой (Bartoszeck, Abramson, Place, 2005; Morales, Abramson, Nain, Junior, Bartoszeck, 2005). Взяв за основу трехфакторную структуру шкалы PAS, такие факторы, как убеждения студентов относительно психологии как науки, оценка необходимости проведения психологических исследований и взгляды на предсказуемость поведения, мы обнаружили, что студенты на северо-востоке (Morales et al., 2005) и юге (Bartoszeck et al., 2005) Бразилии неоднозначно относятся к статусу психологии как науки, и это частично объясняется отсутствием опубликованных исследований и исследовательских психологических лабораторий в масштабах всей страны. Эти выводы согласуются с результатами недавнего исследования, проведенного на американской выборке, которое выявило, что убеждения студентов, связанные с психологией как наукой, имеют положительную связь с тем, признают ли психологию наукой профессора (Amsel, Ashley, Baird, Johnston, 2014; Amsel et al., 2009), и с обучением таким дисциплинам, в рамках которых делается особый упор на методы ис-

следований и/или предполагают выполнение студентами исследовательского проекта (Amsel et al., 2011; Friedrich, 1996; Holmes, Beins, 2009; Pettijohn et al., 2015).

Опыт работы в Бразилии стимулировал наш интерес к тому, чтобы исследовать, относят ли российские студенты психологию к категории естественных наук. В России развитию психологии как науки препятствуют многочисленные факторы, вызванные политическими, экономическими и социокультурными причинами (Зинченко, Петренко, 2011; Кольцова, 1996, 1997; Мироненко, 2008а, 2014) (Koltsova, 1996, 1997; Mironenko, 2008а, 2014; Zinchenko, Petrenko, 2011). Если до революции 1917 г. российская психология была частью мировой науки, в советское время российская психология строго контролировалась советским правительством (Васильева 2010; Журавлев, Ушаков, Юрьевич, 2015; Мироненко 2008а) (Mironenko, 2008а; Vassilieva, 2010; Zhuravlev, Ushakov, Yurevich, 2015), а также оказалась изолированной от западной науки за «железным занавесом» (Мироненко 2008а, 2013а, Ясницкий 2011; Aleksandrova-Howell, Abramson, Craig, 2011) (Aleksandrova-Howell, Abramson, Craig, 2011; Mironenko, 2008а, 2013а; Yasnitsky, 2011). В то время свою работу в качестве образовательных учреждений продолжили только три университетских факультета психологии, ориентированных на исследования, с полностью оснащенными лабораториями и финансируемыми советским правительством (Мироненко, 2014) (Mironenko 2014). С перестройкой вся финансовая поддержка науки и образования была прекращена (Мироненко, 2013b, 2014) (Mironenko 2013b, 2014), однако появилось более 300 высших учебных заведений, проводящих подготовку специалистов в области психологии (Мироненко, 2008а, 2014) (Mironenko 2008а, 2014).

К сожалению, увеличение числа выпускников факультетов психологии сопровождалось снижением качества образования и полным разрывом между психологическими исследованиями и практикой (Василюк, 1996; Мазиллов, 2006; Мироненко, 2008b, 2013b; Юрьевич, 2005b, 2007а, 2008, 2015) (Mazilov, 2006; Mironenko, 2008b, 2013b; Vasilyuk, 1996; Yurevich, 2005b, 2007а, 2008, 2015). После перестройки прикладная психология была почти полностью независима от научной психологии (Василюк, 1996; Зеленкова, 2015; Орлов, 2012; Юрьевич, 2000, 2015), считалась скорее искусством, чем наукой, не имела научного обоснования (Журавлев и др., 2015; Юревич, 2012) (Zhuravlev et al., 2015; Yurevich, 2012).

Сегодня российские психологи единодушно разделяют мнение о том, что для омоложения российской психологии и устранения раз-

рыва между исследовательской деятельностью и психологической практикой важно провести грань между научной и ненаучной психологией (Мироненко, 2013b; Юревич, 2005a, b) (Mironenko, 2013b; Yurevich, 2005a, b), бороться с «врагом» в лице житейской и популярной психологии (Мироненко, 2008b, 2015; Юревич, 2007b) (Mironenko, 2008b, 2015; Yurevich, 2007b) и повышать интерес студентов к проведению исследований (Аржаник, Люря, Черникова, 2012; Величковский, 2009; Зинченко, Петренко, 2011; Олейник, 1996; Остапенко, 2011; Шмелев, 2006) (Arzhanik, Lyurya, Chernikova, 2012; Oleinik, 1996; Ostapenko, 2011; Shmelev, 2006; Velichkovsky, 2009; Zinchenko, Petrenko, 2011). Российские авторы часто связывают исследовательскую деятельность студентов с их компетенциями в области дизайна исследований и статистики (Остапенко, 2011; Шмелев, 2006) (Ostapenko, 2011; Shmelev, 2006), а также с чрезмерно формальной манерой преподавания соответствующих предметов и отсутствием интереса и практического опыта проведения исследований как у научных руководителей, так и у преподавателей (Зинченко, Петренко, 2011; Малютина, 2014; Ракитина, 2015; Шмелев, 2006) (Malyutina, 2014; Rakitina, 2015; Shmelev, 2006; Zinchenko, Petrenko, 2011). Хотя все вышеперечисленные факторы, безусловно, имеют важное значение, мнения студентов о психологии как науке могут играть решающую роль (Bartels et al., 2009; Friedrich, 1996; Holmes, Beins, 2009). Например, если студент не считает психологию наукой, то обучение научным методам психологии в таком случае может не принести результатов.

Таким образом, мы провели настоящее исследование с учетом ряда целей. Первой целью было описание российских студентов-психологов с точки зрения их демографических характеристик, а также их профессиональных устремлений. В частности, мы хотели определить процент студентов, которые намерены связать свою профессиональную карьеру с психологическими исследованиями. Вторая цель состояла в том, чтобы описать выборку с точки зрения убеждений студентов о психологии как науке. Мы хотели узнать, в какой степени российские студенты-психологи в принципе считают психологию наукой. На базе выборки мы также исследовали представления о психологии как о естественной науке, о важности проведения психологических исследований и о предсказуемости поведения. Наконец, третья цель состояла в том, чтобы получить некоторую конкретную информацию, связанную с представлениями студентов о психологии как о естественной науке, об исследованиях и о предсказуемости поведения в зависимости от 1) количества пройденных дисциплин, посвященных методам психологии, 2) уровня образо-

вания на момент проведения исследования и 3) карьерных устремлений. Результаты этого исследования могут помочь российским преподавателям психологии лучше понять, что представления учащихся по отношению к психологии могут быть расширены или изменены. Кроме того, результаты могут быть полезными тем психологам, кто хотел бы совместно с российскими коллегами поработать над проблемой психологических исследований в России.

Удобная выборка из 555 студентов была набрана из числа студентов девяти российских вузов, расположенных в семи российских городах: Москве, Перми, Ульяновске, Томске, Абакане, Самаре и Ярославле. Из-за неполных ответов были исключены данные 30 участников в окончательной выборке, которая составила 525 человек. Большинство участников исследования были студентами Пермского национального исследовательского политехнического университета ($n = 87$), остальные участники были студентами Ульяновского государственного университет ($n = 73$), Томского государственного университета ($n = 63$), Хакасского государственного университета имени Ф. Катанова ($n = 61$), Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ ($n = 59$), Самарской государственной академии социальных и гуманитарных наук ($n = 54$), Ярославского государственного педагогического университет им. К. Д. Ушинского ($n = 52$), Московского государственного университета дизайна и технологий ($n = 51$) и Университета Российской академии образования ($n = 25$). Выборка состояла из 453 женщин и 72 мужчин. Студенты отметили 21 национальность участвующих в исследовании.

Для проведения этого исследования было получено одобрение от соответствующего университетского комитета по этике. Участники исследования были выбраны в начале семестра из числа студентов очного отделения по психологии. Перед заполнением опросников студенты были проинформированы о том, что их участие в исследовании является добровольным и что вся предоставленная информация останется конфиденциальной. После того как участие было согласовано, участники заполнили форму согласия и прошли опрос в бумажном виде. Все учебные материалы были переведены с английского на русский автором исследования (МАН), который владеет двумя языками и имеет степень по лингвистике. Перевод был оценен методом параллельного слепого анализа (Behling, Law, 2000). Перевод обсуждался с другими русскоязычными авторами, чтобы оценить его эквивалентность по пяти областям: семантической, идиоматической, эмпирической, культурной и концептуальной (Harkness, Villar, Edwards, 2010). Например, учитывая, что в России нет возмож-

ности получить степень бакалавра наук, мы изменили пункт 3 следующим образом: «Студенты-психологи должны не только приобрести практические навыки, но и учиться проводить исследования».

Как и в случае исследования, проведенного в Бразилии, мы оценивали восприятие студентами психологии как естественной науки, используя шкалу «Психология как наука» (PAS, Friedrich, 1996). Шкала состоит из 20 пунктов: 15 утверждений о психологическом статусе науки и пять «филлеров» (*filler items*, отвлекающие утверждения) (см. таблицу 1). Все пункты шкалы приведены в таблице 1 и отсортированы по факторам. 20 пунктов шкалы, включая «филлеры», оцениваются по 7-балльной шкале Ликерта в диапазоне от 1 (категорически не согласен) до 7 (полностью согласен). Хотя в первоначальном варианте (Friedrich, 1996) общий балл по шкале PAS рассчитывался как сумма семи утверждений с обратными баллами и восьми утверждений с прямыми баллами, в настоящем исследовании общий балл PAS рассчитывался как среднее арифметическое 15 пунктов (после соответствующего подсчета обратных и прямых баллов). Высокий итоговый балл свидетельствует о высокой склонности воспринимать психологию как науку.

Первоначально Фридрих (Friedrich 1996) разработал PAS как одномерную шкалу для измерения склонности студентов рассматривать психологию как науку, однако он описал три фактора. Таким образом, в дополнение к общему баллу PAS в этом исследовании мы также рассчитывали средние баллы по каждому из трех факторов. Фактор 1 включает пункты 3, 4, 12 и 13 и измеряет восприятие психологии как естественной науки (например, «Для студентов-психологов столь же важно проводить эксперименты, как и для студентов-химиков и биологов»), Фактор 2 включает пункты 10, 14, 17, 18 и 20 и характеризует отношение к психологическим исследованиям и методологической подготовке (например, «В рамках обучения психологии придется слишком большое значение исследованиям и экспериментам»). Фактор 3 имеет отношение к принципу детерминизма и позволяет оценить, считают ли студенты поведение человека предсказуемым (например, «Исследования, проводимые в строго контролируемых условиях, вряд ли будут иметь практическую пользу для решения психологических проблем»).

В нашей выборке коэффициент α составлял 0,67, что равно или меньше коэффициента альфа применительно к выборке американских студентов, включая коэффициенты альфа в диапазоне от 0,67 до 0,80, определенные Фридрихом (Friedrich 1996), и коэффициенты α 0,72, 0,75, 0,76, 0,83 и 0,86, рассчитанные на материа-

Таблица 1
Шкала «Психология как наука» (Friedrich, 1996)

		Пункты
Фактор 1	3	Степень бакалавра психологии должна относиться к области естественных наук (Bachelor of Science), а не к области гуманитарных наук (Bachelor of Arts)
	4	Студентам-психологам так же важно проводить эксперименты, как и студентам-химикам и биологам
	12	Государственное финансирование экспериментов в области психологии так же необходимо для развития знаний, как и в таких областях, как химия и физика
	13	Изучение психологии следует рассматривать прежде всего как научную деятельность
Фактор 2	10	Психологические советы в популярных книгах и журналах часто так же полезны, как и рекомендации, основанные на результатах исследований (О)
	14	В учебных программах по психологии уделяется слишком много внимания исследованиям и экспериментам (О)
	17	Для деятельности психолога-консультанта результаты исследований значения не имеют (О)
	18	Психологические теории, представленные в средствах массовой информации, не заслуживают доверия, если они не подкреплены экспериментальными данными
	20	Изучение методов проведения психологических экспериментов приносит студентам мало пользы (О)
Фактор 3	6	Исследования, проводимые в контролируемых лабораторных условиях, необходимы для понимания повседневного поведения
	7	Хотя каждый человек уникален, наука может выявить общие законы, объясняющие поведение людей
	8	Тщательно контролируемые исследования вряд ли могут быть полезны для решения психологических проблем (О)
	9	Способность людей вести себя каким угодно образом сообразно своему выбору делает попытки предсказать поведение неэффективными (О)
	16	Психологические исследования могут позволить нам предсказывать поведение людей с высокой степенью точности
	19	Психология никогда не будет истинной наукой, поскольку сделанные на ее основе выводы об индивидуальном поведении редко бывают точными или достоверными (О)
Филлеры	1	Изучение психологии является важной частью обучения в колледже для любого человека
	2	Кажется, что различные области психологии имеют между собой мало общего
	5	Вводный курс по психологии должен охватывать как можно более широкий круг тем
	11	Изучение конкретных примеров практического применения психологии является наиболее интересной частью психологических дисциплин

Примечание. Пометка (О) обозначает, что приписывание баллов по данным пунктам носит обратный характер.

ле нескольких американских выборок (Amsel et al., 2011; Bartel et al., 2009; Holmes, Beins, 2009) и кросс-культурной выборки, и выше коэффициента альфа 0,58 и 0,44 бразильской выборки (Bartoszeck et al., 2005; Morales, Abramson, 2005) и коэффициента альфа 0,64 австралийской выборки (Provost et al., 2011). Хотя «общепринятым считается», что нижний предел значения коэффициента α Кронбаха составляет 0,70 (Nunnally, 1967), в социальных науках это значение может снизиться до 0,60 и все же быть приемлемым, особенно в поисковых исследованиях и научно-исследовательских работах (Hair, Black, Babin, Anderson, Tatham, 2006). Кортина (Cortina, 1993) отметил, что «общепринятые» руководящие принципы следует применять с осторожностью, поскольку значение коэффициента α зависит от количества элементов шкалы. Кроме того, в психологических исследованиях значение коэффициента α Кронбаха, равное или ниже 0,60, может быть достаточным (Aron, Aron, 1999; Kline, 1999). Таким образом, в отличие от наших предыдущих исследований (Bartoszeck et al., 2005; Morales, Abramson, 2005) в этом исследовании мы рассматривали как общее значение PAS, так и среднее значение по трем факторам PAS. Значение коэффициента α Кронбаха по факторам 1, 2 и 3 для всей выборки равнялось 0,63, 0,45, 0,51 соответственно, т. е. ниже, чем значения α Кронбаха 0,70, 0,67 и 0,61 по подшкалам американской выборки (Bartels et al., 2009), и выше значения α Кронбаха 0,46, 0,36 и 0,48 по трем факторам PAS австралийской выборки (Provost et al., 2011), а также значений α Кронбаха 0,52 (0,40), 0,24 (0,06), 0,57 (0,39), рассчитанных на материале бразильской выборки (Bartoszeck et al., 2005; Morales, Abramson, 2005).

Предварительный анализ, выполненный в ходе этого исследования, включал процедуры, направленные на выявление недостающих данных, описательный анализ демографической информации и переменных исследования, анализ надежности, проверку предположений и анализ перекрестных таблиц. Первичный анализ включал односторонний дисперсионный анализ Краскела–Уоллиса (Kruskal, Wallis, 1952) и попарные сравнения с использованием теста Бонферрони–Данна (Dunn, 1964). Критерий Краскела–Уоллиса ($p \leq 0,05$) с попарными сравнениями с использованием теста Бонферрони–Данна ($p \leq 0,05$) был выбран для проверки гипотез исследования вследствие неравных по численности выборок, а также ненормального распределения зависимых переменных (Pett, 2015).

Полученные в ходе опроса данные были объединены в единую базу. Используя суммированный балл по шкале PAS в целях сравнения, было подсчитано, что набранные совокупной выборкой сту-

дентов-психологов ($n = 525$) баллы ($M = 76,81$, $SD = 9,20$) оказались лишь немного ниже, чем баллы, набранные в проверочной выборке Фридриха (Friedrich, 1996) ($M = 77,8$, $SD = 10,0$), и выше, чем баллы в выборке Гервазио с соавт. (Gervasio et al., 2010) ($M = 74,63$, $SD = 8,61$). Тем не менее для анализа этого исследования, баллы по шкале PAS рассчитывались исходя из среднего значения по 15 пунктам (с учетом подсчета обратных баллов). Усредненный общий балл PAS для всей выборки составил $M = 5,12$ ($SD = 0,61$), что было сопоставимо со средними баллами PAS ($M = 5,15$), полученными в другом исследовании (Pettijohn et al., 2015). Все вышеназванные авторы изучали восприятие психологии как науки на материале выборки американских студентов. Принимая во внимание тот факт, что общие баллы PAS получили нормальное распределение, средний балл PAS является репрезентативным для 525 студентов, составляющих выборку, и соответствует их представлению о психологии как науке.

Общий балл студентов по шкале PAS (Friedrich, 1996) отражает тенденцию восприятия психологии как науки. Согласно анализу перекрестных таблиц (см. таблицу 2), в целом 24,20% всей выборки российских студентов полностью согласились с тем, что психология – это наука. После того, как были добавлены 25,41% участников из следующей категории (категория 6, в основном согласны), этот процент увеличился до 49,61%, что означает, что почти половина выборки согласилась с тем, что психология является наукой.

Фактор 1 включает пункты 3, 4, 12 и 13, которые касаются представлений респондентов о том, является ли психология естественной наукой, подобной биологии, химии и физике. Анализ показал, что 40,48% респондентов полностью согласны с четырьмя пунктами фактора 1 (категория 7). Когда было добавлено 31,05% участников из смежной категории (категория 6, в основном согласны), всего 71,52% студентов в целом согласились с тем, что психология является естественной наукой, опирающейся на эмпирический материал. Что касается конкретных вопросов, 40,76% участников полностью согласились с тем, что для студентов-психологов столь же важно проводить эксперименты, как и для студентов-химиков и биологов (пункт 4). При добавлении 34,10% участников из смежной категории (категория 6, в основном согласны) этот процент увеличился до 74,86%. Аналогичным образом 35,05% студентов полностью согласились с тем, что изучение психологии следует рассматривать в первую очередь как изучение науки (пункт 13). Этот процент увеличился до 66,86%, когда были включены 31,81% участников из смежной категории (категория 6, в основном согласны).

Таблица 2

Частота ответов студентов и показатели центральной тенденции и дисперсии для шкалы «Психология как наука» (N = 525)

Пункты	Частота выбора респондентами каждого из варианта ответов									
	1	2	3	4	5	6	7	M	SD	Mdn*
Фактор 1	14	34	80	201	269	652	850	5,87	0,886	6,00
3	5	7	24	48	65	168	208	5,85	1,32	6,00
4	6	10	13	36	67	179	214	5,94	1,27	6,00
12	2	5	14	51	71	138	244	6,00	1,22	6,00
13	1	12	29	66	66	167	184	5,71	1,34	6,00
Фактор 2	106	259	379	392	442	549	498	4,69	0,88	4,60
10O	53	105	143	54	67	73	30	4,40	1,74	3,00
14O	28	95	109	110	92	61	30	4,15	1,60	4,00
17O	3	16	33	74	106	130	163	2,51	1,42	6,00
18	19	31	61	80	89	138	107	4,96	1,68	5,00
20O	3	12	33	74	88	147	168	2,44	1,39	6,00
Фактор 3	61	178	356	505	692	800	558	4,97	0,79	5,00
6	21	27	56	99	100	151	71	4,84	1,59	5,00
7	3	9	25	39	103	180	166	5,73	1,26	6,00
8O	16	46	88	125	111	90	49	3,60	1,54	4,00
9O	8	51	79	130	123	95	39	3,57	1,46	4,00
16	6	21	69	36	165	145	83	5,10	1,43	5,00
19O	7	24	39	76	90	139	150	2,65	1,54	6,00
Итого по шкале	181	471	815	1098	1403	2001	1906	5,12	0,61	5,13

Примечание: Варианты ответов: 1 – «категорически не согласен», 2 – «в основном не согласен», 3 – «скорее не согласен», 4 – «не согласен ни с одним, ни с другим утверждением», 5 – «скорее согласен», 6 – «в основном согласен» и 7 – «полностью согласен». * M – среднее; SD – стандартное отклонение; Mdn – медиана.

Фактор 2 включает пункты, которые оценивают убежденность студентов в необходимости проведения психологических исследований и важности обучения методам психологии. Результаты анализа пунктов 10, 14, 17, 18 и 20 показали, что 18,97% полностью согласны (категория 7) с тем, что психологические исследования важны

и что подготовка в области методов психологии необходима. Когда были добавлены 20,91% участников из следующей категории (категория 6, в основном согласны), процент увеличился до 39,89%. Пункт 17 (обратный) является репрезентативным для этого фактора: 31,81% студентов полностью согласны (категория 7) с тем, что психологи, работающие в качестве консультантов, должны быть заинтересованы в результатах исследований. Этот процент увеличился до 56,57%, когда было включено 24,76% участников из следующей категории (категория 6, в основном согласен). Что касается пункта 20 (обратный), 32,0% студентов полностью согласны (категория 7) с тем, что учащиеся извлекают пользу из изучения процедур проведения психологических экспериментов. Когда была рассмотрена следующая категория (категория 6, в основном согласен) и было включено 28,0% участников, этот процент увеличился до 60%. Интересно, что 10,10% студентов, по-видимому, разделяют неверные представления о психологии, абсолютно соглашаясь с тем (категория 7), что психологические советы в популярных книгах и журналах часто так же полезны, как и те, что базируются на результатах исследований (пункт 10). В целом оказалось, что 30,10% студентов серьезно оценивают советы, которые публикуются в популярных книгах и журналах, когда 20,00% участников из следующей категории (категория 6, в основном согласны) были включены. Только 5,71% учащихся категорически не согласны (категория 1) с тем, что психологические советы, которые публикуются в популярных книгах и журналах, так же полезны, как и основанные на результатах исследований. Этот показатель увеличился до 19,61%, когда была включена смежная категория (13,90%, категория 2, в основном не согласны).

Фактор 3 включает пункты 6, 7, 8, 9, 16 и 19, которые оценивают уверенность учащихся в возможности предсказывать человеческое поведение. Только 17,71% полностью согласны (категория 7) с тем, что поведение предсказуемо. Этот процент увеличился до 43,11%, когда были включены 25,40% участников из следующей категории (категория 6, в основном согласны). При анализе каждого элемента в отдельности результаты показали, что только 9,33% учащихся полностью согласны (категория 7) с тем, что результаты, полученные в ходе контролируемого исследования, могут быть полезны для решения психологических проблем (пункт 8, обратный). Этот процент увеличился до 26,47%, когда были включены 17,14% участников из следующей категории (категория 6, в основном согласны). Что касается другого пункта, входящего в фактор 3, 15,81% студентов

полностью согласны (категория 7) с тем, что психологические исследования «могут позволить предсказать поведение людей с высокой степенью точности» (пункт 16). Этот процент увеличился до 43,42%, когда были включены 27,62% участников из следующей категории (категория 6, в основном согласны). Отвечая на более общий вопрос о психологии как точной науке (пункт 19), 28,57% студентов категорически не согласились (категория 1) с тем, что психология никогда не будет истинной наукой, поскольку ее выводы об индивидуальном поведении редко бывают точными или достоверными. Когда были включены 26,48% участников из следующей категории (категория 2, в основном не согласны), 55,05% в целом не согласились с тем, что психология никогда не будет точной наукой. Только 1,33% российских студентов полностью согласились (категория 7) с тем, что психология никогда не будет точной наукой, потому что ее выводы об индивидуальном поведении редко бывают точными или достоверными (пункт 19). Этот процент увеличился до 5,90%, когда были включены 4,57% участников из смежной категории (категория 6, в основном согласны).

С точки зрения различий в восприятии студентами психологии как естественной науки, сходной с биологией, химией и физикой (PAS фактор 1), тест Краскела–Уоллиса показал, что количество пройденных дисциплин по методам психологии не оказало существенного влияния на то, воспринимают ли студенты психологию как естественную науку (PAS фактор 1), $\chi^2(6, N = 525) = 9,43, p = 0,115$. Интересно, что студенты, которые прошли пять курсов по методам психологии и экспериментальной психологии, получили более высокий балл (средний балл = 313,86), чем студенты, которые прошли шесть аналогичных курсов (средний балл = 295,26). Сходным образом студенты, которые прошли один курс по методам психологии, получили более высокий балл (средний балл = 261,92), чем студенты, которые прошли два аналогичных курса (средний балл = 242,08). В ходе анализа различий в представлениях студентов о необходимости психологических исследований и важности обучения методам психологии (PAS фактор 2) тест Краскела–Уоллиса показал, что количество пройденных дисциплин по методам психологии оказало значительное влияние на то, как студенты воспринимают ценность психологических исследований (PAS фактор 2), $\chi^2(6, N = 525) = 21,46, p = 0,002$. Хотя студенты, которые прошли шесть курсов, набрали наибольшее количество баллов (средний балл = 341,85), а студенты, которые не посещали какие-либо предметы по методам психологии, набрали наименьшее количество баллов (средний балл = 227,45), тест

Данна (1964) с коррекцией Бонферрони показал, что студенты, которые прошли три курса по методам психологии, получили значительно более высокий балл, чем студенты, которые не посещали каких-либо курсов по методам психологии, $p = 0,044$. Наконец с точки зрения различий в представлениях студентов о предсказуемости поведения (PAS фактор 3) тест Краскела—Уоллиса показал, что количество пройденных методологических курсов не оказало существенного влияния на то, как студенты воспринимали предсказуемость поведения (PAS фактор 3), $\chi^2(6, N = 525) = 7,11, p = 0,311$. Было удивительно, что студенты, которые прослушали два курса, получили более низкий балл (средний балл = 255,97), чем студенты, которые прослушали один аналогичный курс (средний балл = 258,80).

Поскольку коэффициент α Кронбаха для шкалы PAS был низким, процентные ответы на каждый отдельный пункт по факторам 1 и 2 сравнивались на основе количества курсов по методам психологии, которые студенты посещали. Статистически значимые различия в ответах, основанные на количестве пройденных курсов по методам психологии, были обнаружены по пункту 12 [$2(6) = 19,37, p = 0,004$] (фактор 1), пункту 9 (обратный) [$2(6) = 17,26, p = 0,008$] (фактор 3) и пункту 19 (обратный) [$\chi^2(6) = 14,14, p = 0,028$] (фактор 3). Например, результаты теста Данна с поправкой Бонферрони показали, что по пункту 12 у студентов, которые прослушали четыре дисциплины по методам психологии, были значительно более высокие баллы, чем у студентов, которые не посещали каких-либо занятий по методам психологии, $p = 0,036$, а также более сильное согласие с утверждением о том, что государственное финансирование исследований необходимо для развития психологии. Аналогичным образом по пункту 9 (обратный), $p = 0,006$, студенты, которые прослушали шесть дисциплин по методам психологии, имели значительно более высокие баллы по сравнению со студентами, которые не посещали каких-либо занятий по методам психологии, выражая более сильное согласие с утверждением, что способность человека вести себя любым выбранным способом не делает неэффективными попытки предсказать его поведение. По пункту 19 не было статистически значимых апостериорных сравнений при оценке парных сравнений на основе количества пройденных курсов по методам психологии. Вышеизложенное означает, что ряд курсов по методам психологии оказал влияние на некоторые представления студентов о психологии как естественной науке (фактор 1) и убеждения в предсказуемости поведения (фактор 3).

Обсуждение

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы описать российских студентов-психологов с точки зрения их общих и конкретных взглядов на психологию как на науку. Мы исследовали индивидуальные различия в восприятии психологии как естественной науки, различия в оценке важности проведения исследований и различия точек зрения на предсказуемость поведения.

Итоговая выборка состояла из 525 студентов из девяти российских вузов. Все участники исследования, в том числе студенты 1-го курса, были нацелены на получение диплома психолога. Одно из наблюдений, характеризующих данную выборку, состояло в том, что большинство респондентов собирались стать практикующими психологами и развивать карьеру в области клинической психологии, психологического консультирования, школьной, детской и семейной психологии (60,6%). Другие варианты карьеры применительно к практической психологии предполагали работу в таких областях, как социальная, военная и организационная психология (6,3%), судебная психология (4,4%) и спортивная психология (1,5%). Среди участников исследования были также студенты, которые не выбрали какую-либо конкретную специализацию, не определились или не хотели быть психологами после окончания обучения (19,4%). Лишь небольшой процент студентов выбрали академическую карьеру, связанную с преподаванием и проведением исследований (7,8%).

Эти результаты не удивительны, поскольку подавляющее большинство российских студентов-психологов (Mironov, 2004; Rakitina, 2015; Rasskazov, Stepanova, 2009) (Миронов, 2004; Ракитина, 2015; Рассказов, Степанова, 2009) и профессиональных психологов (Dvoinin, 2015; Vasilyuk, 1996; Yurevich, 2012; Zhuravlev et al., 2015) (Васильюк, 1996; Двойнин, 2015; Журавлев и др., 2015; Юрьевич, 2012) не заинтересованы в исследованиях и развивают карьеру в прикладных областях, никогда не используя результаты исследований. Похоже, что эта ситуация не изменится в будущем. Согласно результатам недавнего экспертного опроса, проведенного Институтом психологии РАН (Zhuravlev, Nestic, Yurevich, 2016) (Журавлев, Нестик, Юревич, 2016), 30% российских психологов с докторской степенью и значительным опытом исследований считают, что спрос на психологов-исследователей в российском обществе в будущем останется примерно такими же, а 14% участников заявили, что спрос на таких психологов будет значительно меньше.

Результаты исследования показали, что представления российских студентов-психологов о психологии как науке не сильно отли-

чаются от представлений американских студентов (Friedrich, 1996; Gervasio et al., 2010; Pettijohn et al., 2015), которые в среднем «частично согласны» с тем, что психология — это наука. Однако российские студенты менее последовательны в своих ответах о психологии как науке (фактор 1 PAS), об отношениях к исследованиям (фактор 2 PAS) и о предсказуемости поведения (фактор 3 PAS) по сравнению с американскими студентами (Bartels et al., 2009), более последовательны, чем австралийские и бразильские студенты (Bartoszeck et al., 2005; Morales, Abramson, 2005; Provost et al., 2011).

Интересно отметить, что представления студентов относительно необходимости проведения психологических исследований и важности обучения методам психологии были гораздо менее согласованными. Такая картина похожа на результаты предыдущих исследований, проведенных в Бразилии (Bartoszeck et al., 2005; Morales, Abramson, 2005). Низкая внутренняя согласованность ответов может быть объяснена культурными различиями с точки зрения убежденности студентов в необходимости психологических исследований и важности обучения методам исследований, влияющих на эмпирическую и концептуальную эквивалентность соответствующих пунктов (Beaton, Bombardier, Guillemin, Ferraz, 2000; Borsa, Damásio, Bandeira, 2012). Например, вполне возможно, что существующие в российских и американских учебных программах отличия, касающиеся исследовательской деятельности и экспериментов, могли повлиять на то, что российские и американские студенты по-разному понимали пункт 14, в котором говорится, что «в учебной программе по психологии уделяется достаточное внимание научным исследованиям и экспериментам». Аналогичным образом, вполне возможно, что российские профессора могли отводить значительное место преподаванию теорий психологии, не подкрепленных экспериментально (пункт 18), потому что российские академические психологи часто ставят теоретическую концептуализацию психических явлений выше научного исследования психики (Bodalev, Stolín, 1988, p. 17) (Бодалев, Столин, 1988, с. 17). Действительно, исторически сложилось так, что одна из сильных сторон российской (марксистской) психологии заключалась в «стройности, прозрачности методологической и теоретической базы», находящей выражение в «максимально абстрактных и бесспорных формулировках» (Dvoinin, 2015, p. 147; Двойнин 2015, с. 147).

Исходя из агрегированных ответов, 49,61% российских студентов в целом согласились с тем, что психология — это наука (общий балл шкалы PAS), включая тех, кто выразил абсолютное согласие с тем,

что психология – это наука (24,20%). В частности, 71,52% студентов в целом согласились с тем, что психология является естественной наукой, подобной биологии, химии и физике (фактор 1), включая 40,48% студентов, которые абсолютно согласились с тем, что психология является естественной наукой. Эти результаты были аналогичны тем, о которых говорили Моралес и др. (Morales 2005), проанализировав ответы студентов из северо-восточной Бразилии. Тот факт, что только умеренная доля студентов считает психологию естественной наукой, может быть объяснен тем, что после перестройки российские психологи рассматривали психологию не как естественную, а скорее как социальную или гуманитарную науку, причем естественно-научная парадигма оказалась при этом «в осадном положении» (Мироненко, 2006; Юрьевич, 2005а) (Mironenko, 2006; Yurevich, 2005a).

Что касается оценки исследований (фактор 2), только 39,89% студентов в целом согласились с тем, что психологические исследования важны и что подготовка в области методов психологии необходима, и только 18,97% студентов решительно поддерживают исследовательскую деятельность в области психологии. Отвечая на отдельные вопросы, 60,00% респондентов в целом согласились с тем, что обучение методам и процедурам проведения психологических исследований не является бесполезным (пункт 20, обратный балл), 32,00% участников абсолютно убеждены в пользе обучения методам психологических экспериментов. Это может быть связано с тем, что только 56,57% студентов в целом согласились с тем, что психологи-консультанты должны интересоваться результатами психологических исследований (пункт 17), 31,81% студентов полностью согласны с этим утверждением. Интересно, что 30,10% студентов прислушиваются к советам, опубликованным в популярных книгах и журналах (пункт 10), что поддерживает выводы, сделанные в рамках предыдущих исследованиях о существовании у студентов ложных представлениях о психологии (Amsel et al., 2009; Friedrich, 1996; Holmes, Beins, 2009).

В целом низкий интерес к исследовательской деятельности среди российских студентов-психологов в нашем исследовании согласуется с выводами предыдущих исследований, проведенных на выборках российских студентов-психологов (Балабанов, Бедный, Миронос, 2007; Миронов, 2004; Ракитина, 2014; Рассказов, Степанова, 2009) (Balabanov, Bednyu, Mironos, 2007; Mironov, 2004; Rakitina, 2014; Rasskazov, Stepanova, 2009), западных студентов-психологов (Luebbe, Radcliffe, Callands, Green, Thorn, 2007; VanderVeen, Reddy, Veilleux, January, DiLillo, 2012) и западных академических и практикующих психологов (Boisvert, Faust, 2006; Cohen, Sargent, Sechrest,

1986; Lilienfeld, Ritschel, Lynn, Cautin, Lutzman, 2013; Morrow-Bradley, Elliott, 1986; Safran, Abrue, Ogilvie, DeMaria, 2011; Stewart, Chambless, 2007). Вполне возможно, что низкая убежденность студентов в необходимости проведения психологических исследований и важности обучения методам психологии может быть связана с тем фактом, что исторически российская психология развивала свою собственную науку, руководствуясь сильной теоретической базой, не требующей экспериментальных и математических объяснений (Выготский, 1983; Розин, 2007, 2010) (Rozin, 2007, 2010; Vygotskiy, 1983).

Отсутствие ярко выраженного интереса к исследованиям у будущих российских практиков может также быть следствием давно существующего разрыва между научными исследованиями и практической психологией (Василюк, 1996; Двойнин, 2015; Мазиллов, 2006, 2015; Мироненко, 2008b, 2013b; Юрьевич, 2012, 2015; Dvoinin, 2015; Mazilov, 2006, 2015; Mironenko, 2008b, 2013b; Vasilyuk, 1996; Yurevich, 2012, 2015), незаинтересованностью практикующих психологов в результатах научных исследований (Журавлев и др., 2015; Мазиллов, 2006; Орлов, 2012; Юрьевич, 2000, 2012, 2015) (Mazilov, 2006; Orlov, 2012; Zhuravlev et al., 2015; Yurevich, 2000, 2012, 2015). Фактически российские исследователи только недавно начали заниматься вопросами научной обоснованности психотерапевтических вмешательств и психотерапевтической практики (Карицкий, 2002, 2007; Катков, 2016; Холмогорова, 2002ab, 2009, 2010; Пуговкина, Никитина, Холмогорова, Гаранян, 2009; Тукаев, 2004; Karitskiy, 2002, 2007; Katkov, 2016; Kholmogorova, 2002ab, 2009, 2010; Pugovkina, Nikitina, Kholmogorova, & Garanyan, 2009; Tukayev, 2004).

Кроме того, среди населения России были чрезвычайно популярны различные ненаучные способы помощи, существующие в рамках житейской и популярной психологии и наводняющие российские телеканалы и книжные магазины (Мироненко, 2008b; Юревич, 2007b) (Mironenko, 2008b; Yurevich, 2007b), что привело к очень низкому общественному пониманию психологии как науки, активно продвигаемой в таких странах, как США и Австралия (Kaslow, 2015; Werner-Seidler, Perry, Christensen, 2016). Помимо этого, отсутствие у студентов интереса к исследованиям может быть связано с тем, что преподаватели психологии, работающие в российских университетах, не мотивированы заниматься исследованиями, поскольку требования к количеству научных публикаций сотрудников университета очень низки (Величковский, 2009) (Velichkovsky, 2009).

Профессора психологии часто открыто выражают свое скептическое и негативное отношение к математическим методам и под-

ходам в области общей и прикладной психологии непосредственно во время лекций и семинаров (Шмелев, 2006) (Shmelev, 2006). Студенты отмечают, что преподаватели могут не признавать естественно-научную парадигму психологии и быть немотивированными к исследованиям. Кроме того, для преподавателей может быть характерен особый стиль с высокой степенью теоретизирования и абстракции, когда предпочтение отдается концептуальному анализу психологических явлений, а не научному исследованию реальности (Аллахвердов, 2005; Бодалев, Столин, 1988; Двойнин, 2015; Миронов, 2004) (Allakhverdov, 2005; Bodalev, Stolin, 1988; Dvoinin, 2015; Mironov, 2004). Неудивительно, что российские профессора психологии и научные руководители, придерживающиеся таких убеждений (Amsel et al., 2014) и мало вовлеченные в исследования (Morales et al., 2005), не видят никакой ценности исследовательской деятельности студентов для их профессионального успеха и не объясняют своим студентам преимуществ проведения исследований (Ракитина, 2015; Юрьевич, 2012) (Rakitina, 2015; Yurevich, 2012). Совершенно противоположная картина наблюдается сегодня в Соединенных Штатах, где предполагается, что практикующий психолог будет интегрировать научные знания в психологическую практику (American Psychological Association, 2013; APA Task Force on Evidence-Based Practice, 2006; Lambert, Archer, 2006; Melchert, 2016; Spring, 2007), и где студенты-психологи проходят обучение в модели научно обоснованной клинической практики (Babione, 2010; Bauer, 2007; Hershenberg, Drabick, Vivian, 2012; Lack, Doan, 2018; Leffler, Jackson, West, McCarty, Atkins, 2013).

Что касается убеждений учащихся относительно предсказуемости поведения (фактор 3), 43,11% студентов в целом согласились с тем, что поведение человека является в высшей степени предсказуемым. Только 17,71% участников полностью согласились с этим утверждением. Аналогичным образом респонденты выразили неуверенность в отношении ценности рандомизированных контролируемых исследований, и только 26,47% участников в целом согласились, что тщательно контролируемое исследование может быть полезно для решения задач психологии, причем только 9,33% студентов полностью согласились с этим утверждением (пункт 8). Студенты выразили чуть большую убежденность относительно роли психологических исследований в прогнозировании человеческого поведения (пункт 16). Менее половины участников (43,42%) в целом согласились с тем, что психологические исследования могут помочь предсказать поведение людей (пункт 16), и только 15,81% студентов полностью согласились с этим утверждением.

С одной стороны, результаты, демонстрирующие низкую степень убежденности студентов относительно предсказуемости поведения (фактор 3), вызывают удивление, потому что такие выдающиеся российские бихевиористы, как И. П. Павлов, В. М. Бехтерев и И. М. Сеченов (Budilova, 2001, 2003; Byford, 2016; Freitas, Araujo, 2014; Grigoriev, Grigorian, 2007; Razran, 1965; Windholz, 1997) могли бы служить яркими примерами для студентов-психологов, но с другой стороны, этого можно было ожидать, поскольку в России бихевиоризм был не самым популярным теоретическим направлением психологии (Суходольский, Цыцарев, Кассинов, 1995) (Sukhodolsky, Tsytzarev, Kassinov, 1995), а психологические исследования в области работы мозга не получили достаточного развития (Холмогорова, Рычкова, 2017) (Kholmogorova, Rychkova, 2017). В целом, эти данные свидетельствуют о том, что российские студенты не имеют достаточного опыта, чтобы иметь возможность проследить тенденции в поведении человека на базе научных исследований.

В нашей выборке не было выявлено значительных отличий во мнениях относительно предсказуемости поведения (фактор 3) среди студентов с разным уровнем методологической подготовки. Это может быть объяснено тем фактом, что студенты, которые прослушали пять курсов по методам психологии, получили более низкие баллы, чем студенты, которые прошли четыре курса по методам психологии, а студенты, которые прослушали два курса по методам психологии, получили более низкие баллы, чем студенты, которые прошли один курс по методам психологии. Хотя в целом баллы по вопросам относительно общей убежденности студентов в предсказуемости поведения (фактор 3) у студентов с разным уровнем методологической подготовки не отличались, мы обнаружили, что студенты, которые прошли шесть курсов по методам психологии, гораздо более убеждены в возможности эффективно предсказать человеческое поведение независимо от способности человека вести себя любым способом (пункт 9), по сравнению со студентами, которые не проходили каких-либо предметов, связанных с методами психологии. В целом, эти результаты показывают, что содержание и качество курсов по экспериментальной психологии редко позволяет студентам сформировать мнение о том, что поведение (в принципе) предсказуемо и что результаты, полученные в ходе экспериментов, могут быть воспроизводимыми (Friedrich, 1996; Hedges, 1987).

Кроме того, мы обнаружили, что склонность студентов воспринимать психологию как науку сильно зависела от уровня образования на момент опроса. Студенты с дипломом специалиста были

значительно более убеждены в том, что психология является научной дисциплиной по сравнению со студентами с дипломом средней школы (общий балл по шкале PAS). Анализируя конкретные убеждения студентов, мы обнаружили, что студенты с дипломом специалиста были значительно более убеждены в том, что психологию можно сравнить с такими естественными науками, как биология, химия и физика (фактор 1 PAS). Мы не обнаружили каких-либо различий в представлениях студентов с разным уровнем образования о необходимости проведения психологических исследований и важности обучения методам психологии (фактор 2 PAS). Отсутствие значительных различий в набранных баллах может быть объяснено тем, что студенты с дипломом специалиста оценивали необходимость проведения психологических исследований ниже, чем студенты с дипломом бакалавра и среднеспециальным образованием. Более половины (52,27%) студентов с дипломом специалиста были старше 25 лет, и они могли получить опыт исследовательской работы задолго до того, как оказались на данном курсе. Низкий исследовательский интерес у этих студентов может быть объяснен подавленной исследовательской самоэффективностью (Bard, Bieschke, Herbert, Eberz, 2000; Kahn, Scott, 1997; West et al., 2007), связанной с отсутствием недавнего актуального исследовательского опыта (Vaccaro, 2009). Возможно также, что студенты с дипломом специалиста снова захотят вернуться на учебную стезю для получения степени магистра или кандидата наук, благодаря сильной дополнительной мотивации, связанной с занимаемой должностью, и имея неопределенность в отношении будущей исследовательской деятельности (Betz, Taylor, 1982; Frank, 1984; Gelso, 1979).

Аналогичным образом мы обнаружили, что уровень образования не влияет на то, как студенты воспринимают предсказуемость поведения (фактор 3 PAS). Тем не менее мы выявили различия в ответах студентов на отдельные вопросы в зависимости от уровня их образования. Например, по сравнению со студентами, имеющими диплом средней школы, студенты со степенью бакалавра были более убеждены в эффективности попыток предсказать поведение человека (пункт 9), а в то, что возможности предсказывать поведение делают психологию истинной наукой (пункт 19). В соответствии с предыдущими исследованиями более точное понимание человеческого поведения студентами бакалавриата может быть объяснено уровнем их академической подготовки (Provost et al., 2011), а также изучением как вводных предметов, так и предметов, связанных с экспериментальными методами психологии (Bartels et al., 2009;

Gervasio et al., 2010; Friedrich, 1996; Pettijohn et al., 2015). Отсутствие более выраженных различий в восприятии учащихся в зависимости от уровня образования может быть обусловлено качеством и характером опыта, полученного в ходе предыдущего образования (Bauer, 2007; Bloom, Tam, 2015; Hughes et al., 2013; Lack, Doan, 2018; Lilienfeld et al., 2013), а также с отсутствием эффективного личного взаимодействия с преподавателями (Bjomsen, 2000; Hollingsworth, Fassinger, 2002; Kowalski, Taylor, 2009; Waples, 2016). Например, на студентов с дипломом специалиста может повлиять отсутствие обучения, основанного на модели научно обоснованной клинической практики (Collins, Leffingwell, Belar, 2007; Lilienfeld et al., 2013; Luebbe et al., 2007), что усиливает их интерес к сомнительным (Katkov, 2016) и даже псевдонаучным практикам (см.: Холмогорова, 1996), которые часто признаются российскими психологами как подлинно научные методы (Lilienfeld, 1998, 2010; Lilienfeld, Landfield, 2008; Ruscio, 2006). Недостаточный акцент профессоров на необходимости интегрирования научных данных в клиническую практику (Lilienfeld et al., 2013), тенденция полагаться на здравый смысл, опыт и теоретические выкладки в качестве оснований для терапевтических вмешательств (Boisvert, Faust, 2006; Lilienfeld, 2010; Riley, Lee, Cooper, Fairburn, Shafran, 2007; Safran, Abrue, Ogilvie, DeMaria, 2011; Stewart, Chambless, Baron, 2012), а также недостаточное участие в исследованиях (Cronan-Hillix et al., 1986; Galassi et al. al., 1986; Gelso, 2006; Morales et al., 2005; Shmelev, 2006; Velichkovsky, 2009) могут затруднять формирование у студентов научно обоснованного подхода к пониманию человеческого поведения. Кроме того, на ответы студентов могли повлиять существовавшие ранее глубоко укоренившиеся заблуждения (Lilienfeld et al., 2010) относительно человеческой природы, отражающие плохое понимание научной ценности психологии среди большинства непрофессионалов, особенно ее общественного вклада и широких возможностей для решения множества повседневных проблем (Janda, England, Lovejoy, Drury, 1998; Lilienfeld, 2012; Penn, Schoen and Berland Associates, 2008; Wood, Jones, Benjamin, 1986).

С точки зрения существенных различий в особенностях восприятия психологии как естественной науки, сходной с биологией, химией и физикой (фактор 1 PAS) среди студентов с разными карьерными устремлениями мы обнаружили, что будущие практики, включая консультантов, клинических, школьных, семейных и детских психологов (группа 1), значительно выше оценивали психологию как естественную науку по сравнению с теми, кто не определился в выборе специализации, не имел четких карьерных устремлений

или выбрал карьеру вне психологии (группа 4). В целом студенты, которые хотели работать в академических кругах (группа 3), получили самые высокие баллы по вопросам о необходимости проведения психологических исследований и важности обучения методам психологии. За ними следуют практические психологи (группа 1). Аналогичным образом мы выявили связь между различиями в карьерных устремлениях и убеждениями студентов в необходимости психологических исследований и важности обучения методам психологии (фактор 2 PAS). Студенты, которые планировали развиваться как практикующие специалисты в области психического здоровья, включая психологов-консультантов, клинических, школьных, семейных и детских психологов (группа 1), и которые хотели работать в академических кругах (группа 3), дали гораздо более высокую оценку необходимости научной и методологической подготовки по сравнению со студентами, которые не определились, не имели четкого представления о будущей специализации или выбрали карьеру, не связанную с психологией (группа 4). Студенты, которые хотели работать в академических кругах, получили по этому вопросу самые высокие баллы (группа 3), за ними следуют студенты, выбравшие карьеру в области психического здоровья (группа 1). Хотя студенты с разными карьерными устремлениями не продемонстрировали различий в убеждениях относительно предсказуемости поведения (фактор 3 PAS), аналогично результатам по факторам 1 и 2 студенты, выразившие желание работать в академических кругах (группа 3), набрали по этому фактору самые высокие баллы, а студенты, которые не определились или не хотели быть психологами (группа 4), набрали самые низкие баллы.

Данные результаты согласуются с выводами предыдущих исследований, проведенных среди российских студентов, и показывают, что мотивация к построению академической карьеры связана с интересом студентов к исследованиям и их участием в исследованиях (Ракитина, 2014, 2015). Наши результаты также подтверждают выводы западных исследований, свидетельствующих о том, что студенты-психологи, заинтересованные в академической работе, склонны воспринимать психологию как естественную науку (Amsel et al., 2011; Bartels et al., 2009; Friedrich, 1996; Gervasio et al., 2010; Holmes, Veins, 2009). Кроме того, наши результаты согласуются с результатами предыдущих исследований, показывающих, что американские студенты-психологи неоднозначно относятся к роли науки, в частности, к собственным исследованиям, и проявляют большой интерес к клинической практике (Gelso, 1979, 1993, 2006; Gelso et al., 2013;

Gelso, Lent, 2000; Parker, Detterman, 1988; Perl, Kahn, 1983) и не так сильно ценят исследовательскую деятельность (Betz, 2005; Deemer, Martens, Podchaski, 2007; Fitzgerald, Osipow, 1988).

Ограничения

Несмотря на то, что наше исследование было посвящено важному вопросу относительно убеждений студентов относительно психологии как науки и способствовало пониманию факторов, связанных с убеждениями студентов, важно интерпретировать результаты в рамках ограничений данного исследования. Во-первых, одним из ограничений нашего исследования является то, что обобщение результатов для других групп населения, включая студентов, обучающихся в российских университетах, не участвовавших в данном исследовании, может представляться затруднительным. Во-вторых, настоящее исследование использует перекрестный и корреляционный дизайн. Другими словами, причинно-следственные связи не могут быть установлены из-за отсутствия экспериментальных данных и ясности относительно временной последовательности (Field, 2013; Thomas, Hersen, 2008). В-третьих, в этом исследовании данные были собраны с использованием традиционных бумажных/карандашных методов (Lefever, Dal, Matthiasdottir, 2007). Онлайн-обработка анкет могла бы быть более эффективной, так как этот метод обеспечивает более точный сбор данных, меньшее количество временных ограничений, менее способствует социально желательному поведению, обеспечивает лучший пользовательский опыт и анонимность (Aluja, Rossier, Zuckerman, 2007; Ballard, Prine, 2002; Buchanan, 2002; Cronk, West, 2002; Davis, 1999; Holbrook, Green, Krosnick, 2003; Kreuter, Presser, Tourangeau, 2008; Raat, Mangunkusumo, Landgraf, Kloek, Brug, 2007; Riva, Teruzzi, Anolli, 2003; Ward, Clark, Zabriskie, Morris, 2014).

Четвертым недостатком настоящего исследования является то, что мы использовали непараметрический критерий Краскела–Уоллиса, предназначенный для простого одностороннего анализа, не позволяющий анализировать взаимодействия между переменными (Campbell, Swinscow, 2009; Lix et al., 1996; Pett, 2015; Sawilowsky, Blair, 1992; Zimmerman, 1998, 2000). Наконец, применение шкалы «Психология как наука» (PAS, Friedrich, 1996) может представлять собой ограничение, поскольку эта шкала изначально не предназначалась для использования среди российских респондентов. Довольно низкие альфа-коэффициенты общей шкалы PAS и трех факторов PAS указывают на то, что шкала и ее подшкалы имеют довольно низ-

кую степень внутренней согласованности (Cronbach, 1951; Streiner, 2003a, b), что указывает на то, что лишь ограниченная доля дисперсии в тесте может быть обусловлена общими и групповыми факторами (Cortina, 1993) и что этот опросник не очень надежен для российских испытуемых (Streiner, 2003b; Wilkinson & Task Force on Statistical Inference, American Psychological Association, Science Directorate, 1999). Точно так же неясно, является ли PAS валидным методом измерения отношения к психологии как науке среди российских студентов, потому что, хотя мы перевели и адаптировали PAS, может понадобиться более строгая кросс-культурная проверка этой шкалы (Beaton et al., 2000; Borsa et al., 2012).

В будущих исследованиях необходимо измерить конструктивную валидность PAS путем оценки связи этой шкалы с другими переменными или показателями того же теоретического конструкта (Cronbach, Meehl, 1955). Например, может быть полезно применить другие шкалы, такие как Пересмотренная шкала среды обучения исследованиям (Research Training Environment Scale – Revised, Gelso et al., 1996), Опросник по выявлению интереса к исследованиям (Interest in Research Questionnaire, Bieschke, Bishop, 1994), Шкала самоэффективности исследований (Research Self-Efficacy Scale, RSES, Bieschke, Bishop, Garcia, 1996) и шкала Научные знания и отношения (Science Knowledge and Attitudes, Provost et al., 2011).

Практическая значимость

Среди сильных сторон данного исследования можно отметить следующие: объективная оценка убеждений российских студентов о психологии как науке и оценка различий в представлениях студентов о психологии в зависимости от подготовки в области методов психологии, предыдущего образования и выбора будущей карьеры. Наши выводы имеют практическое значение для российских преподавателей психологии. Хотя учащиеся, прослушавшие большее число курсов по методам психологии, более убеждены в необходимости проведения психологических исследований и важности обучения методам психологии, представляется, что объем подготовки в области методов психологии и экспериментальной психологии – не единственный фактор, влияющий на убеждения студентов о психологии как науке. Мы рекомендуем педагогам сосредоточиться на создании исследовательской учебной среды, принимая во внимание факторы, повышающие мотивацию и участие студентов в исследованиях, а не только успеваемость студентов по соответствующим предметам (Gelso,

2006; Gelso et al., 1996, 2013; Gelso, Lent, 2000; Mallinckrodt et al., 1990; Royalty et al., 1986).

Кроме того, мы рекомендуем преподавателям психологии помнить, что качество образования молодых студентов, которые только что закончили школу, может влиять на их дальнейшие устремления и их развитие как студентов и как исследователей. В этом возрасте не все студенты знают, хотят ли они заниматься исследованиями и стать в будущем исследователями. Однако, если они решат заняться исследованиями в любой момент в будущем, необходимо как можно раньше вооружить их передовым научным мышлением (Soyuilmaz et al., 2017). Кроме того, поскольку выпускники старших классов разделяют большое число неправильных представлений и предвзятых мнений о психологии как науке, мы предлагаем внедрить в учебный процесс такие практики, которые обеспечивали бы возможность взаимодействия с научной информацией по разным темам независимо от собственных заблуждений (Hughes et al., 2013; Miller, Wozniak, Rust, Miller, Slezak, 1996), например, побуждая их думать так же, как их профессора психологии (Hughes et al., 2013). Мы рекомендуем преподавателям, работающим со студентами, имеющим диплом специалиста, учитывать их убеждения в необходимости психологических исследований для их карьеры и важности обучения методам психологии.

Кроме того, мы призываем преподавателей психологии учитывать карьерные устремления студентов и обращать особое внимание на студентов, которые еще не определились со своей специализацией и сомневаются в будущей карьере в области психологии. Группа студентов, которые хотят стать организационными, консультационными, судебными, социальными и военными психологами, также заслуживает большего внимания. Преподаватели психологи могут делать акцент на важности проведения исследований и значении результатов исследований для этих профессий.

Что касается различий между университетами, то рекомендуется, чтобы преподаватели приняли во внимание различные организационные и учебные факторы, которые могут способствовать формированию у студентов убеждений о психологии как науке, таких как моделирование профессором соответствующего научного поведения и отношений (например, участие в исследованиях), наставничество, поощрение и продвижение научной деятельности, такой как участие в исследовательских проектах, поддержка студентов, которые хотят продолжить свое образование, и обучение научно обоснованным методам психологической практики.

Здесь стоит упомянуть, что российские исследователи, заинтересованные в научно обоснованной практике (Катков, 2016; Холмогорова, 2009, 2010; Пуговкина и др., 2009) (Katkov, 2016; Kholmogorova, 2009, 2010; Pugovkina et al., 2009), должны продолжать разъяснять важность доказательной практики для будущего поколения психологов-практиков, педагогов и исследователей. С точки зрения конкретных аудиторных мероприятий российские факультеты психологии должны выходить за рамки развития исключительно исследовательских навыков у студентов (включая владение количественными методами) (Малютина, 2014) (Malyutina, 2014) и оказывать влияние на уровне мотивации студентов, разжигая «пожар познания, чтобы показать студентам, насколько интересными и полезными могут быть исследования (а также практика)» (Gelso, 2006, p. 4). Преподаватели психологии должны делать акцент на том, что все научные исследования ограничены и так или иначе несовершенны, и демонстрировать, как наука и практика могут быть объединены (Gelso, 2006).

Преподаватели должны предоставить студентам достаточные основания для того, чтобы принять психологию как науку, чтобы доверять информации, полученной в результате экспериментов, в качестве основы для понимания человеческой природы (Friedrich, Douglass, 1998). Аналогичным образом преподаватели должны побуждать студентов к научному мышлению о поведении человека и применению подлинно научных методов в ходе деятельности и социального взаимодействия (Brown, Collins, Duguid, 1989). Стоит обратить внимание и предпринять соответствующие шаги в отношении заблуждений учащихся относительно психологии (Hughes et al., 2013; Kowalski, Taylor, 2009; Lilienfeld et al., 2010; Lilienfeld, Ammirati, David, 2012) и предоставить практические, образовательные и достоверные источники информации, основанной на фактических данных (Baker, McFall, Shoham, 2008; Chambless, Ollendick, 2001; Lilienfeld et al., 2013; Luebbe et al., 2007). Педагогам также следует стремиться деконструировать неэффективные или вредные псевдонаучные терапевтические практики (Lilienfeld, 1998, 2011; Lilienfeld et al., 2012; Lilienfeld, Landfield, 2008; Lilienfeld, Lohr, Morier, 2001; Lilienfeld, Lynn, Lohr, 2015), часто поддерживаемые российскими практикующими психологами (Василюк, 1996; Двойнин, 2015; Журавлев, Ушаков, 2015; Мазилов, 2006; Юревич, 2015) (Dvoinin, 2015; Mazilov, 2006; Vasilyuk, 1996; Yurevich, 2015; Zhuravlev, Ushakov, 2015).

Литература

- Abramson C. I., Bartoszeck A.* Improving the psychology undergraduate curriculum in developing countries: A personal note with illustrations from Brazil // *Journal of Social Sciences*. 2006. V. 2. P. 108–112.
- Aleksandrova-Howell M., Abramson C. I., Craig D. P. A.* Coverage of Russian psychological contributions in American psychology textbooks // *International Journal of Psychology*. 2011. V. 47. P. 76–87.
- Allakhverdiv V. M.* Blesk i nishcheta empiricheskoy psikhologii (na puti k metodologicheskomu manifestu peterburgskikh psikhologov) [Shine and poverty of empirical psychology (on the way to methodological-the manifesto of St Petersburg psychologists)] // *Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Journal of the Higher School of economics]. 2005. V. 2 (1). P. 44–65.
- Aluja A., Rossier J., Zuckerman M.* Equivalence of paper and pencil vs Internet forms of the ZKPQ-50-CC in Spanish and French samples // *(Personality and Individual Differences*. 2007. V. 43 (8). P. 2022–2032.
- American Psychological Association. Recognition of psychotherapy effectiveness // *Psychotherapy*. 2013. V. 50 (1). P. 102–109.
- Amsel E., Ashley A., Baird T., Johnston A.* Conceptual change in psychology students' acceptance of the scientific foundation of the discipline // *Psychology Teaching and Learning*. V. 13. P. 232–242. doi: 10.2304/plat.2014.13.3.232.
- Amsel E., Baird T., Ashley A.* Misconceptions and conceptual change in undergraduate students learning psychology // *Psychology Learning and Teaching*. 2011. V. 10 (1). P. 3–10. doi: 10.2304/plat.2011.10.1.3.
- Amsel E., Johnston A., Alvarado E., Kettering J., Rankin L., Ward M.* The Effect of Perspective on Misconceptions in Psychology: A Test of Conceptual Change Theory // *Journal Of Instructional Psychology*. 2009. V. 36 (4). P. 289–295.
- APA Task Force on Evidence-Based Practice. Evidence-based practice in psychology // *American Psychologist*. 2006. V. 61. 271–285.
- Aron A., Aron E.* *Statistics for psychology* (2nd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall, 1999.
- Arzhanik M. B., Lyurya N. A., Chernikova E. V.* Formirovaniye professionalnoi matematicheskoi kompetentsii psihologov v prosesse obucheniya v vuze. [Forming professional mathematical competency in psychology students]. *Vesnik Tomskogo Gosudrstvennogo Universiteta* [Tomsk State University News], 2012. V. 11 (26). P. 42–47.
- Babione J. M.* Evidence-Based Practice in Psychology: An Ethical Framework for Graduate Education, Clinical Training and Maintaining Professional Competence. *Ethics & Behavior*. 2010. V. 20 (6). P. 443–453.

- Baker D. B., Benjamin L. J.* The affirmation of the scientist-practitioner: A look back at Boulder // *American Psychologist*. 2000. V. 55 (2). P. 241–247.
- Baker T., McFall R., Shoham V.* The current status and future of clinical psychology: Towards a scientifically principled approach. *Psychological Science in the Public Interest*. 2008. 9. P. 67–103.
- Balabanov S. S., Bednyy B. I., Mironos A. A.* Faktory effektivnosti i kachestva podgotovki nauchnykh kadrov v aspiranture (sotsiologicheskii analiz) [Factors of efficiency and quality of the preparation of scientific personnel in doctoral programs (sociological analysis)]. *Universitetskoye upravleniye [University management]*, 2007. V. 5. P. 56–65.
- Ballard C., Prine R.* Citizen perceptions of community policing: Comparing Internet and mail survey responses // *Social Science Computer Review*. 2002. V. 20 (4). P. 485–493.
- Bard C. C., Bieschke K. J., Herbert J. T., Eberz A. B.* Predicting research interest among rehabilitation counseling students and faculty // *Rehabilitation Counseling Bulletin*. 2000. V. 44. P. 48–55.
- Barlow D. H., Hayes S. C., Nelson R. O.* The scientist practitioner: research and accountability in clinical and educational settings. N. Y.: Pergamon Press, 1985.
- Bartels J. M., Hinds R. M., Glass L. A., Ryan J. J.* Perceptions of psychology as a science among university students: The influence of psychology courses and major of study // *Psychological Reports*. 2009. V. 105 (2). P. 383–388.
- Bartoszek A. B., Abramson C. I., Place A. J.* The perception of students in the south of Brazil on the status of psychology as a science // *Psychological Reports*. 2005. V. 97. P. 750–756.
- Bauer R. M.* Evidence-based practice in psychology: Implications for research and research training // *Journal Of Clinical Psychology*. 2007. V. 63 (7). P. 685–694.
- Beaton D., Bombardier C., Guillemin F., Ferraz B.* Guideline for the process of cross-cultural adaptation of self-report measure // *Spine*. 2000. V. 25 (24). P. 3186–3191.
- Behling O., Law K. S.* Translating questionnaires and other research instruments: Problems and solutions. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
- Betz N. E., Taylor K. M.* Concurrent validity of the Strong Campbell Interest Inventory for graduate students in counseling // *Journal of Counseling Psychology*. 1982. V. 29. P. 626–635.
- Betz N. E.* Enhancing Research Productivity in Counseling Psychology Reactions to Three Perspectives. *The Counseling Psychologist*. 2005. V. 33 (3). P. 358–366.

- Bieschke K. J., Bishop R. M.* Interest in research questionnaire. Unpublished scale, Pennsylvania State University, State College, 1994.
- Bieschke K. J., Bishop R. M., Garcia V. L.* The utility of the research self-efficacy scale // *Journal of Career Assessment*. 1996. V. 4 (1). P. 59–75.
- Bjomsen C. A.* Undergraduate student perceptions of the impact of faculty activities on education // *Teaching of Psychology*. 2000. V. 27 (3). P. 205–208.
- Bloom K., Tam J.* Promoting the use of science in psychology: A knowledge mobilization model for increasing evidence-based practice // *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*. 2015. V. 56 (1). P. 147–150.
- Bodalev A. A., Stolin V. V.* O perestroyke v psikhologii [About Perestroika in Psychology] // *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*. 1988. V. 9 (3). P. 16–25.
- Boisvert C., & Faust D.* Practicing psychologists' knowledge of general psychotherapy research findings: Implications for science–practice relations // *Professional Psychology: Research and Practice*. 2006. V. 34. P. 708–716.
- Borsa J. C., Damásio B. F., Bandeira D. R.* Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: some considerations // *Paidéia (Ribeirão Preto)*. 2012. V. 22 (53). P. 423–432.
- Brown J. S., Collins A., Duguid P.* Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*. 1989. V. 18 (1). P. 32–42.
- Buchanan T.* Online assessment: Desirable or dangerous? // *Professional Psychology: Research and Practice*. 2002. V. 33 (2). P. 148–154.
- Byford A. V. M.* Bekhterev in Russian child science, 1900–1920s: 'Objective psychology'/'reflexology' as a scientific movement // *Journal Of The History Of The Behavioral Sciences*. 2016. V. 52 (2). P. 99–123.
- Campbell M. J., Swinscow T. D. V.* *Statistics at Square One* (11th ed.). Chichester: Wiley–Blackwell/BMJ Books, 2009.
- Chambless D. L., Ollendick T. H.* Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence // *Annual Review of Psychology*. 2001. V. 52. P. 685–716.
- Cohen L., Sargent M., Sechrest L.* Use of psychotherapy research by professional psychologists // *American Psychologist*. 1986. V. 41. P. 198–206.
- Collins F. L. Jr, Leffingwell T. R., Belar C. D.* Teaching evidence-based practice: Implications for psychology // *Journal Of Clinical Psychology*. 2007. V. 63 (7). P. 657–670.
- Cortina J. M.* What is coefficient alpha? An examination of theory and applications // *Journal of Applied Psychology*. 1993. 78. P. 98–104.

- Cronan-Hillix T., Gensheimer L. K., Cronan-Hillix W. A., Davidson W. S.* Students' view of mentors in psychology graduate training // *Teaching of Psychology*. 1986. V. 13 (3). P. 123–127.
- Cronbach L. J.* Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 1951. V. 16. P. 297–334.
- Cronbach L. J., Meehl P. E.* Construct validity in psychological tests // *Psychological Bulletin*. 1955. V. 52 (4). P. 281–302.
- Cronk B. C., West J. L.* Personality research on the Internet: A comparison of web-based and traditional instruments in take-home and in-class settings // *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*. 2002. V. 34 (2). P. 177–180.
- Davis R. N.* Web-based administration of a personality questionnaire: Comparison with traditional methods // *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*. 1999. V. 31 (4). P. 572–577.
- Deemer E. D., Martens M. P., Podchaski E. J.* Counseling psychology students' interest in research: Examining the contribution of achievement goals // *Training and Education in Professional Psychology*. 2007. V. 1 (3). P. 193–203.
- Dunn O. J.* Multiple comparisons using rank sums // *Technometrics*. 1964. V. 6 (3). P. 241–252.
- Dvoinin A. M.* Issledovatel'skaya i prakticheskaya psichologiya: "skhizis" ili neobkhodimyy "lyuft"? [Research and practical psychology: "schism" or the necessary "clearance"? // A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich (Eds). *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoy psichologii* [The relationship between research and applied psychology] (p. 144–165). Moscow: Izd-vo Institut psichologii RAN, 2015.
- Field A. P.* *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics: and sex and drugs and rock'n'roll* (4th ed.). London: Sage publications, 2013.
- Fitzgerald L. F., Osipow S. H.* We have seen the future, but is it us? The vocational aspirations of graduate students in counseling psychology // *Professional Psychology: Research and Practice*. 1988. V. 19 (6). P. 575–583.
- Frank G.* The Boulder model: History, rationale, and critique // *Professional Psychology: Research and Practice*. 1984. V. 15. P. 417–435.
- Freitas Araujo S.* The Emergence and Development of Bekhterev's Psychoreflexology in Relation to Wundt's Experimental Psychology // *Journal Of The History Of The Behavioral Sciences*. 2014. V. 50 (2). P. 189–210.
- Friedrich J.* Assessing students' perceptions of psychology as a science: validation of a self-report measure // *Teaching of Psychology*. 1996. V. 23 (1). P. 6–13.
- Friedrich J., Douglass D.* Ethics and the persuasive enterprise of teaching psychology // *American Psychologist*. 1998. V. 53. P. 549–562.

- Galassi J. P., Brooks L., Stoltz R. F., Trexler K. A.* Research training environments and student productivity: An exploratory study // *The Counseling Psychologist*. 1986. V. 14. P. 31–36.
- Gelso C. J.* Research in counseling: Methodological and professional issues // *The Counseling Psychologist*. 1979. V. 5 (3). P. 7–35.
- Gelso C. J.* On the making of a scientist-practitioner: A theory of research training in professional psychology // *Professional Psychology: Research and Practice*. 1993. V. 24. P. 468–476.
- Gelso C. J.* The 1995 Leona Tyler Address: The making of a scientist in applied psychology: An attribute by treatment conception // *The Counseling Psychologist*. 1997. V. 25 (2). P. 307–320.
- Gelso C. J.* On the making of a scientist-practitioner: A theory of research training in professional psychology. Training and Education // *Professional Psychology*. 2006. V. S (1). P. 3–16.
- Gelso C. J., Lent R. W.* Scientific training and scholarly productivity: The person, the training environment and their interaction // S. D. Brown, R. W. Lent (Eds). *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., p. 109–139). N. Y.: Wiley, 2000.
- Gelso C. J., Baumann E. C., Chui H. T., Savelle A. E.* The making of a scientist-psychotherapist: The research training environment and the psychotherapist // *Psychotherapy*. 2013. V. 50 (2). P. 139–149.
- Gelso C. J., Mallinckrodt B., Judge A. B.* Research training environment, attitudes toward research and research self-efficacy: The revised Research Training Environment Scale // *The Counseling Psychologist*. 1996. V. 24. P. 304–322.
- Gervasio A., Wendorf C. A., Yoder N. F.* Validating a Psychology as a Helping Profession scale // *Teaching of Psychology*. 2010. V. 37. P. 107–113.
- Green J. P., Page R. A., Rasekhy R., Johnson I. K., Bernhardt S. E.* Cultural views and attitudes about hypnosis: A survey of college students across four countries // *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*. 2006. 54. P. 263–280.
- Grigoriev A. I., Grigorian N. A.* I. M. Sechenov: The Patriarch of Russian Physiology // *Journal Of The History Of The Neurosciences*. 2007. V. 16 (1/2). P. 19–29.
- Hair J. F., Black W. C., Babin B. J., Anderson R. E., Tatham R. L.* *Multivariate data analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson University Press, 2006.
- Harkness J. A., Villar A., Edwards B.* Translation, adaptation and design // J. A. Harkness., M. Braun, B. Edwards, T. P. Johnson, L. Lyberg, P. Ph. Mohler, B.-E. Pennell, T. W. Smith (Eds). *Survey methods in*

- multinational, multicultural and multiregional contexts (p. 117–139). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, 2010.
- Hedges L. V.* How hard is hard science, how soft is soft science? The empirical cumulativeness of research // *American Psychologist*. 1987. V. 42 (5). P. 443–455.
- Herculano-Houzel S.* Do you know your brain? A survey on public neuroscience literacy at the closing of the decade of the brain // *Neuroscientist*. 2002. V. 8. P. 98–110.
- Hershenberg R., Drabick D. A. G., Vivian D.* An opportunity to bridge the gap between clinical research and clinical practice: Implications for clinical training // *Psychotherapy*. 2012. V. 49 (2). P. 123–134.
- Holbrook A., Green M., Krosnick J.* Versus face-to-face interviewing of national probability samples with long questionnaires: Comparisons of respondent satisficing and social desirability response bias // *Public Opinion Quarterly*. 2003. V. 67 (1). P. 79–125.
- Hollingsworth M. A., Fassinger R. E.* The role of faculty mentors in the research training of counseling psychology doctoral students // *Journal of Counseling Psychology*. 2002. V. 49 (3). P. 324–330.
- Holmes J. D., Beins B. C.* Psychology is a science: At least some students think so // *Teaching of Psychology*. 2009. V. 36. P. 5–11.
- Hughes S., Lyddy F., Lambe S.* Misconceptions about psychological science: A review // *Psychology Learning & Teaching*. 2013. V. 12. P. 20–31.
- Janda L. H., England K., Lovejoy D., Drury K.* Attitudes toward psychology relative to other disciplines // *Professional Psychology: Research and Practice*. 1998). V. 29. P. 140–143.
- Kahn J. H., Scott N. A.* Predictors of research productivity and science-related career goals among counseling psychology doctoral students: A structural equation analysis // *Counseling Psychologist*. 1997. V. 25. P. 38–67.
- Karitskiy I. N.* Teoretiko-metodologicheskoye issledovaniye sotsial'no-psikhologicheskikh praktik [Theoretical and methodological study of socio-psychological practices]. M.—Chelyabinsk: Sotsium, 2002.
- Karitskiy I. N.* Psikhologicheskaya praktika: klassifikatsiya [Psychological practice: classification]. M.: MAPN, 2007.
- Kaslow N. J.* Translating psychological science to the public // *American Psychologist*. 2015. V. 70 (5). P. 361–371.
- Katkov A. L.* Metodologiya nauchnykh issledovaniy v sfere professional'noy psikhoterapii (metodicheskoye rukovodstvo) [Methodology of scientific research in the field of professional psychotherapy (methodological guide)]. M.: OPPL, 2016.
- Kholmogorova A. B.* Filosofsko-metodologicheskiye aspekty kognitivnoy psikhoterapii [Philosophical and methodological aspects of cognitive psy-

- chotherapy] // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Consultative psychology and psychotherapy]. 1996. V. 3.
- Kholmogorova A. B.* Nauchnyye osnovaniya i prakticheskiye zadachi semeynoy psikhoterapii [Scientific bases and practical tasks of family psychotherapy // *Consultative psychology and psychotherapy*] // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Consultative psychology and psychotherapy]. 2002a. V. 1. P. 93–119.
- Kholmogorova A. B.* Nauchnyye osnovaniya i prakticheskiye zadachi semeynoy psikhoterapii [Scientific bases and practical tasks of family psychotherapy // *Consultative psychology and psychotherapy*] // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Consultative psychology and psychotherapy]. 2002b. V. 2. P. 122–138.
- Kholmogorova A. B.* Dve konfliktuyushchiye metodologii v issledovaniyakh psikhoterapii i yeye effektivnosti: poisk tret'yego puti [Two conflicting methodologies in the research of psychotherapy and its effectiveness: the search for the third way] (Part I) // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Consultative psychology and psychotherapy]. 2009. V. 4. P. 5–25.
- Kholmogorova A. B.* Dve konfliktuyushchiye metodologii v issledovaniyakh psikhoterapii i yeye effektivnosti: poisk tret'yego puti [Two conflicting methodologies in the research of psychotherapy and its effectiveness: the search for the third way] (Part II) // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Consultative psychology and psychotherapy]. 2010. V. 1. P. 14–37.
- Kholmogorova A. B., Rychkova O. V.* 40 let biopsikhosotsial'noy modeli: chto novogo [40 years of Bio-Psycho-Social model: what's new?] // *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. 2017. V. 8 (4). P. 8–31.
- Kline P.* The handbook of psychological testing (2nd ed.). London: Routledge, 1999.
- Koltsova V.* Ideological and scientific discourse in Soviet psychological science // V. Koltsova, Yu. M. Oleinik, A. R. Gilgen, K. N. Gilgen (Eds). *Post-Soviet perspectives on Russian psychology* (p. 60–70). Westport, CT: Greenwood, 1996.
- Koltzova V.A.* (Ed.). *Psichologicheskaya nauka v Rossii of the XX century: problemy teorii i istorii* [Psychology in Russia in the XXth century: theory and history]. M.: Science, 1997.
- Kowalski P., Taylor A. K.* The effect of refuting misconceptions in the introductory psychology class // *Teaching of Psychology*. 2009. V. 36. P. 153–159.
- Kreuter F., Presser S., Tourangeau R.* Social desirability bias in CATI, IVR, and web surveys: The effects of mode and question sensitivity // *Public Opinion Quarterly*. 2008. V. 72 (5). P. 847–865.

- Kruskal W. H., Wallis A.* Use of ranks in one-criterion variance analysis // Journal of the American Statistical Association. 1952. V. 47 (260). P. 583–621.
- Lack C. W., Doan R.* Training in Evidence-Based Psychological Practice at the Master's Level // Journal Of Cognitive Psychotherapy. 2018. V. 32 (1). P. 3–14.
- Lambert M. J., Archer A.* Research findings on the effects of psychotherapy and their implications for practice // C. D. Goodheart, A. E. Kazdin, R. J. Sternberg (Eds). Evidence-based psychotherapy: Where practice and research meet (p. 111–130). Washington, D. C.: American Psychological Association, 2006.
- Lefever S., Dal M., & Matthiasdottir A.* Online data collection in academic research: Advantages and limitations // British Journal of Educational Technology. 2007. V. 38. P. 574–582.
- Leffler J. M., Jackson Y., West A. E., McCarty C. A., Atkins M. S.* Training in evidence-based practice across the professional continuum // Professional Psychology: Research and Practice. 2013. V. 44 (1). P. 20–28.
- Lilienfeld S.* Can psychology become a science? // Personality and Individual Differences. 2010. V. 49 (4). P. 281–288.
- Lilienfeld S. O.* Distinguishing scientific from pseudoscientific psychotherapies: Evaluating the role of theoretical plausibility, with a little help from Reverend Bayes // Clinical Psychology: Science and Practice. 2011. V. 18. P. 105–111.
- Lilienfeld S. O.* Public skepticism of psychology: Why many people perceive the study of human behavior as unscientific // American Psychologist. 2012. V. 67 (2). P. 111–129.
- Lilienfeld S. O., Landfield K.* Science and pseudoscience in law enforcement: A user-friendly primer // Criminal Justice and Behavior. 2008. V. 35. P. 1215–1230.
- Lilienfeld S. O., Lohr M., Morier D.* The teaching of courses in the science and pseudoscience of psychology // Teaching of Psychology. 2001. V. 28 (3). P. 182–191.
- Lilienfeld S. O., Lynn S. J., Ruscio J., Beyerstein B. L.* 50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior. Chichester, England: Wiley-Blackwell, 2010.
- Lilienfeld S. O.* Pseudoscience in contemporary clinical psychology: What it is and what we can do about it // The Clinical Psychologist. 1998. V. 51 (4). P. 3–9.
- Lilienfeld S. O., Ammirati R., David M.* Distinguishing science from pseudoscience in school psychology: Science and scientific thinking as safeguards against human error // Journal of School Psychology. 2012. V. 50 (1). P. 7–36.

- Lilienfeld S. O., Lynn S. J., Lohr J. M.* Science and pseudoscience in clinical psychology (2nd ed.). N. Y.: The Guilford Press, 2015.
- Lilienfeld S. O., Ritschel L. A., Lynn S. J., Cautin R. L., Latzman R. D.* Why many clinical psychologists are resistant to evidence-based practice: root causes and constructive remedies // *Clinical Psychology Review*. 2013. V. 33 (7). P. 883–900.
- Lix L. M., Keselman J. C., Keselman H. J.* Consequences of assumption violations revisited: A quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance “F” test // *Review of Educational Research*. 1996. V. 66. P. 579–619.
- Luebbe A. M., Radcliffe A. M., Callands T. A., Green D., Thorn B. E.* Evidence-based practice in psychology: Perceptions of graduate students in scientist practitioner programs // *Journal of Clinical Psychology*. 2007. V. 63. P. 643–655.
- Mallinckrodt B., Gelso C. J., Royalty G. M.* Impact of the research training environment and counseling psychology students’ Holland personality types on interest in research // *Professional Psychology: Research and Practice*. 1990. V. 21. P. 26–32.
- Malyutina O. P.* Problemi matematicheskoi podgotovki studentov-psychologov [Problems with statistical training of psychology students] // *Izvestiya Voronezhskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta [Voronezh State University News]*. 2014. V. 1 (262). P. 102–106.
- Mazilov V. A.* Metodologicheskiye problemy psikhologii v nachale XXI veka [Methodological problems of psychology at the beginning of the XXI century] // *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*. 2006. V. 27 (1). P. 23–34.
- Mazilov V. A.* Psikhologiya akademicheskaya i psikhologiya prakticheskaya, ikh sootnosheniye: proshloye, nastoyashcheye, budushcheye [Psychology is academic and practical psychology, their ratio: past, present, future] // A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich (Eds). *Vzaimootnosheniya issledovatel’skoi i prakticheskoy psikhologii [The relationship between research and applied psychology]* (p. 59–91). M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN, 2015.
- Melchert T. P.* Leaving behind our preparadigmatic past: Professional psychology as a unified clinical science // *American Psychologist*. 2016. V. 71 (6). P. 486–496.
- Mercer J. A.* *Child development: Myths and misunderstandings*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.
- Miller R. L., Wozniak W. J., Rust M. R., Miller B. R., Slezak J.* Counterattitudinal advocacy as a means of enhancing instructional effectiveness: How to teach students what they do not want to know // *Teaching of Psychology*. 1996. V. 23. P. 215–219.

- Mironenko I. A.* Kontinuum ili razryv? [Continuum or gap?] // *Voprosy Psikhologii* [Issues in Psychology]. 2006. V. 6. P. 105–111.
- Mironenko I. A.* On Some Difficulties in the Dialogue with Foreign Colleagues // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2008a. V. 1. P. 41–47.
- Mironenko I. A.* Pop-psychologiya ili o polze nauki // [Pop psychology or benefits of science *Voprosy Psikhologii* [Issues in Psychology]. 2008b. V. 2. P. 103–108.
- Mironenko I. A.* Contemporary Russian Psychology in the Context of International Science // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013a. V. 86. P. 156–161.
- Mironenko I. A.* The Crisis in Psychology-Systemic or Local? // *Journal of Russian & East European Psychology*. 2013b. V. 51 (4). P. 2–21.
- Mironenko I. A.* Integrative and isolationist tendencies in contemporary // *Russian psychological science* // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2014. V. 8 (2). P. 4–13.
- Mironenko I. A.* Rossiyskaya psikhologiya v prostranstve mirovoy nauki [Russian Psychology in the Context of International Science]. SPb.: Nestor-Historia, 2015.
- Mironov V. A.* Sotsial'nyye aspekty aktivizatsii nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov vuzov: monografiya [Social aspects of activation of research activity of students in higher education: monograph]. Tver': Izd-vo TGTU, 2004.
- Morales B. L., Abramson C. I., Nain S., Junior N. A. S., Bartoszeck A. B.* Status of psychology as a science in northeast Brazil: undergraduate students' perception // *Psychological Reports*. 2005. V. 96. P. 109–114.
- Morrow-Bradley C., Elliott R.* Utilization of psychotherapy research by practicing psychotherapists // *American Psychologist*. 1986. V. 41. P. 188–197.
- Nunnally J. C.* Psychometric theory. N. Y.: McGraw-Hill. 1967.
- Oleinik Y. N.* Russian Psychology at Present: Trends and Paradoxes // V. Koltsova, Yu. M. Oleinik, A. R. Gilgen, K. N. Gilgen (Eds). Post-Soviet perspectives on Russian psychology (p. 53–59). Westport, CT: Greenwood Press, 1996.
- Orlov A. B.* Psikhologicheskaya praktika kak predmet fundamental'noy psikhologii [Psychological practice as a subject of fundamental psychology] // *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. 2012. V. 33 (22). P. 124–126.
- Ostapenko R. I.* Matematicheskaya podgotovka budushih psihologiv s pomoshyu SPSS. [Statistical training of future psychologists with the use of SPSS] // *Modern scientific research and innovations*. 2011. V. 3.

- Parker L. E., Detterman D. K.* The balance between clinical and research interests among Boulder model graduate students // *Professional Psychology: Research and Practice*. 1988. V. 19. P. 342–344.
- Penn, Schoen and Berland Associates. American Psychological Association benchmark study. N. Y.: Author, 2008.
- Perl K. G., Kahn M. W.* Psychology graduate students' attitudes toward research: A national survey // *Teaching of Psychology*. 1983. V. 10. P. 139–143.
- Pett M.* Nonparametric Statistics for Health Care Research: Statistics for Small Samples and Unusual Distributions. London: Sage Publications Ltd, 2015.
- Pettijohn T. F., Pettijohn T. F., Brennehan M. M., Glass J. N., Brito G. R., Terranova A. M., Piroch J.* College Student Perceptions of Psychology as a Science as a Function of Psychology Course Enrollment // *College Student Journal*. 2015. V. 49 (3). P. 461–465.
- Provost S. C., Martin F. H., Peacock A., Lipp O. V., Bath D., Hannan G.* University students' views on the nature of science and psychology // *Psychology Learning & Teaching*. 2011. V. 10 (2). P. 128–145.
- Pugovkina O. D., Nikitina I. V., Kholmogorova A. B., Garanyan N. G.* Nauchnyye issledovaniya protsessa psikhoterapii i yeye effektivnosti: istoriya problema [Scientific research of the process of psychotherapy and its effectiveness: the history of the problem] // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*. 2009. V. 1. 30–63.
- Raat H., Mangunkusumo R. T., Landgraf J. M., Kloek G., Brug J.* Feasibility, reliability, and validity of adolescent health status measurement by the child health questionnaire child form (CHQ-CF): Internet administration compared with the standard paper version // *Quality of Life Research*. 2007. V. 16 (4). P. 675–685.
- Rakitina O. V.* Osobennosti vzaimodeystviya sub"yektov nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti: bakalavriat, magistratura, aspirantura [Features of interaction of subjects of scientific research activity: bachelor's, master's, postgraduate studies] // *Privolzhskiy nauchnyy vestnik. Nauchno-prakticheskiy zhurnal [Privolzhsky scientific bulletin. Scientific and practical journal]*. 2014. V. 2 (39). P. 177–182.
- Rakitina O. V.* Issledovaniye i praktika v professional'noy podgotovke psikhologov (sovremennyye problemy) [Research and practice in professional training of psychologists (modern problems)] // *A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich (Eds), Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoy psikhologii [The relationship between research and applied psychology]* (p. 240–257). M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN, 2015.

- Rasskazov F. D., Stepanova S. N.* Sovremennyye problemy organizatsii nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti studentov v vuzakh [Modern problems of organization of scientific research student activities in universities] // *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka* [Pedagogical education and science]. 2009. V. 9. P. 18–21.
- Razran G.* Russian physiologists' psychology and American experimental psychology: A historical and a systematic collation and a look into the future // *Psychological Bulletin*. 1965. V. 63 (1). P. 42–64.
- Riley C., Lee M., Cooper Z., Fairburn C. G., Shafran R.* A randomised controlled trial of cognitive-behaviour therapy for clinical perfectionism: A preliminary study // *Behaviour Research and Therapy*. 2007. V. 45. P. 2221–2231.
- Riva G., Teruzzi T., Anolli L.* The use of the Internet in psychological research: Comparison of online and offline questionnaires // *CyberPsychology & Behavior*. 2003. V. 6 (1). P. 73–80.
- Royalty G. M., Reising G. N.* The research training of counseling psychologists: What the professionals say // *The Counseling Psychologist*. 1986. V. 14. P. 49–60.
- Rozin V. M.* Nauka: Proiskhozhdeniye, razvitiye, tipologiya, novaya kontseptualizatsiya [Science: Origins, development, typology, new conceptualization]. M.–Voronezh, 2007.
- Rozin V. M.* Psikhologicheskaya real'nost' kak problema tsekhovogo samoopredeleniya [Psychological reality as a problem of guild self-determination: Psychology] // *Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Journal of the Higher School of Economics]. 2010. V. 7 (1). P. 90–103.
- Ruscio J.* Critical thinking in psychology: Separating sense from nonsense. Pacific Grove, CA: Wadsworth, 2006.
- Safran J. D., Abrue I., Ogilvie J., DeMaria A.* Does psychotherapy influence the clinical practice of researcher-clinicians? // *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2011. V. 18. P. 357–371.
- Sawilowsky S. S., Blair R. C.* A more realistic look at the robustness and type II error properties of the t test to departures from population normality // *Psychological Bulletin*. 1992. V. 111. P. 352–360.
- Shmelev A. G.* Pochemu hromayet matematicheskaya podgotovka studentov na fakultete psikhologii [Why are students studying psychology have deficiencies in statistical training and does anyone need any changes]. Article published on the website of Moscow State University, 2006.
- Soyulmaz D., Griffin L., Martín M., Kucharský Š., Pecheva E., Vaupotič N., Edelsbrunner P.* Formal and Informal Learning and First-Year Psychology Students' Development of Scientific Thinking: A Two-Wave Panel Study // *Frontiers in Psychology*. 2017. V. 8. P. 133.

- Spring B.* Evidence-based practice in clinical psychology: What it is, why it matters; what you need to know // *Journal of Clinical Psychology*. 2007. V. 63. P. 611–631.
- Stanovich K. E.* How to think straight about psychology (10th ed.). N. Y.: Allyn & Bacon, 2013.
- Stewart R. E., Chambless D.* Does psychotherapy determine treatment decisions in private practice? // *Journal of Clinical Psychology*. 2007. V. 63. P. 267–283.
- Stewart R. E., Chambless D. L., Baron J.* Theoretical and practical barriers to practitioners' willingness to seek training in empirically supported treatments // *Journal of Clinical Psychology*. 2012. V. 68. P. 8–23.
- Streiner D. L.* Being inconsistent about consistency: When coefficient alpha does and doesn't matter // *Journal of Personality Assessment*. 2003a. V. 80 (3). P. 217–222.
- Streiner D. L.* Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency // *Journal of Personality Assessment*. 2003b. V. 80 (1). P. 99–103.
- Sukhodolsky D. G., Tsytarev S. V., Kassimova H.* Behavior therapy in Russia // *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 1995. V. 26 (2). P. 83–91.
- Teo T.* Psychology is still a problematic science and the public knows it // *The American Psychologist*. 2012. V. 67 (9). P. 807–808.
- Thomas J. C., Hersen M.* Understanding research in clinical and counseling psychology. N. Y.: Routledge, 2008.
- Tukayev R. D.* Otsenka effektivnosti psikhoterapii s pozitsii meditsiny, osnovannoy na dokazatel'stvakh [Evaluation of the effectiveness of psychotherapy from the perspective of evidence-based medicine]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psixhiatriya* [Social and Clinical Psychiatry]. 2004. V. 14 (1). P. 87–96.
- Vaccaro N.* The relationship between research self-efficacy, perceptions of the research training environment and interest in research in counselor education doctoral students: An ex-post-facto, cross-sectional correlational investigation (Order № 3357884). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global, 2009.
- VanderVeen J. W., Reddy L. F., Veilleux J. C., January A. M., DiLillo D.* Clinical PhD graduate student views of their scientist-practitioner training // *Journal of Clinical Psychology*. 2012. V. 68 (9). P. 1048–1057.
- Vasilyuk F. Y.* Metodologicheskij smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological meaning of the psychological schism] // *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1996. V. 6. P. 25–40.

- Vassilieva J.* Russian psychology at the turn of the 21st century and post-Soviet reforms in the humanities disciplines // *History Of Psychology*. 2010. V. 13 (2). P. 138–159.
- Vaughan E. D.* Misconceptions about psychology among introductory psychology students // *Teaching of Psychology*. 1977. V. 4. P. 138–141.
- Velichkovsky B. B.* Open access publishing – a challenge for Russian psychology // *Psychology Science Quarterly*. 2009. V. 51 (Suppl. 1). P. 147–159.
- Vygotskiy L. S.* Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy [History of development of higher mental functions] // *Psychological works of L. S. Vygotskiy in 6 volumes*. V. 3. M., 1983.
- Waples J. A.* Building emotional rapport with students in statistics courses // *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 2016. V. 2 (4). P. 285–293.
- Ward P., Clark T., Zabriskie R., Morris T.* Paper/Pencil Versus Online Data Collection // *Journal of Leisure Research* Copyright. 2014. V. 46 (1). P. 84–105.
- Werner-Seidler A., Perry Y., Christensen H.* An Australian example of translating psychological research into practice and policy: where we are and where we need to go // *Frontiers in Psychology*. 2016. 7. P. 200.
- West C. R., Kahn J. H., Nauta M. M.* Learning styles as predictors of self-efficacy and interest in research: Implications for graduate research training // *Training and Education in Professional Psychology*. 2007. V. 1. P. 174–183.
- Wilkinson L.* Task Force on Statistical Inference, American Psychological Association, Science Directorate. Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations // *American Psychologist*. 1999. V. 54 (8). P. 594–604.
- Windholz G.* Ivan P Pavlov: An overview of his life and psychological work // *American Psychologist*. 1997. V. 52 (9). P. 941–946.
- Wood W., Jones M., Benjamin L. T. Jr.* Surveying psychology's public image // *American Psychologist*. 1986. V. 41. P. 947–953.
- Yasnitsky A.* Izoljacionizm sovetskoi psikhologii? Uchenye, “import–eksport” v nauke i vlast [Isolationism of Soviet psychplogy? Scientists, “import–export” in science and authority] // *Voprosy Psikhologii* [Issues in Psychology]. 2011. V. 6. P. 108–121.
- Yurevich A. V.* Integratsiya psikhologii: utopiya ili real'nost'? [Integration of psychology: Utopia or reality?] // A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich (Eds). *Teoriya imetodologiya psikhologii. Postneklassicheskaya perspektiva*. [Theory and Methodology of Psychology. The post-non-classical perspective] (p. 503–523). M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN, 2007a.

- Yurevich A. V.* Pop-psikhologiya [Pop psychology] // *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 2007b. V. 1. P. 10–11.
- Yurevich A. V.* Issledovatel'skaya i prakticheskaya psikhologiya: yeshche raz o "skhizise" [Research and practical psychology: once again about the "schism"] // *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. 2012. V. 33 (1). P. 127–136.
- Yurevich A. V.* Psikhologiya i metodologiya [Psychology and methodology] // *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. 2000. V. 5. P. 35–47.
- Yurevich A. V.* Estestvennonauchnaia i gumanitarnaia paradigmy v psikhologii, ili raskachanniy maiatnik [Scientific and humanitarian paradigms in psychology: Swinging the pendulum] // *Voprosy psikhologii* [Issues in Psychology]. 2005a. V. 2. P. 147–51.
- Yurevich A. V.* Nauka i paranauka: stolknovenie na 'territorii psikhologii'. [Science and pseudoscience: Clash in psychology] // *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychology Journal]. 2005b. V. 26 (1). P. 79–87.
- Yurevich A. V.* Cognitive frames in psychology: Demarcations and ruptures // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2008. V. 1. P. 2–7.
- Yurevich A. V.* Yeshe raz o "skhizise" issledovatel'skoy i prakticheskoy psikhologii [Once more about the "schism" of the research and practical psychology] // A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich (Eds). *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoy psikhologii* [The relationship between research and applied psychology] (p. 46–58). M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN, 2015.
- Zelenkova T. V.* Issledovatel'skaya i prakticheskaya psikhologiya: na puti ot "skhizisa" k "skhezisu" [Research and practical psychology: on the path from] // A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich (Eds). *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoy psikhologii* [The relationship between research and applied psychology] (p. 166–192). M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN, 2015.
- Zhuravlev A. L., Nestic T. A., Yurevich A. V.* Prognoz razvitiya psikhologicheskoi nauki i praktiki k 2030 g. [Forecast of psychological science and practice development by 2030] // *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. 2016. V. 1. P. 3–14.
- Zhuravlev A. L., Ushakov D. V.* Puti i printsipy vzaimodeystviya teoretiko-eksperimental'noy psikhologii i praktiki [Ways and principles of interaction of the theoretical-experimental psychology and practice] // A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich (Eds). *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoy psikhologii* [The relationship between research and applied psychology] (p. 13–45). M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN, 2015.
- Zhuravlev A. L., Ushakov D. V., Yurevich A. V.* Akademicheskaya psikhologiya i praktika: istoriya otnosheniy i sovremennyye problemy [Academic

- psychology and practice: history of relations and modern] // A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich (Eds). *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoy psikhologii* [The relationship between research and applied psychology] (p. 6–12). M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN, 2015.
- Zimmerman D. W.* Invalidation of parametric and nonparametric statistical tests by concurrent violation of two assumptions // *Journal of Experimental Education*. 1998. V. 67. P. 55–68.
- Zimmerman D. W.* Statistical significance levels of nonparametric tests biased by heterogeneous variances of treatment groups // *Journal of General Psychology*. 2000. V. 127. P. 354–364.
- Zinchenko Y. P., Petrenko V. F.* Introduction // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2011. V. 4. P. 6–12.

Часть 2

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НЕКОТОРЫХ ОТРАСЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Современные тенденции в психологии развития

Е. А. Сергиенко

Тенденции современной психологии развития неотделимы от общего движения психологической науки. Отмечаемые изменения развития психологии на современном этапе тесно связаны с культурным, общественным, социальным и мировым контекстом. Так, тенденции обособленности и специфики отечественной науки, которые усилились в последнее время, вызывают опасение еще большей уязвимости, ослабления отечественной науки в целом и психологии в частности, вырванной из пространства мирового научного знания.

На страницах «Психологического журнала» развернулась содержательная дискуссия относительно прогноза психологической науки, представленного в статье А. Л. Журавлева, Т. А. Нестика и А. В. Юревича (2016). В этих дискуссионных статьях обсуждаются самые разные аспекты, которые представляются авторам ключевыми для прогнозирования будущего психологической науки. В дискуссионной статье И. А. Мироненко концентрировалась на проблеме места российской психологии в мировой науке. Она подчеркивает, что «распространенный среди отечественных ученых стереотип восприятия мировой психологической науки, рисующий ее как устойчиво монополярную и западноцентрическую, где безраздельно царят эмпиризм и прагматизм... не соответствуют тенденциям мировой науки в эпоху глобализации и являются препятствием для полноценной интеграции ее в контекст российской психологии» (Мироненко, 2017, с. 119). Глубокий и аргументированный анализ соотношения российской и мировой науки, представленный в статье И. А. Мироненко, можно несколько дополнить. Во-первых, тот теоретико-методологический базис отечественной науки, которым мы не без оснований гордимся, создан ведущими школами Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и их последователями. Это были

1 Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 17-06-00069-ОГН.

европейски образованные люди, прекрасно знавшие мировую психологию, психологические и философские теории. Но именно они создали основы отечественной теории и методологии. Они остаются российскими психологами, несмотря на то, что их теории и школы впитали европейскую традицию, лучшие достижения психологической науки того времени. Во-вторых, человек, ученый, творец не может создать что-то отвлеченное от собственной культуры, поскольку он переплавляет все свои знания на основе собственного культурного дискурса, культурных рамок, культурных традиций, культурных ценностей. Любая наука создается людьми, которые становятся представителями своей культуры, их внутренний мир формируется и организуется культурой в широком и многослойном ее понимании. Это совсем не исключает, наоборот, включает мировые ориентиры, преломляет их в специфику культурного знания. Взаимопроникновение мирового и культурно-специфического и дает тот уникальный сплав современной психологической науки. В-третьих, повторюсь вслед за И. А. Мироненко, что расцвет практической психологии в России пришелся на постсоветский период, связанный с доступностью мировой практики отечественным ученым. Нет никакой опасности потерять самобытность отечественной науки при широком и глубоком включении ее в мировой процесс, но есть опасность потерять потенциал развития науки при ограничении или противопоставлении отечественной науки мировой (см. также: Психологическое знание..., 2018; и др.).

В 2008 г. вышел перевод книги «Будущее науки в XXI веке. Следующие пятьдесят лет» под редакцией Джона Брокмана. Эта книга читается как увлекательные истории, дающие широкий спектр представлений о развитии общества и нашей планеты, изложенные так, что понятны любому любознательному читателю.

Как отмечает Дж. Брокман: «Наука — это всегда великие новости, ибо именно ученые ставят великие вопросы. В наше время ученые стали новой общественной силой и породили новую общественную культуру» (там же, с. 10). Очерки ученых, посвященные прогнозу будущего науки, редактор называет «интеллектуальными приключениями», они написаны специалистами, имеющими много научных публикаций, включая научно-популярные статьи, чьи имена известны и признаны в разных областях науки. Перечислим лишь специалистов, имеющих отношение к психологии и смежным наукам. Биологи — Р. Докинз, П. У. Эвальд, Б. Гудвин, С. Кауфман, Р. Сапольски; психологи — П. Блум, М. Чиксентмихайи, Н. Эткофф, Э. Гопник, Д. Р. Харрис, Дж. Миллер, Дж. Холланд, Р. Шенк, М. Ха-

узер; нейробиологи – С. Барондес и Дж. Ледукс. По сравнению с авторами, представляющими чисто естественно-научное направление (физику, химию, математику), авторы наук о жизни и человеке явно преобладают, причем значительно. Это служит дополнительным аргументом в пользу того, что психология – наука будущего (см. также: Новое в науках о человеке..., 2015; Проблемы субъектов..., 2007; и др.). Приведем лишь отдельные предсказания некоторых авторов, дополняющие анализ проблем развития психологии.

Элисон Гопник, профессор Калифорнийского университета, ведущий ученый в области когнитивного развития и проблем обучения, считает, что когнитивная наука серьезно продвинулась в понимании того, каковы знания об окружающем мире, как мы их используем и каковы их механизмы. Но остается непонятным, откуда берутся эти знания и каким образом они дают нам истинную картину мира. Обучение остается в разряде неразгаданных тайн, как и сознание и романтическая любовь. Ее прогноз на решение этих проблем: «Сомневаюсь, что за ближайшие пятьдесят лет мы лучше поймем сознание или романтическую любовь. Но думаю, что мы сильно продвинемся в научном понимании обучения» (Гопник, 2008, с. 65).

Ее взгляды совпадают с пессимизмом Коллина Макгинна (McGinn, 1999), который считает, что неудачи в решении проблемы сознания лежат в нас самих: мы не обладаем достаточно развитым инструментом (мозгом), который справился бы с решением загадки сознания. Наш инструмент позволяет нам ориентироваться в мире, достигать все новых успехов, порождать теории о мире, но он терпит неудачу, пытаясь понять нашу сущность, понять, как продуцируется сознание. Утешением является то, что мы всегда будем пытаться познать себя, даже понимая, что многие теории обречены на неудачу.

На этом пути можно отметить резкое возрастание роли нейронаук, которые ищут объяснение сознания в мозге. Ситуация может быть описана по аналогии с оценкой Л. Виттгенштейна, который назвал «несоединимыми берегами» мозг (нейрональное описание) и сознание (описание содержания). По мнению С. Пинкера (2004), проблема сознания состоит из двух проблем: легкой и трудной. Легкая проблема – это разделение между сознательным и неосознаваемым. В этой проблеме мозговые механизмы и поведенческие проявления маркируются и успешно изучаются. Трудная проблема – это возникновение субъективного опыта, его содержания и его связи с нейрональной активностью. Большие успехи нейронаук, однако, нельзя считать возможным ответом на данную загадку.

Марк Хаузер, профессор физиологии и нейронаук Гарвардского университета, в рассуждениях о будущем науки о человеке приводит суждение генетика Ричарда Левонтина в его работе «Тройная спираль: гены, организм и окружающая среда», где критикует проект «Геном человека», указывая, что прежде времени делать заключения о влиянии генов на поведение, если мы пока не понимаем сложной взаимосвязи клеток и среды, а просто блуждаем в «генетических джунглях». Соглашаясь с Р. Левонтином, М. Хаузер подчеркивает, что, убирая какой-либо ген, удваивая или заменяя его, мы лишь статистически можем предположить возможные последствия. Однако это не означает, что манипуляции с генами или мозгом необходимо прекратить. Напротив, их необходимо продолжать, ибо они ведут к новым открытиям. Чтобы наука могла пользоваться творческой энергией ученых, интеллектуальный климат должен поддерживать «радикальные и даже рискованные исследования, но ученые должны также осознавать потенциальные этические последствия своих действий, включая и исследования на животных» (Хаузер, 2008, с. 58). Хаузер приводит пример: одной мышши ввели дополнительную копию гена NR2B, отвечающего за формирование памяти. Мышь отличалась от контрольных экземпляров быстротой восприятия, распознавания, поиска обходных путей, т. е. была «умнее» контрольных сородичей. Через два года стали ясны последствия обретенной «гениальности» — повышенная болевая чувствительность. Однако данный эксперимент становится шагом вперед к пониманию путей преодоления болезни Альцгеймера. Иллюстрируя необходимость системной и комплексной оценки изучения генов и мозга, Хаузер приводит пример мысленного эксперимента со своими студентами. Он предлагал им представить, какие части мозга и какого животного хотелось бы пересадить в человеческий мозг. Частотными ответами были: обонятельную луковицу собаки, слуховую кору летучей мыши и зрительную систему орла. Но важно, как такие возросшие возможности будут интерпретироваться, т. е. превращаться в субъективный опыт. Так, почувствовав миллимоли запаха мочи на большом расстоянии, человек будет испытывать отвращение, а собака — лишь признак метки собратьев. Подчеркивая важность сравнительных исследований человека и животных для понимания механизмов развития, ученый предупреждает о сложностях их интерпретации. Он приводит исследования на макаках-резусах, которые отказывались от пищевого поощрения, если надо было нажимать на рычаг и причинять другой особи боль ударом тока. Они способны были даже голодать, избегая нажатия на рычаг. При этом знакомые особи вызывали боль-

шее сочувствие, чем незнакомые или животные другого вида (кролики). Параллельно в 1960-е годы были проведены знаменитые опыты Стенли Милгрэна, которые он описал в книге «Подчинение авторитету» в 1983 г. Результаты на людях были противоположны. Если участник исследования получал приказ от авторитета (человека в белом халате), нажимать на кнопку так, что другой человек получал болевой удар током, то люди делали это, даже видя реакции другого. Эти исследования можно интерпретировать как более жестокое поведение человека в отличие от животного. Однако мы знаем, что это не так. Люди в своем большинстве сопереживают другим, чувствительны к их страданиям, тогда как животные могут уничтожать своих сородичей и детенышей, не испытывая сожалений. Следовательно, выводы отдельных исследований с большой осторожностью можно распространять на всю популяцию и все ситуации.

Обсуждая значительные изменения, которые произошли в психологии развития, старейший член Общества исследований детского развития (на момент написания статьи ей исполнилось 120 лет), Джудит Харрис (2008) приводит аналогию ситуации пересмотра проблем развития с открытиями в антропологии. Когда во льдах Скандинавии был найден древний предок европейца, живший более двадцати семи тысяч лет тому назад, то он оказался одет в шкуры неизвестного происхождения. Выяснилось, что этот мех принадлежал неандертальцам. Их не только ели, но и одевались в их шкуры. Так стало понятно, что человек совсем не благороден, а жесток, может быть, наиболее жесток в сравнении с другими животными.

С развитием исследования детей стиль их воспитания постоянно менялся: от строгости до вседозволенности и обратно. Существовало представление о примате внешних условий для развития детей. Успехи генетики, психогенетики и наук о мозге ясно показали, что необходимо рассматривать сочетания генетических и социальных факторов в развитии ребенка. Но, несмотря на значительное продвижение в психологии развития, предсказать, каким будет тот или иной ребенок, пока невозможно. Будущее психологии развития автор связывает с междисциплинарностью, взаимодействием с генетикой, науками о мозге.

В статье «К теории морального развития» о будущем науки 2050 г. психолог, профессор П. Блум (2008) из Йельского университета, подчеркивает, что для развития психологии нужна теория морального развития, такая же разработанная, как теория речи и восприятия. Однако, отмечая значительный прогресс в развитии психологии, он присоединяется к пессимизму К. Макгинна и Н. Хомского,

что за ближайшие пятьдесят лет невозможно проникнуть в тайну морали и сознания, которые, вероятно, лежат за пределами нашего разума (Блум, 2008). Он считает, что психология будет более зрелой наукой, взаимодействуя с другими: биологией, физиологией, экономикой, философией, математикой. Так, огромное влияние эволюционная биология оказала на психологию, что привело к созданию эволюционной психологии, направленной на анализ эволюции психики, ее изменений и преобразований. При этом эволюционная психология скорее будет существовать не как отдельная область, а как принцип анализа. Это также будет способствовать прогрессу психологии развития, которая важна не только как фундаментальная часть науки, но и как научно обоснованное понимание практических приложений (воспитания, обучения, социальной политики и т. п.).

М. Чиксентмихайи, ранее декан факультета психологии Чикагского университета, ныне профессор менеджмента, разработками которого в области психологии «оптимального опыта» пользовались Билл Клинтон и Тони Блэр, связывает будущее развитие психологии с генетикой поведения и эволюционной психологией. Ученый задается вопросом: если генетики научатся делать всех людей умнее и счастливее, в каком обществе мы окажемся? Как говорил Аристотель, избыточная добродетель переходит в порок: смелость — в безрассудство, осторожность — в нерешительность. М. Чиксентмихайи (2008) ставит перед собой реальные задачи, которые будут необходимы для решения в будущем — разработать систему феноменологии, которая могла бы ответить на вопросы: как мысли и чувства, цели и действия людей изменяются в течение дня и всей жизни, как эти компоненты сознания взаимодействуют и когда люди испытывают моменты счастья. Это поможет продвинуться в понимании феномена сознания.

Дж. Холланд, профессор психологии, компьютерных и инженерных наук Мичиганского университета рассматривает проблемы психологии в контексте технического прогресса. Он пишет: «По мере развития научного и технического прогресса мы будем снова и снова сталкиваться с одними и теми же тревожными вопросами: что такое жизнь; что делает нас людьми; почему другие существа не достигают человеческого уровня; что такое „сверхчеловек“; какие изменения человеческой природы мы можем принять; этично ли манипулировать человеческой жизнью; этичны ли даже те манипуляции, которые направлены на „коррекцию“; чей вариант „коррекции“ лучше; чем вариант жизни и человечности лучше; какую ответственность несет ученый за манипуляции над какими бы то ни бы-

ло формами жизни» (Холланд, 2008, с. 158). Здесь следует подчеркнуть, что будущее развитие человека и психологии лежит не только и не столько в накоплении знаний, а в умении сформулировать вопросы, определяющие будущие поиски. Дж. Холланд также обозначает острые проблемы, которые ждут ближайшего разрешения и которые не были отмечены в обсуждаемых прогнозах. Это – приведение в соответствие населения Земли с ее ресурсами, в силу чего постоянно возникают конфликты, психологические стрессы, войны. Это задача не только для психологов, но и для всех ученых и политиков. Вторая проблема, психологическая, касается сохранения приватности человека, который постоянно так или иначе контролируется различными информационными устройствами. Дж. Холланд указывает, что на достаточно продолжительном временном отрезке превалируют свойства сложных адаптивных систем, которые даже за короткий временной интервал демонстрируют широкий спектр неаддитивных эффектов: саморазвитие, хаос, «замороженные случаи» и т. п., что суммировать практически невозможно. Это делает долгосрочный прогноз маловероятным.

Приведенные прогнозы будущего 2050 г. зарубежными учеными, на мой взгляд, дополняют прогноз развития психологической науки и формулируют ряд неразрешенных и, возможно, неразрешимых проблем. Все ученые так или иначе видят в будущем усиление междисциплинарности, продвижение в решении проблем сознания, обучения и морали при использовании принципа развития. Собственно, психология развития претерпевает изменения в русле обозначенных прогнозов.

Психология развития: исторические изменения

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.

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, но такое признание не объясняет, как действуют эти силы.

Систематические экспериментальные работы в психологии начались с работ Ф. Гальтона, который считал, что врожденные характе-

ристики лежат в основе человеческой природы. Роль научения, приобретения новых свойств для объяснения человеческого поведения и его индивидуальных различий наиболее полно 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.

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, многие психологические характеристики (например, интеллект) могут быть объяснены влиянием генов (Егорова и др., 2004; Малых и др., 1998; Равич и др., 1999).

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 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 показано на примере сравнения развития детей, живущих в условиях нищеты и при среднем экономическом уровне семьи. Индивиды разных социальных классов демонстрировали разные типы развития (Ахутина и др., 2015).

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. Были выделены уровни: микросистема (семья), мезосистема (родители–учитель), экзосистемы (образовательная политика) и макросистема (социальные точки зрения на образование – культурные и идеоло-

гические 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 (напр.: Мацумото, 2008). Работы в данном направлении показали, что одно и то же поведение может быть достигнуто разными средствами в разных сообществах, приводить к разным последствиям в развитии, и, напротив, различное поведение достигается одними и теми же средствами, вызывающими одни и те же последствия.

С начала XXI в. биологические науки, их бурное развитие привели к смещению фокуса к врожденному фактору. Нейронауки и молекулярная генетика с появлением новых технологий позволили визуализировать деятельность мозга, манипулировать геномом, выявить естественно-научные 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 (см., напр.: Принцип развития в современной..., 2016; и др.).

Вместе с историческими колебаниями представлений об источниках психического развития изменялась и направленность исследований психологов, разрабатывающих данные проблемы. Так, в 1960-е годы специалисты, изучающие психическое развитие, были детскими психологами, исследующими детей. Наиболее распространенной темой этих исследований являлось измерение стабильности интеллекта и оценка личностных черт, которые могли стать предикторами взрослых достижений. Между 1960 и 1970 годами в мировой науке и в 1990-е годы в отечественной психологии специалисты такого профиля стали психологами развития, особый интерес они проявляли к проблемам 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 нового века с изменением доминирующей ориентации психологи сконцентрировались на изучении биопсихосоциальных динамических сис-

тем для понимания развития человеческой психики и поведения. 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 Гальтон и 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 развития, как и в других науках, возникает тенденция перехода от локальных моделей развития отдельных процессов к более общим, отражающим принципы и закономерности развития.

Современные тенденции психологии развития

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. 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. 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 и др., 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 и др., 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 являются проявлениями деградации. Регрессивное развитие существенно отличается от прогрессивного, тем не менее оно также представляет собой качественное преобразование системы. Регресс характеризуется таким движением исходных форм, которое приводит к понижению уровня их организации, к сужению функциональных возможностей системы, возрастанию ее специализации, снижению зависимости от частных элементов среды, 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, обеднению системы жизненных отношений и сферы интересов при адаптации к ограниченной социальной среде (Анцыферова и др., 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, они наблюдаются как закономерная стадия на протяжении всего периода онтогенеза, когда проис-

ходит 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 2-месячном возрасте эта способность резко редуцируется, поворота в сторону звука наблюдается редко, но к 4 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. Такой регресс – 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 (Thom) и Кристофера Зимана (Zeeman), 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). В данной теории реорганизация системы, введение новых элементов сначала приводят к падению эффективности функционирования, а затем к ее 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.

Принцип развития как стержневая структура методологических принципов

Анализ соотношения принципа развития с другими методологическими принципами был проведен в работе А. Л. Журавлева и Е. А. Сергиенко (2017). Л. И. Анцыферова в книге «Принцип развития в психологии» (1978) показала взаимное обогащение принципов развития и системности в методологии психологической науки. В настоящее время можно утверждать, что, во-первых, в том или ином виде принципы развития и системности стали общими, тесно взаимосвязанными психологическими принципами. 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, субъектно-деятельностном, субъектно-аналитическом, системно-субъектном, историко-эволюционном и др. Во-вторых, произошло существенное расширение и обогащение принципа развития другими принципами: дифференциации—интеграции, непрерывности, гетерогенности и гетерохронности, контекстуальности, антиципации, субъектности, неопределенности, составляющими единое пространство современной методологии (см.: Принцип развития в современной..., 2016). Обоснование такого обогащения представлено в теоретических исследованиях современных авторов.

В работах Е. А. Сергиенко (2012) были детально проанализированы принцип дифференциации—интеграции, непрерывности, антиципации и субъектности. *Принцип дифференциации—интеграции* указывает на основные закономерности в развитии систем, включая как биологические, так и психологические: от максимальной интегрированности, целостности к дифференциации систем, а затем их интеграции на новом уровне взаимодействия. Однако для дифференциации необходимо наличие потенциала, содержащегося в интегративном целом. Без направляющих принципов организации психического развития, ядерных систем или примитивов, а также предрасполагающих факторов (Принцип развития..., 1978) трудно понять и описать адекватность восприятия и действия, избирательность взаимодействий, развитие ментальных внутренних моделей и других психических феноменов. Переход к более дифференцированным системам происходит постепенно. Закон дифференциации развития требует дополнения принципом континуальности, непрерывности развития.

Принцип непрерывности (континуальности) психического развития означает взаимосвязанность всех этапов развития человека, их эволюционную подготовленность, связь фило- и онтогенеза, саморазвитие системной организации психики, генетико-средовые координаты психических изменений. *Принцип антиципации* тесно связан с принципом непрерывности психического развития и предполагает необходимую подготовленность последующих стадий развития предыдущими. Антиципация рассматривается как имманентное свойство всех психических процессов в их развитии. *Принцип субъектности* – авторства собственного развития, неопределенности и уникальности путей развития психики становится ключевым для нового понимания принципа детерминизма. М. С. Гусельцева указывает: «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.» (Гусельцева, 2016, с. 31).

Разработке и обоснованию *принципа неопределенности* в психологии посвящены работы Т. В. Корниловой и С. Д. Смирнова (Корнилова, Смирнов, 2011; Корнилова, 2016; Смирнов, 2005). Во-первых, показано, что, наряду с принципом развития, принцип неопределенности является необходимым методологическим основанием для современного этапа психологии, поскольку он означает принципиальную открытость и возможность саморазвития человека, иное понимание проблемы детерминации психического развития. Принцип неопределенности раскрывается в работах Т. В. Корниловой в 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 (2016) демонстрирует взаимосвязь неопределенности (разной степени выраженности толерантности и интолерантности к неопределенности) с образом мира как ментальным внутренним посредником отношений человека, проявления его способностей и принятия решений. Он 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, предвидении и антиципации взаимодействий с миром.

Таким образом, обоснование и разработка принципа неопределенности с необходимостью дополняют и расширяют принцип развития принципами субъектности и антиципации.

Расширение принципа субъектности в психологии имеет не только гуманистический смысл и теоретическое значение для психологии, оно положено в основу модернизации образования, делающего акцент на саморазвитии и самообразовании человека (см.: Асмолов, 2007).

В работе В. В. Знакова (2016) в рамках *субъектно-аналитического подхода* развитие психологии субъекта связано с увеличением сложности проблемы понимания: различение трех реальностей мира человека (эмпирической, социокультурной и экзистенциальной) и обоснование 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 отдельные элементы, а как составляющие интегративной картины мира. Именно это аналитическое членение позволяет продвинуться к выделению психологических механизмов понимания мира субъектом. 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, также расширяется *принципом солидарности* (согласования своей деятельности с целями и мотивами деятельности других). Реализация принципа субъектности также требует критического отношения к внешним воздействиям (*принцип сопротивления*). Сопротивление противодействию в образовании разрабатывается в работах А. Н. Подьякова (2014, 2016). 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 раскрывает содержание более общего принципа субъектности.

Следует отметить, что расширение содержания принципа развития обосновано не только на теоретико-методологическом уровне, но и верифицировано экспериментально, что с позиции научной обоснованности и доказательности имеет большое значение.

Оставаясь стержневым и основным принципом в психологии и не только, принцип развития, по словам М. С. Гусельцевой, как бы нанизывает все остальные принципы, как «бусины», создавая общее «ожерелье» методологии психологии развития, да и общей психологии.

Детерминанты психического развития

В настоящее время отмечается существенное развитие в разработке проблемы детерминации. Т. Д. Марцинковская отмечает, что *принцип детерминизма* претерпел изменения, пройдя путь от биологической детерминации, обеспечивающей самосохранение и адаптацию, к *психологической детерминации*. Ведущей интенцией психологической детерминации становится самореализация. Это переход от жестких причинно-следственных отношений к вариантам самоактуализации в изменяющихся условиях культуры. «То есть психологический детерминизм сочетается/дополняется культурной детерминацией» (Марцинковская, 2016, с. 116). На наш взгляд, столь жесткий детерминизм не характерен для авторов книги 1978 г. и обобщений Л. И. Анцыферовой. Кроме того, она подчеркивает значение исторических изменений для возрастного и стадийного членения жизненного пути, при этом историческая детерминация не предполагает прямого воздействия, оно преломляется через действие predisposing, creating dispositions, preparing и effectuating psychological mechanisms. Даже в пору тотального социального детерминизма в социогуманитарных науках, включая психологию, детерминация психического развития рассматривалась в духе рубинштейновской школы: действие внешних факторов через внутренние условия (развитие личности). Более того, сама культурная детерминация 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. Культура становится неотъемлемой составляющей внутренних психических особенностей человека.

На современном этапе разработки принципа развития в психологии понятие детерминизма эволюционировало в понятие *мультидетерминизма*, где центр сместился с универсальных детерминант развития на уникальные индивидуальные траектории, раскрывая конкретные варианты и возможности взаимодействия множества внешних и внутренних сил, порождающих саморганизацию развивающего субъекта. Предпринимается анализ констелляций различных внешних и внутренних факторов развития той или иной способности, психической организации и реорганизации, приобретая характер многомерных и многофакторных моделей развития (см.: Сергиенко, 2016).

От изучения отдельных характеристик развития к метатеориям

На современном этапе развития психологии в целом и психологии развития в частности наблюдается поиск интегративных моделей, объединяющих различные аспекты психического развития.

Приведем несколько примеров таких теоретических моделей.

Теория динамических систем

В современной психологии развития теория динамических систем признается метатеорией. Она не раз обсуждалась в наших работах. Кратко напомним ее основные положения.

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 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. Можно сравнить такое 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.

В последние годы, несмотря на признание динамического системного подхода как метатеории психологии развития, в ней ясно выделились два различных направления. Для обоих направлений *принцип самоорганизации* остается фундаментальным, но понимание его природы и причин разное.

Эти направления обозначаются как «контекстуализм» или Блумингтонский подход (Bloomington approach) и «организменный», или Гронингенский подход (Groningen approach) (Overton, Ennis, 2006). В направлении контекстуализма (Overton, Ennis, 2006; Spencer, Schoner, 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» — 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 и снизу—вверх (bottom-up) через межуровневое взаимодействие и циркулярность развития. Это требует включенности прошлого и будущего в интегративный процесс.

Проблемами «контекстуального» направления остаются анализ общей последовательности развития, риск деперсонализации, а про-

грессивность развития носит иллюзорный характер при исчезновении различий между изменением и развитием. Понятие познания как высокопорядковая форма системы «восприятие-действие» предается анафеме.

В «организованном» направлении особенности контекста психического развития недостаточно учитываются, так же 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 статьи придерживается своего видения системно-эволюционного подхода, которое скорее является синтезом названных направлений. Можно выделить следующие основные принципы: принцип непрерывности, континуальности развития, неразрывности генетических и средовых факторов как полноправных соучастников процесса развития; опосредованности развития ментальными структурами, т. е. единство восприятия и действия, являются необходимыми звеньями активности при наличии 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.

Интегративная теория психического развития

Тенденции 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 стадийный 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 стадийного 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, социальные установки и институты, направленно или опосредованно воздействующие на процесс развития. Экологическая системная модель социально-психологических предикторов развития Ю. Бронфенбреннера указывает на роль подсистем 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 риске, 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.

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 и 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 как свой опыт, так и опыт Другого. Репрезентации всегда избирательны: одни характеристики окружения воспринимаются, другие игнорируются, что распространяется и на физический, и на социальный мир. Так, родители создают репрезентации своих детей, подчеркивая опре-

деленные аспекты и игнорируя другие, и эти репрезентации относительно стабильны во времени независимо от актуальных характеристик ребенка.

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

Структура и процессы. Сквозной структурой индивидуального развития является 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, протениновые особенности, характеристики эпигенома и генома. Обе подсистемы – биологическая и психологическая – составляют биопсихологическое Я. Система саморегуляции взаимодействует с системой регуляции Другого, объединяющей социальную экологию: семью, школу, окружение, общество, геополитику, – которые влияют прямо или опосредованно на процессы индивидуального развития через регуляцию поведения и состояний. Вместе все три области составляют *биопсихосоциальные* аспекты индивидуального развития.

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, 2011, 2017). Напомним основные положения, раскрывающие необходимость введение категории субъекта в системный, а точнее, системно-эволюционный подход.

Во-первых, категория субъекта позволяет обратиться к *целостному* изучению человека. Во-вторых, 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 развитии психологии неслучайно. Этому способствовало

взаимопроникновение разных парадигм в исследовании человека, осознание единого предмета в его изучении, что повлекло за собой не только рост междисциплинарных исследований, но и становление *единой* психологической науки.

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

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, 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, выделению высопорядковых форм организации в рамках системно-субъектного подхода снимаются. Поскольку субъектная организация предполагает как непрерывность развития, так и качественно различные уровни своей системной организации, что позволяет объединить процессуальность и стадиальность развития. Именно субъект на каждом этапе своего развития выступает носителем системности, раскрывающейся в его взаимодействии с миром.

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

В отличие от общей модели А. Самероффа (2010), системно-субъектный 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, генетического и средового.

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 представляют собой непрерывное взаимодействие как в становлении структуры, так и функций субъекта и личности (Сергиенко, 2011). В общей модели психического развития Самероффа выделяет подсистемы, 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.

Выделяя категорию субъекта как центральную в системно-субъектном подходе, 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, в качестве 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) (см.: Сергиенко, 2011). 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 аспекты реальности. При таком решении функции субъекта и функции личности, как две неразрывные стороны человеческой организации, тесно переплетены. Только при условии наличия смыслов вероятно понимание, только при переживании появляется возможность смыслопорождения и изменения поведения, контроля поведения, только определенная направленность личности ведет к избиратель-

ности 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 открывают возможность не только для анализа развития психологической зрелости человека как гармоничного соответствия организации этих интегративных подсистем человеческой индивидуальности, но и для связи 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 в настоящее время являются гипотеза контроля поведения как регулятивной функции субъекта и модели психического как ментального механизма понимания.

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

Приведенные примеры, которые можно было бы дополнить (например, теория самодетерминации – Ryan, Deci, 2011, – или функционально-уровневая концепция принятия решений – Корнилова, 2010; и др.), указывают на поиск более общих теоретических моделей, интегрирующих различные аспекты психических особенностей человека и их развитие.

«Горячие» темы в психологии развития

Обсуждая теоретико-методологические тенденции психологии развития на современном этапе, хотелось бы выделить наиболее актуальные и «горячие» темы исследований. Не претендуя на всеобщий анализ современных исследований, выделим некоторые темы, разработка которых в настоящее время ведется интенсивно и теоретически, и эмпирически:

- Развитие модели психического на протяжении всего онтогенеза человека;
- Развитие исполнительных функций;

- Развитие метакогнитивных способностей;
- Становление саморегуляции и контроля поведения;
- Моральное развитие;
- Развитие детей в условиях информационного общества.

Развитие модели психического

Изучением ментальных состояний занимается направление когнитивной психологии, именуемое в зарубежной психологии как Theory of Mind, или модель психического (Сергиенко и др., 2009). Оно связано с житейской психологией, которая содержит атрибуты ментальных состояний своих (что мы знаем, хотим, во что верим, о чем думаем и что чувствуем) и Другого. Способность атрибутировать свои ментальные состояния и состояния Других предполагает концептуализацию знаний, так как ментальные состояния большей частью не наблюдаемы непосредственно и аналогичны теоретическим допущениям в науке. Представления о ментальных состояниях позволяют предсказывать и объяснять человеческое поведение, т. е. концептуальная система, лежащая в основе таких представлений, имеет объяснительную силу, аналогичную теории. Это объясняет суть принятого термина – Theory of Mind. Данное направление в зарубежной психологии имеет уже 40-летнюю историю изучения. Динамика нарастания исследований по изучению модели психического в зарубежной психологии можно проиллюстрировать данными нарастания количества публикаций от начала введения данного понятия (1975–1980) к настоящему времени почти в 50 раз (622 в 1975–1980 гг. и 30700 статей в 2010–2015 гг.), по данным поисковой платформы Google Scholar. К сожалению, данная проблема не стала широко разрабатываться в отечественной психологии развития, ею занимаются единицы исследователей. Это связано не только с трудностью усвоения данного метаконструкта, но и с отсутствием стандартизированных тестов, невозможностью изучать проблему с помощью опросников.

Данное понятие продемонстрировало свою высокую конструктивность и теоретические возможности, позволяющие не только проанализировать становление различных составляющих в онтогенезе человека, но и его изменения по мере старения. Чрезвычайно важным стало изучение данной способности в клинической практике, продемонстрировавшее суть нарушений социального развития у детей с расстройствами аутистического спектра, а также взрослых пациентов с различными клиническими диагнозами.

Развитие исполнительных функций

Понятие исполнительных функций (*executive functions*) занимает значительное место в зарубежных и отечественных исследованиях. Число статей, использующих данный конструкт, увеличилось почти в 10 раз (22500 – за 1995–2005 гг.; 206000 – за 2005–2015 гг.), по данным поисковой платформы Google Scholar.

Данное понятие становится ключевым при изучении саморегуляции, предикторов развития человека, успешности его деятельности (включая академическую успеваемость и профессиональную эффективность). В отечественной литературе отмечается двоякое толкование данного термина: исполнительные функции (Алексеев, Рупчев, 2010; Величковский, 2009; Сергиенко, 2006) и управляющие функции (Алфимова и др., 2009; Ахутина, Горина, 2011). Традиция относить комплекс когнитивных функций к управляющему блоку в организации психики восходит к теории А. Р. Лурии. Перечень когнитивных функций, относящихся к исполнительным, у разных авторов неодинаковый: тормозный контроль, контроль внимания, когнитивный контроль, рабочая память, репрезентация проблемы, выбор стратегии, планирование, поиск и коррекция ошибок, эмоциональная регуляция. Но при всем многообразии и различиях в моделях их состава они все же занимают не «командное», управляющее положение в психике человека, а составляют операциональные средства регуляции и обеспечения его поведения, т. е. являются исполнительными функциями. Показаны изменения в развитии исполнительных функций, относительная стабильность в процессе развития, ранние предикторы в раннем возрасте взрослой успешности, адаптивности, значительный генетический вклад. Однако остается неясным место исполнительных функций в общей психологической организации, его связь с другими не менее важными способностями, например, моделью психического, личностными характеристиками. Нет консенсуса и относительно мозговых механизмов, вовлеченных в обеспечение исполнительных функций (подробнее см. обзор: Виленская, 2016). Многочисленные данные относительно всего перечисленного, возможно, именно в силу своей многочисленности и различия в теоретических подходах/моделях исследователей противоречивы и разнородны. Модель исполнительных функций имеет значительные пересечения с разрабатываемым нами конструктом – контролем поведения как субъектной регулятивной функцией. Этот вопрос требует тщательной теоретической и эмпирической разработки.

Развитие метакогнитивных способностей

Менее интенсивную динамику демонстрирует изучение проблемы метакогнитивных способностей, которые означают высокоуровневые психические процессы, направленные на интеграцию, контроль и регуляцию познавательной активности человека. Понятие метапознания ввел Джон Флейвелл в 1976 г., и определил его как совокупность знаний человека об основных особенностях познавательной сферы и способах ее контроля (Flavell, 1976). Дж. Флейвелл выделил четыре компонента метапознания: метакогнитивные знания, метакогнитивный опыт, цели и стратегии. Позже в модель метакогнитивных способностей были включены исполнительные функции, модель психического, контроль и регуляция поведения.

Когнитивный контроль поведения имеет решающее значение для успеха в школе. Появление самоконтроля в развитии связано с умением представлять свои собственные и другие психические состояния (модель психического и метапознания). Несмотря на быстрый прогресс в изучении мозговых коррелятов и исполнительных функций в последние годы, до настоящего времени роль, взаимоотношения и взаимодействия высокоуровневых когнитивных процессов в образовании, достижениях, регуляции поведения, клинических проявлениях остаются нерешенными (Solian, Frith, 2008).

М. А. Холодная придерживается идеи, что метапознание не ограничивается осознанным контролем. Исследуя проблему устройства интеллектуальной сферы (ментального опыта), М. А. Холодная (2002) выделяет три уровня опыта:

- 1) когнитивный опыт – ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочение и преобразование наличной и поступающей информации;
- 2) метакогнитивный опыт – ментальные структуры, позволяющие осуществлять непровольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности; метакогнитивный опыт включает в себя непровольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивную осведомленность и открытую познавательную позицию.
- 3) интенциональный опыт – ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей.

Сопоставление данных представлений и создание интегративной модели метапознавательной психической организации – дело будущего, когда в данной области будут осуществляться интенсив-

ные экспериментальные исследования проблемы на всем протяжении онтогенеза человека.

Несмотря на то, что данная проблема остается далеко не разработанной, число статей на данную тему уступает темам, указанным выше, но неуклонно нарастает (1995–2005 гг. – 741 статья, 2005–2015 гг. – 2570 статей).

Моральное развитие

Лидером по числу статей остается тема морального развития, и интерес к данной проблеме только растет (30900 статей за 1995–2005 гг. и 56100 – за 2005–2015 гг.). Эта проблематика включает не только классические аспекты морального развития Л. Колберга, М. Хофмана, Н. Айзерберг и мн. др., но и роль становления понимания психических состояний (модель психического) и морального развития, эмпатии, процессов саморегуляции (Gibbs, 2013). Теория морального развития тяготеет к становлению общих моделей морального развития, включающих и универсальные, и культурно специфические, и индивидуальные варианты, базирующиеся на психическом развитии ресурсов человека. Моральное развитие тесно связано с успешностью обучения, эффективностью социализации и профессиональными достижениями. Однако многие вопросы и условия таких взаимосвязей, природа развития морали остаются далеки от их решения.

Развитие детей в условиях информационного общества

Информационная революция оказывает огромное влияние на процессы социализации и приводит к изменениям поведения человека. Особенно сильно такие изменения охватывают «Z-поколение», людей, родившихся в конце 1990-х годов, выросших в условиях глобализации информационного пространства, множественных возможностей идентификации, разнообразных ценностей и целей. В интернет-пространстве, социальных сетях происходят коммуникации не только взрослых, но и детей разного возраста. В этом пространстве происходит самопрезентация, знакомства, обмен информацией, конфликты. Поглощенность виртуальным пространством приводит к снижению роли реального общения, что сказывается на становлении взаимосвязей, их устойчивости, развитии отношений к себе и миру (Солдатова, Рассказова, 2014). Сравнение виртуальной и реальной идентичности показали, что виртуальная идентичность в большей степени отражает «Я-идеальное», но в значительной сте-

пени обозначенное универсальными средствами интернета (набор символов, готовых изображений), лишенное уникальности. Но киберпространство обладает более широкими возможностями выбора ролей, проигрывания отношений, переживания эмоций, проявления личностных качества, которые в реальном пространстве не реализованы по разным причинам. Показано, что чрезмерное погружение в виртуальное пространство может привести к потери реальных жизненных ориентиров, усвоение штампов в принятии решений и мышлении, снижении морально-нравственного уровня в общении. Погруженность в онлайн-среду ведет к утомляемости, раздражительности, гиподинамии (Солдатова, Погорелов, 2018).

Еще одним риском, связанным с неопределенностью и изменчивостью современной социальной ситуации является снижение оптимизма по отношению к своему будущему, а также уменьшение уверенности в возможности контролировать и планировать свою жизнь (подробнее см.: Нестик, Журавлев, 2018; и др.). Изменчивость и неопределенность ценностных ориентаций связаны также с риском возникновения конфликта поколений в выборе ценностей.

Эмоциональная напряженность и повышение требовательности и ожиданий взрослых, так же как неопределенность и изменчивость ценностей, могут привести уже в подростковом возрасте к поведению типа дауншифтинг, которое включает отказ от учебы и уход от привычного круга общения (Марцинковская, 2012).

Возникшая в информационном пространстве форма агрессивного поведения – кибербуллинг. Кибербуллинг – одна из форм запугивания, преследования, насилия, травли детей и подростков с помощью информационно-коммуникационных технологий, т.е. мобильных телефонов и Интернета.

Новые формы отношений включают в себя традиционные варианты проблем, которые проявляются в информационных сетях. С появлением интернета травля происходит в социальных сетях, на форумах, в письмах, в мессенджерах, в чатах в онлайн-играх и т.д. Обсуждаются и изучаются формы совладания и противостояния кибербуллингу (Бочавер, Хломов, 2014).

Проанализированы также когнитивные изменения детей младшего возраста, для которых характерно клиповое мышление, цифровая амнезия, функциональная неграмотность и десоциализация. Все это становится препятствием к обучению по традиционным методикам в начальной школе (Ломбина, Юрченко, 2018).

Приведенные примеры указывают на необходимость широких и детальных исследований особенностей психической организации,

психического развития не только детей, но и людей разных возрастов для понимания и научной оценки тех изменений в их психике, которые происходят в информационном обществе.

Заключение

В настоящей работе предпринята попытка показать основные тенденции психологии развития в контексте современного движения психологической науки. Показано, что принцип развития является универсальным методологическим принципом научных поисков, стягивающим и объединяющим другие принципы: системности, эволюционности, субъектности, дифференциации-интеграции, антиципации, континуальности, активности.

Выделены трудные и нерешенные на сегодняшний момент проблемы как в психологической науке в целом, так и психологии развития: проблема сознания и его развития, проблема порождения субъективного опыта, проблема морали и морально-нравственного развития. При этом, как прогнозируют ведущие мировые ученые, возможно, проблема сознания останется неразрешимой задачей для науки. Высказывается скептическое отношение к мнению, что генетические исследования и изучение нейрональной активности мозга могут решить данную задачу. Но скепсис вовсе не означает ненужности интенсивных работ в данном направлении. Они необходимы, но при условии корректного и ответственного отношения к интерпретации результатов и пониманию их ограничений.

Анализ теоретико-методологических изменений, произошедших за несколько десятилетий в психологии развития, позволяет сделать вывод о существенных изменениях:

Понимание детерминации психического развития изменилось: осуществился переход от дихотомии к мультидетерминации, центр сместился с универсальных детерминант развития на уникальные индивидуальные траектории, раскрывая конкретные варианты и возможности взаимодействия множества внешних и внутренних сил, порождающих саморганизацию развивающего субъекта. Предпринимается анализ констелляций различных внешних и внутренних факторов развития той или иной способности, психической организации и реорганизации, приобретая характер многомерных и многофакторных моделей развития.

Мультипарадигмальность, междисциплинарность и трандисциплинарность современной науки диктуют переход к обобщающим моделям развития и поиску ее категориального строя, отражающих

взаимовлияние, взаимодействие, взаимоперенос не только внутри разных областей психологии, но с другими науками (биологией, социологией, философией, историей, лингвистикой и др.).

Процесс развития рассматривается не только как прогресс, но и как регресс – необходимый этап реорганизации психических систем.

На современном этапе развития психологии в целом и психологии развития в частности наблюдается поиск интегративных моделей, объединяющих различные аспекты психического развития. Сравниваются попытки построения универсальных моделей.

Еще одной перспективной линией в разработке принципа развития на современном этапе становится переход к интегративным понятиям психического развития. Эта тенденция выражена в нескольких направлениях. Первое из них – поиск интегративных психологических понятий, вбирающих в себя или объединяющих другие категории и понятия. Показателем поиска интегративности понятий служит их расширение, с одной стороны, общепсихологическим содержанием: «психология выбора», «психология субъекта», «психология жизнестойкости», «психология безопасности» и др., с другой – обращением к мультидисциплинарной и междисциплинарной методологии их анализа (см.: Журавлев, Сергиенко, 2018). В современной психологической науке возникают новые подходы: историко-генетический, историко-эволюционный, системно-эволюционный, культурно-аналитический, системно-деятельностный, системно-субъектный, субъектно-аналитический и др. Такое разнообразие подходов отражает, на наш взгляд, стремление ко все большему обобщению, универсальным концепциям, интегративной психологии, что обусловлено все более тесным ее *междисциплинарным взаимодействием*.

Построение подобной метамоделей психического развития предпринимается и в рамках системно-субъектного подхода, в соответствии с которым развитие субъекта и личности представляет единую систему психического развития человека.

В рамках обсуждения современных тенденций психологии развития автор рассматривает «горячие» темы исследований, которые интенсивно разрабатываются в мировой науке:

- Развитие модели психического на протяжении всего онтогенеза человека;
- Развитие исполнительных функций;
- Развитие метакогнитивных способностей;
- Становление саморегуляции и контроля поведения;

- Моральное развитие;
- Развитие детей в условиях информационного общества.

Психология как наука о человеке и психология развития, наиболее продуктивно раскрывающая его природу, имеют огромный потенциал при взаимодействии с другими науками и при развитии собственного теоретико-методологического потенциала. Необходимы интенсивные экспериментальные работы, на поле которых вырастают общие и новые теоретические всходы.

Литература

- Алексеев А. А., Рупчев Г. Е.* Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия // Психологические исследования. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.08.2018).
- Алфимова М. В., Голубет В. Е., Егорова М. С.* Личностные черты, управляющие функции и генетические особенности метаболизма моноаминов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. № 4. С. 24–41.
- Анциферова Л. И., Завалишина Д. Н., Рыбалко Е. Ф.* Категория развития в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии. М.: Наука, 1988. С. 9–36.
- Анциферова Л. И.* Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анциферова. М.: Наука, 1978. С. 3–20.
- Ахутина Т. В., Горина Е. Ю.* Оценка функций программирования и контроля у первоклассников: нейропсихологическое обследование, анализ ошибок на письме, опросник BRIEF // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 105–113.
- Ахутина Т. В., Александров Д. А., Бугрименко Е. А.* Бедность и развитие ребенка. М.: Языки Славянских культур. 2015.
- Батуев А. С., Соколова Н. Н.* Формирование поведенческих адаптаций // Физиология поведения: Нейробиологические закономерности. Л., 1987. С. 170–201.
- Блум П.* К теории морального развития // Будущее науки в XXI веке. Следующие пятьдесят лет / Под ред. Дж. Брокмана. М.: АСТ, 2008. С. 73–81.
- Бочавер А. А., Хломов К. Д.* Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 177–191.

- Будущее науки в XXI веке. Следующие пятьдесят лет / Под ред. Дж. Брокмана. М.: АСТ, 2008.
- Величковский Б. Б.* Возможности когнитивной тренировки как метода коррекции возрастных нарушений когнитивного контроля // Экспериментальная психология. 2009. № 3. С. 78–91.
- Виленская Г. А.* Исполнительные функции: природа и развитие исполнительные функции: природа и развитие // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 4. С. 21–31.
- Гонник Э.* Чему дети научат ученых // Будущее науки в XXI веке. Следующие пятьдесят лет / Под ред. Дж. Брокмана. М.: АСТ, 2008. С. 63–72.
- Гусельцева М. С.* Культурно-аналитический подход в психологии и методологии междисциплинарных исследований // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 17–27.
- 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. С. 31–51.
- Будущее науки в XXI веке. Следующие пятьдесят лет / Под ред. Дж. Брокмана. М.: АСТ, 2008.
- Егорова М. С., Зырянова Н. М., Паршикова О. В., Пьянкова С. Д., Черткова Ю. Д.* Генотип. Среда. Развитие. М.: АСТ, 2004.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В.* Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 45–64.
- Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А.* Принцип развития в психологии: разработка и перспективы // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 4. С. 29–40.
- Знаков В. В.* Психология понимания мира человека М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 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.* Отношение человека к неопределенности и интеллект в становлении его личностных структур и регуляции выборов // Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 193–214.
- Корнилова Т. В., Смирнов С. Д.* Методологические основы психологии. М.: Юрайт, 2011.

- Ломбина Т. Н., Юрченко О. В.* Особенности обучения детей с клиповым мышлением // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-detey-s-klipovym-myshleniem> (дата обращения: 27.08.2018).
- Малых С. Б., Егорова М. С., Мешкова Т. А.* Основы психогенетики. М.: Эпидавр, 1998.
- Марцинковская Т. Д.* Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.08.2018).
- Мироненко И. А.* От прогноза – к форсайту будущего российской психологии // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 119–123.
- Нестик Т. А., Журавлев А. Л.* Психология глобальных рисков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Пинкер С.* Язык как инстинкт. М.: Эдиториал УРСС, 2004.
- 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. С. 169–192.
- Принцип развития в психологии / Под общ. ред. Л. И. Анцыферовой. М.: Наука, 1978.
- Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Проблемы субъектов в постнеклассической науке / Отв. ред. В. И. Аршинов, В. Е. Лепский. М.: Когито-центр, 2007.
- Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М., Григоренко Е. Л.* Психогенетика: Учебное пособие. М.: Аспект-Пресс. 1999.
- Сергиенко Е. А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- 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> (дата обращения: 27.08.2018).

- Сергиенко Е. А.* Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 3–18.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Смирнов С. Д.* Методологический плюрализм и предмет психологии // Вопросы психологии. 2005. №. 4. С. 3–8.
- Смирнов С. Д.* Прогностическая активность как способ существования и развития образа мира // Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 215–234.
- Солдатова Е. Л., Погорелов Д. Н.* Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. 2018. Т. 20. №. 5. С. 105–124.
- Солдатова Г. У., Рассказова Е. И.* Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психологический журнал. 2014. № 3 (15). С. 36–48.
- Хаузер М. Д.* Пересаженный разум // Будущее науки в XXI веке. Следующие пятьдесят лет / Под ред. Дж. Брокмана. М.: АСТ, 2008. С. 55–62.
- Холланд Дж. Х.* Что произойдет и как это предсказать // Будущее науки в XXI веке. Следующие пятьдесят лет / Под ред. Дж. Брокмана. М.: АСТ, 2008. С. 148–159.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.
- Чиксентмихайи М.* Будущее счастья // Будущее науки в XXI веке. Следующие пятьдесят лет / Под ред. Дж. Брокмана. М.: АСТ, 2008. С. 87–95.
- Bronfenbrenner U.* Toward an experimental ecology of human development // American Psychologist. 1977. V. 32. P. 513–531.
- Flavell J. H.* Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. 1976. P. 231–235.
- 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.
- McGinn C.* Knowledge and reality. Selected Essays. Oxford: Clarendon Press Oxford, 1999.
- Deci E. L., Ryan R. M.* Self-determination theory // Handbook of theories of social psychology: Collection. V. 1–2 / Eds P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins, 2011. V. 1. P. 416–433.

- Gibbs J. C.* Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman and Haidt. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- Tangney J. P., Boone A. L., Baumeister R. F.* High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // *Self-Regulation and Self-Control. Selected works of Roy F. Baumeister*. Routledge: Taylor & Francis, 2018. P. 181–220.
- Lawson G. M., Hook C. J., Farah M. J.* A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children // *Developmental science*. 2018. V. 21. № 2. P. e12529.
- 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.
- Perone S., Almy B., Zelazo P. D.* Toward an understanding of the neural basis of executive function development // *The neurobiology of brain and behavioral development* / Eds R. Gibb, B. Kolb. N. Y.: Academic Press. 2018. P. 291–314.
- Sameroff A.* A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture // *Child Development*. 2010. V. 81. № 1. P. 6–22.
- Schneider W., Loffler E.* The development of metacognitive knowledge in children and adolescents / Eds J. Dunlosky, S. K. Tauber. *The Oxford Handbook Metamemory*. Oxford University Press, 2016.
- Schell V., Sabbagh M.* Theory of mind and communication: Developmental perspectives // *Handbook of Communications Disorders: Theoretical, Empirical, and Applied Linguistic Perspectives* / Eds A. Bar-On, D. Ravid. Boston–Berlin: Walter de Gruyter. 2018. V. 15. P. 1930.
- Sodian B., Frith U.* Metacognition, Theory of Mind and Self Control: The Relevance of High-Level Cognitive Processes in Development, Neuroscience and Education // *Mind, Brain and Education*. 2008. V. 2. № 3. P. 111–113.
- Spencer J. P., Schoner G.* Bridging the representational gap in the dynamic systems approach to development // *Developmental Science*. 2003. V. 6. Iss. 4. P. 392–413.
- Thelen E.* Grounded in the World: Developed 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. Iss. 4. P. 378–392.

Вызовы социальной психологии в эпоху глобализации

Н. Петрович, Е. Живкович

Введение

Первое представление студентов и других заинтересованных в науке людей с социальной психологией основано на том, что это научная дисциплина, изучающая взаимодействие индивида и его социального окружения. В российской психологии В. М. Бехтерев был первым, кто определил предмет, задачи и методы социальной психологии («общественной», как он ее называл) и сделал попытку разработать теоретические основы новой науки. Он указал на то, что сферу социально-психологического исследования составляет изучение различных социальных групп и социальных сторон личности (Бехтерев, 1994). Как известно, личность, или индивид, рассматривается в общей психологии и психологии личности иногда в качестве целостной личности со своей особой структурой и динамикой, как это понимали классические психологи – З. Фрейд, А. Адлер, Р. Кеттелл, А. Маслоу и др., но чаще всего под индивидом, или личностью, понимаются различные мотивы, ценности и черты личности, которые он или она вносит в определенную ситуацию и которые являются релевантными для этой ситуации.

Под ситуацией имеется в виду несколько явлений. Первые эксперименты, в которых изучалось влияние социальной ситуации, касались результатов деятельности, осуществляемой в присутствии людей (публики) и в одиночку. Эти исследования показали, что одну и ту же деятельность мы не совершаем одинаково в указанных выше случаях, и на основе этого появились первые объяснения феноменов социальной ингибции и социальной фасилитации. Другие исследования показали, что степень выражения агрессивности, вербальной или физической, не зависит напрямую от полученных индивидом баллов по шкалам, измеряющим эту диспозицию, а от того, находится ли он в музее или на стадионе, имеет ли перед собой незащи-

ценных слабых или сильных противников, будут ли его славить его как героя или казнить как преступника за совершенный поступок в соответствии с социальными нормами. Принадлежность к различным группам — религиозным, политическим, профессиональным, группам, сформированным по интересам и хобби, и т. д., определяет, в какой мере проявится наша личность, т. е. наши диспозиции. Глубокий художественный и религиозный опыт также предоставляет ситуации, в которых наши, иногда скрытые особенности могут найти свое выражение. Наконец, изменение системы ценностей в обществе заставляют человека не только изменить свое поведение, но и внутренние, личностные диспозиции, чтобы приспособиться к переменам, особенно если они являются радикальными. Здесь неважно, являются ли эти перемены научными (например, технологическая революция, вызванная открытием паровой машины), социальными (например, Французская или Октябрьская революция) или касаются миграций, переселений в совсем иную культурную среду (например, из далекого афганского села, в котором царствуют ценности религии и традиции, в Роттердам, город Эразма, известный по совсем иным ценностям), что является частым феноменом в современных миграциях, так же значительных, как и те, что происходили веками после падения Римского царства. Даже целые исторические эпохи характеризуются определенными особенностями, обеспечивающими формирование системы ценностей, норм дозволенного и запрещенного, делают возможным или невозможным возникновение определенных ситуаций и являются основой для социализации и интернализации наших диспозиций. К примеру, Афины при Перикле, Западная Европа при инквизиции, различные неевропейские цивилизации от ацтеков до Японии, СССР и Восточная Европа после Второй мировой войны, сегодняшний Китай, Франция или Бразилия — это культуры, которые имели свои неповторимые особенности и которые в большей степени формировали частично врожденные и частично универсальные диспозиции у своего населения. Во всех перечисленных случаях социальная психология изучает индивида в контексте, в обществе и мире, который его окружает.

Сегодня мы живем в мире, который меняется быстрее и радикальнее, чем когда-либо, прежде всего, благодаря невероятным технологическим достижениям в сфере передачи информации, нанотехнологии и автоматизации. А. Гидденс называет его «ускользающий мир» (Giddens, 1999). Точнее, мир всегда менялся и трансформировался, но для более значимых изменений нужны были большие промежутки времени. Иногда бывало, что мир менялся быстрее, и уже

сын жил иначе, чем его отец, но сегодня ускользающий мир настолько быстро меняется, что людям необходимо социализироваться всю жизнь (как на беговой дорожке). Это связано с тем, что очень быстро и много раз в течение жизни, особенно трудовой жизни человека, меняются стандарты о том, как себя надо вести в определенных ситуациях, к каким ценностям надо стремиться, как надо воспитывать детей, что полезнее для здоровья – белый рафинированный или тростниковый сахар, и т. д. Возможно самые большие перемены касаются профессиональной сферы человека и связаны они с изменениями в технологии производства, организационной культуре и климате.

Если мир радикально изменится, радикально изменимся и мы, а тем самым и предмет изучения для социальных психологов. Сегодня можно с определенной точностью предвидеть, что 30 или 50 лет спустя мир будет иным, чем сегодня. Так было всегда в истории, но перемены, которые происходят сейчас, более существенные. Развитие биоинженеринга, искусственного интеллекта и пр. создает неясность, каким станет наше будущее – будем ли мы по сути такими же людьми, как сегодня, какие виды деятельности будем осуществлять и будем ли вообще.

То, что нам известно на данный момент и что оказывает огромное влияние на нашу жизнь, наш способ организации общества и отношения между различными группами, – это большой поток информации. Современные «цензуристы» не могут предотвратить и скрыть информацию, но зато они могут создавать хаос, используя дезинформацию или отвлекая внимание людей с помощью неважной, тривиальной информации. Действительно, большинство людей сегодня тратят намного больше времени на различные развлекательные сообщения в интернете, прочтение бессмысленных статей в таблоидах на бесполезные темы, чем на прочтение классической литературы.

В таком мире может быть следует задуматься о природе образования. Основная ли цель образования состоит в том, чтобы учитель передал как можно больше информации ученикам? Может быть, людям больше необходимо быть способными осмыслить информацию, найти разницу между тем, что является важным, и тем, что является неважным, и прежде всего комбинировать большой объем значимой информации, формируя более широкую картину мира (Nagari, 2018). Некоторые ранние критики опасались того, что такие готовые ответы со стороны учителей являются своего рода навязыванием, которое может помешать ученикам в самостоятельном формиро-

вании выводов из доступной им информации. Этот страх является в какой-то мере оправданным, но пришло время оценить и сбалансировать награды и потери противоположного учения.

Кажется, что время требует пересмотра. В ближайшем будущем наиболее значимыми для людей способностями окажутся: усвоение способов преодоления постоянных перемен, непрерывное познание нового (электронная оплата счетов и использование смартфонов – задачи недавнего прошлого) и сохранение своей целостности и идентичности в постоянных переменах.

На сегодняшний день многие люди, больше всего молодые, преобладающую долю своего времени проводят в интернет-среде, создавая, т. е. конструируя, собственную виртуальную идентичность (иногда и больше одной). Нередко то, что раньше являлось для них единственной идентичностью, рассматривается сейчас как одна из существующих идентичностей и часто обозначается сокращенно RL (с английского «real life»).

Новая роль социальной психологии в современном мире

Возникает вопрос: какова будет доминирующая роль социальной психологии в интерпретации и понимании мира в измененных условиях в ближайшем будущем, в последующие несколько десятилетий? Может ли социальная психология продолжить существовать как релевантная научная дисциплина, которая объективным путем вопреки давлению политиков, корпораций и СМИ описывает и объясняет реальность, показывает пути реализации гуманитарных ценностей, защищая таким образом достоинство каждого индивида, независимо от его происхождения, социальной принадлежности, степени социальной защищенности и т. д. К сожалению, даже в самых развитых странах, отличающихся прогрессом в науке и технологии, не решены основные вопросы, касающиеся достоинства людей: чтобы у всех были возможности для получения достаточного питания, базового здравоохранения, образования, жилья и пр. Поскольку это не достигнуто, оно компенсируется созданием соответствующих нарративов, активно пропагандируемых со стороны мощных лидеров и СМИ. Так, в США существуют не только улицы, названные в честь Мартина Лютера Кинга, но и провозглашен его день, однако обещания о достижении целей, которые он преследовал, еще далеко не выполнены. Неолиберальные идеологи и власть стараются сформировать картину мира, которая не только оправдывает их доминирующий статус, но и представляет их как моральных

героев. Когда невозможно объяснить сильное неравенство и фрустрацию базовых потребностей у большинства людей, одно из решений лежит в создании нового подразделения, на этот раз в привилегированных слоях общества, где одна их часть становится якобы фрустрируемой, а затем в качестве общественной цели выдвигается борьба за права по сути привилегированных слоев общества. Якобы лишение их гражданских прав и включение в статус неприкасаемых подчеркивается столько, сколько нужно, чтобы отвлечь внимание и игнорировать тех, которыми и так пренебрегает общество. Для этих целей создана серия трюков, таких как политическая «корректность» в языке или «ребрандинг» значимых слов и моделей поведения. Отныне всем честным людям было важно соблюдать приличие в своей речи и избегать стигматизации других. Но по своей функции политическая корректность по большей части является продолжением идеи оруэлловского «новоязыка», т. е. является плотной, защищающей установленные ценности и доминирующий порядок от возможных вызовов. Всегда в истории правящие слои являлись численным меньшинством и пытались пересилить волю большинства, которое зачастую занимает более низкое положение в статусной иерархии.

Последние века значительно укрепили демократию, положительные ассоциации и эмоции, связанные с ней, поэтому прямая атака на нее, несомненно, вызовет негативный эффект. Напомним, что само слово «демократия» происходит от греческого «demos» – народ, и «kratia» – управлять, однако неолиберальная элита практически присвоила себе данный термин и называет демократией согласие с их ценностями, в то время как исконное значение демократии они переименовали в стигматизированный термин – популизм. Кроме того, следует упомянуть тот факт, что грубое насилие, которое приводит к сотням тысяч жертв и уничтожению целых государств (Ливия, Йемен), оправдывается, а настоящим насилием провозглашаются мелкие состыковки, которым уделяется излишне много внимания ради прикрытия намного большего зла. Конечно, в этих и иных ситуациях, большую роль играют интересы и идеология. Так, появилась идеология «третьего пути», например, у новых лейбористов Т. Блэра в Великобритании, которые хотят оправдать действия сильных, защищая интересы страдающих, а на самом деле все больше их маргинализуют (Schroyer, 2009). Мы считаем, что психологи не должны выбирать стороны в идеологической борьбе, неизбежной во всех общественно значимых вопросах, но должны быть на стороне общего блага и защищать достоинство людей.

Психологи уже дали объяснения некоторых проблем современного мира, предлагая несколько подходов. Одним из них является теория социального доминирования (Sidanius, Pratto, 1993, 1999), которая исходит из предположения о том, что предрассудки, дискриминация и институционализированное угнетение являются неизбежными последствиями межгрупповых отношений, в которых представители доминирующих групп склонны навязывать свою гегемонистскую волю представителям подчиненных групп путем легитимационных мифов. В этом смысле появляются новые феномены, такие как прекарный труд, который возвращает большинство современных людей в положение не лучше, чем у героя романа А. И. Островского «Как закалялась сталь» или Н. В. Горького «Мать». Сегодня немало психологов считают людей рабами, при этом с гордостью называя себя профессионалами в сфере человеческих «ресурсов». Основная задача их работы состоит в том, чтобы увеличить прибыль компаний, а не удовлетворять потребности их сотрудников в выстраивании позитивных отношений.

Однако теория оправдания системы (System justification theory) старается ответить на некоторые насущные вопросы, такие как: «Почему люди, находящиеся на дне социальной иерархии, зачастую оправдывают свое незавидное положение?» (Jost, Banaji, 1994; Jost, Hunyady, 2005). Оправдание системы подразумевает склонность защищать и поддерживать статус-кво, который рассматривается как что-то хорошее, честное, легитимное и желательное. Последствием этого стремления является предпочтение существующего общественно-экономического и политического порядка, в то время как альтернативы статус-кво обесцениваются. Согласно данной теории, люди стремятся сохранить позитивное отношение к себе (оправдание Эго) и собственной группе (оправдание группы), а также к всеобщему общественному порядку (оправдание системы).

Важным постулатом данной теории является то, что данный мотив не присутствует только у представителей доминирующих групп, для которых это вполне логично, а влияет и на мнение и поведение представителей групп, которым существующий порядок наносит вред (нищие, угнетаемые меньшинства, расовые меньшинства). Таким образом, теория оправдания системы указывает на противоречивые доказательства того, что представители неблагополучных групп часто поддерживают общественный статус-кво (хотя бы в некоторой степени), даже если этим наносят значительный вред и себе, и другим представителям своей группы. Данная теория основывается на вере в справедливый мир, протестантскую трудовую

этику, идеологию меритократии, идеологию справедливого рынка, распределение власти, противостояние равенству и политический консерватизм.

Исследования показывают, что многие люди хотят воспринимать существующие авторитеты и институты легитимными и доброжелательными. Доминирует тенденция, по крайней мере на Западе, что люди доверяют своему правительству, одобряют его, ограничивают критику по отношению к нему, верят в справедливость собственной системы, а также осуждают протесты и радикальные общественные перемены. Парадоксально, что данные тенденции (по крайней мере иногда) наиболее выражены у представителей неблагополучных групп, которые больше всех выиграли бы от введения новой системы. Например, нередко представители низкостатусных групп стереотипно воспринимаются менее интеллигентными, менее компетентными и менее трудолюбивыми, чем представители высокостатусных групп.

В то же время существуют комплементарные, компенсирующие стереотипы, которые также заставляют людей проявлять большую поддержку статус-кво, поскольку такие стереотипы поддерживают убеждение в том, что каждая социальная группа извлекает выгоду из существующей общественной системы. Например, индивиды, соответствующие стереотипным образцам «бедные, но счастливые», «бедные, но честные», «богатые, но отчаянные» и «богатые, но нечестные», получают более высокие баллы при оправдании системы, чем те, которые подвергаются некомплементарным стереотипным образцам. Но каковы более глубокие психологические причины для этого парадоксального поведения?

В соответствии с мотивационным аспектом теории оправдания системы, успешная рационализация статус-кво связана с уменьшенным негативным аффектом и с удовлетворением базовых эпистемологических и экзистенциальных потребностей (например, снижение неопределенности, управление угрозами) у всех, находящихся в системе. Оправдание системы может иметь вредные последствия и для общества в целом. Несмотря на существование гедонистической выгоды, связанной с уменьшением несправедливых и угнетающих аспектов повседневной жизни, процессы рационализации препятствуют мотивации к изменению и улучшению статус-кво, тем самым подрывая усилия, направленные на реформу социальных институтов и перераспределение социальных и экономических ресурсов более справедливым способом. Указывая на способы, которым люди осознанно и неосознанно защищают и поддерживают статус-кво, тео-

рия оправдания системы отвечает на вопросы: «Почему примирение с несправедливостью настолько широко распространено?» и «Почему общественные перемены настолько редки, а их реализация настолько сложна в самых развитых странах мира?».

В некоторых частях мира, жители которых исторически несут бремя трудностей и эксплуатации (например, Южная Америка), развиваются новые движения, такие как «Психология освобождения» (Montero, Sonn, 2009). Социальная психология освобождения представляет собой подход, который направлен на активное понимание психологии угнетенных и обедневших общин посредством концептуального и практического указания на репрессивные социально-политические структуры, в которых они живут. Основные идеи психологии освобождения появились в ответ на критику традиционной социальной психологии за нейтральность в ценностях и тенденцию к универсальности, из-за чего, по мнению авторов, она стала общественно незначимой. Сторонники психологии освобождения считают неправильной идею о том, что наука существует вне моральных решений. По их мнению, психологические теории были созданы, прежде всего, на основе исследований, проведенных с представителями белого среднего класса, чаще всего студентов психологии (что, несомненно, правда). Такая психология не может генерировать знания, которые помогут преодолеть социальное неравенство, и является соучастницей тех структур, которые способствуют господству, угнетению и неравенству. XXI в. и открытие возможностей для получения знаний о том, чем занимаются люди за пределами Европы, привели к другим движениям, таким как антиколониальные исследования или изучение коренных народов, т. е. непривилегированных людей и групп, которые были исключены из неолиберальных представлений об уязвимых группах.

Влияние глобализации на социально-психологические феномены

Во всем мире сегодня, в странах, совершенно разных по своему экономическому развитию, географическому положению, доминирующей расе или религиозной принадлежности, мы можем найти поклонников мегапопулярных звезд, футболистов, актеров. Поклонники любят не только их песни, игру или роли, но часто отождествляют себя с ними, принимают их жизненные ценности, манеру поведения и большую часть своего времени уделяют наблюдению за своими кумирами. Это, безусловно, одно из последствий глобализации,

которое показывает, как один и тот же агент социализации влияет на группу людей из всех или почти из всех культур.

Центральным психологическим последствием глобализации является трансформация идентичности, т. е. того, что люди думают о себе как о части социальной среды. Поскольку западные модели являются наиболее влиятельными в глобализации (но не единственными), среди молодежи в «незападных» культурах возрастает путаница идентичности. По мере изменения местной культуры в ответ на глобализацию некоторые молодые люди осознают, что они не принадлежат ни к местной, ни к глобальной культуре. Это особенно большая проблема у мигрантов, как у детей, так и у взрослых.

Французский академик Амин Маалуф (Maalouf, 1998), по происхождению ливанец, христианин, араб, по многим характеристикам своей идентичности являющийся особенным и принадлежащим группам меньшинства, испытывающим часто непонимание и дискриминацию в окружении большинства, написал книгу «*Во имя идентичности*» («*Les Identités meurtrières*»; «*In the Name of Identity*»), в которой он обсуждает проблемы множественной идентичности в эпоху глобализации. Несмотря на то, что данная книга написана писателем, а не социальным психологом, она является примером того, как можно справляться со значимыми социальными и психологическими проблемами современного общества. Автор указывает на проблему доминирования западноевропейской культуры и психологический дискомфорт, который вследствие этого возникает у людей, принадлежащих к другим культурам. Он пишет: «Для китайцев, африканцев, японцев, индусов, как и для греков и русских, а также для иранцев, арабов, евреев и турков, модернизация всегда подразумевала отказ от одной части собственного бытия. Даже когда она время от времени вызывала энтузиазм, никогда не проходила без какой-либо горечи, без чувства унижения и отрицания. Без болезненного пересмотра рисков ассимиляции. Без глубокого кризиса идентичности».

Рассмотрим эту проблему с научной точки зрения. Самые выдающиеся теоретики глобализации утверждают, что сегодня многие дети и подростки растут уже с «глобальным» сознанием. Конечно, трудно найти молодежь, у которой есть возможность полноценного выбора на равноправном «рынке» культурных моделей, потому что в некоторых местах предложение ограничено, в то время как в других, более богатых местах иной уровень доступности информации. Молодой человек в Лондоне сегодня может найти кафе с эфиопской

музыкой, рынок с продуктами из Ямайки или индуистский храм, но несравненно проще в телетрансляции или среди сверстников он найдет какой-то другой контент. В далеких для нас культурах, в Андах или Гималаях, в Африке к югу от Сахары или в Тибете, почти всем доступны матчи Лиги Чемпионов Европы или голливудские фильмы. Согласно А. Гидденсу (Giddens, 1991), у детей и подростков есть «мир феноменов, который в значительной степени глобальный». Другие авторы отмечают, что дети сегодня постепенно «развивают сознание о мире как о целостном» (Робертсон, 1992) и что мир как целостный «все чаще существует как культурный горизонт, в котором мы (в той или иной степени) объединяем наш опыт» (Tomlison, 1999).

С психологической точки зрения последствия глобализации могут быть концептуализированы термином «*бикультурная идентичность*». Концепция бикультуральной идентичности до сих пор рассматривалась только в отношении идентичностей мигрантов или представителей меньшинств (например, Berry, 1997; Phinney, Devich-Navarro, 1997), но она также может применяться, когда речь идет о глобализации (Arentt, 2002). Это означает, что молодые люди, наряду со своей локальной идентичностью, развивают и глобальную идентичность, которая дает им чувство принадлежности к культуре, которая распространена во всем мире и включает в себя осознание событий, поведения, стилей и информации, которые являются частью глобальной культуры. Глобальная идентичность позволяет молодым людям общаться с людьми из разной социальной среды — с приезжими, или во время путешествий, или с помощью технологий (например, социальные сети, Skype, e-mail). Наряду с развитием глобальной идентичности люди продолжают сохранять локальную идентичность, основанную на местной среде и традициях. Эта часть личности имеет большее значение в повседневном взаимодействии с семьей, друзьями и членами ближнего окружения. Например, у коренных народов севера России подростки смотрят телевидение и узнают информацию о стране и об остальном мире. Они являются поклонниками российских видов спорта и все чаще покидают свое место проживания ради получения образования в крупных городах. Но, несмотря на это, они сохраняют свою локальную идентичность. Она частично определяется средой — они ловят рыбу на льду и бегают с моторными салазками, — а частично традиционными ценностями, такими как сдержанность, скромность и выполнение семейных обязанностей. Тем не менее они развивают свою идентичность и как члены глобальной культуры.

Большие миграции населения также являются одним из факторов, способствующих глобализации (Hermans, Kempen, 1998), а формирование и сохранение идентичности у мигрантов происходит намного сложнее, чем у местных жителей. Похожие примеры находим в экономической миграции из Югославии во второй половине XX в. между так называемыми «гастарбайтерами», которые обычно из менее развитых областей страны уезжали в поисках работы в Западную Европу (чаще всего в Германию). Многие из них приняли социальные нормы, модели поведения, некоторые личностные характеристики, свойственные иной культуре, но во время летних отпусков и посещения родного края проявляют иные модели поведения, усвоенные в детстве. Их дети, которые родились в другой стране, нередко развивают «*мультикультурную или сложную гибридную идентичность*», которая представляет собой сочетание унаследованной культуры их родины, местной (принимающей) культуры страны, в которую они приехали, и глобальной культуры (в подобной ситуации могут находиться люди, принадлежащие к другим меньшинствам, а не только мигранты). Таким образом, в отличие от бикультурной идентичности гибридная идентичность может включать несколько оснований. Кроме того, принимающее население может включать элементы культуры мигрантов в свою собственную идентичность. Таким образом, «разные и контрастные культуры могут быть частью репертуара группы голосов, которые играют свою роль в многопартийности» (Hermans & Kempen, 1998).

Вопросы будущих исследований могут касаться индивидуальных различий, т. е. в какой степени люди в разных культурах развивают бикультурную идентичность, одна часть которой основана на локальной культуре, а вторая на глобальной культуре? Меняется ли тенденция к развитию бикультурной идентичности с годами? В каких обстоятельствах люди развивают в большей степени гибридную идентичность, нежели бикультурную? Какова максимальная степень мультикультурной и гибридной идентичности, которую мигранты и представители культурных меньшинств могут развивать? В исследованиях мигрантов Дж. Берри (Berry, 1997) обнаружил, что те, кто принимают бикультурную идентичность (или, по его словам, *интегрируются*), как правило, демонстрируют лучшую психологическую адаптацию, чем те, которые ассимилируются с новой культурой, отделяются от новой культуры (сепарируются) или не идентифицируются ни с новой, ни со своей культурой (маргинализируются). Возникает вопрос: «Действительно ли это и в том случае, когда „новая“ культура является глобальной культурой?».

Потенциальные социально-психологические последствия глобализации

Для некоторых людей адаптация к частым изменениям, которые происходят в их культуре, представляется затруднительной. Восприятие представлений, ценностей и возможностей глобальной культуры подрывают веру в их локальную культуру. В то же время глобальная культура кажется им недостижимой и излишне чужой по сравнению с их личным опытом. Прежде чем они станут бикультурными, они могут почувствовать себя исключенными как из своей локальной культуры, так и из глобальной культуры, т. е. не принадлежащими ни одной из них (Arentt, 2002).

Вернемся к Амину Маалуфу: «Легко представить а *fotiori*, какие чувства могли испытывать незападные народы, у которых каждый их шаг в жизни через многие поколения сопровождался чувствами капитуляции и отрицания себя. Они должны были признать, что развитые ими навыки уже не действительны; что все, что они произвели, ничего не стоит по сравнению с тем, что производит Запад; что их привязанность к собственной традиционной медицине основана на суеверии; что их военная сила теперь только воспоминание; что выдающиеся люди, которых они славят — великие поэты, ученые, солдаты, святые, путешественники, ничего не значат в глазах остального мира; что их религию подозревают как варварскую... Да, на каждом шагу нашей жизни мы сталкиваемся с разочарованием, потерей иллюзий, унижением. И как тогда наша личность не будет поврежденной?»

В психологии концепт идентичности впервые систематически разрабатывался Эриком Хомбергером Эриксоном (1968). Поскольку Э. Эрикссон специально изучал проблемы путаницы идентичности, важно сделать хотя бы короткую ссылку на эту работу. Анализируя работы Эрксона, А. Блейзи (1988) перечисляет целых 12 детерминант его концепции идентичности, которые включают как определение, так и значение идентичности. Идентичность является ответом на вопрос «Кто я?», который состоит из достижения нового единства среди элементов прошлого и ожиданий от будущего, причем данное единство является источником фундаментального чувства идентичности и непрерывности. Ответ на вопрос об идентичности достигается через реалистическую оценку себя и своего прошлого, принимая во внимание свою *культуру*, особенно идеологию, а также то, *что общество ожидает от нас*, и в то же время критически пересматривается *справедливость как культуры, так и общества*, а также уместность

чужого восприятия и ожидания (кризис). Процесс интеграции должен проводиться вокруг фундаментальных областей, таких как профессия, сексуальная ориентация, религиозные и политические идеи, а также должен привести к гибкой, но постоянной приверженности этим областям таким образом, чтобы объективно обеспечить интеграцию личности в обществе, а субъективно — чувство базового доверия, а предсознательно — чувство укоренения и благополучия, самооценки и целеустремленности.

Чувствительным периодом для развития идентичности является подростковый возраст, хотя Э. Эриксон говорит о жизненном цикле, который длится от рождения до смерти. Согласно Э. Эриксону, развитие человека происходит по эпигенетическому принципу через восемь *психосоциальных* стадий. Это означает, что стадии появляются в определенном порядке, и каждая из них имеет свой критический момент. Каждая стадия содержит определенные задачи, которые должны быть выполнены до ее завершения. Переход от одной стадии к другой сопровождается психосоциальными кризисами, и, если они успешно разрешаются, формируется психосоциальная добродетель или сила, которая помогает при прохождении последующих стадий. Если кризис не разрешается успешно, возможны негативные и даже патологические последствия, которые усугубляют, а иногда и тормозят дальнейшее развитие. Один из кризисов в период юности заключается в формировании идентификации личности против спутанности ролей. По-видимому, глобализация увеличивает процент молодежи в незападных культурах (западная не полностью определяет ценности глобализации, но оставляет самый сильный отпечаток), которые чаще испытывают спутанность ролей, чем успешно формируют идентичность.

Дж. Марсия (Marcia, 1987) дополняет и расширяет теорию Э. Эриксона и говорит о четырех статусах идентичности: диффузия, принуждение, мораторий и достижение. Основная идея заключается в том, что чувство идентичности во многом определяется выборами, сделанными в отношении личных и социальных характеристик. В отличие парадигмы Дж. Марсии о статусе идентичности идея Э. Эриксона о смещении идентичности зачастую игнорируется в современных исследованиях идентичности, поэтому стоит пересмотреть ее применение к психологии глобализации.

Многие исследователи обсуждали эту тему, используя термин *делокализации, перемещения и детерриториализации* (Giddens, 1990). Это означает, что молодые люди все больше и больше сталкиваются с глобальным сознанием и что они ослабили свою привязанность

к месту проживания. При оценке знаний и опыта детей выявляется, что в настоящее время меньше, чем раньше, имеет значение, где именно ребенок растет. Электронные СМИ, телевидение и компьютеры лежат в основе этой трансформации благодаря способу, по которому они проникают в локальный опыт и обеспечивают доступ к информации и к людям со всего мира.

Исходя из этого, для большинства молодежи более вероятно, что они будут испытывать чувство делокализации как нормальную и неотъемлемую часть жизни, а не как потерю или депривацию (Tomlinson, 1999). Однако для некоторых из них делокализация может привести к острому чувству отчуждения и нестабильности, поскольку они растут с нехваткой культурной безопасности, с нехваткой четких и стабильных указаний, как им жить и как интерпретировать свой опыт. В быстро меняющихся культурах молодые люди могут прийти к выводу, что мировоззрение, которое является частью их культурной традиции, не имеет отношения к новой глобальной культуре, к которой они обращаются. Мировоззрения основаны на образе жизни. Поскольку традиционный образ жизни меняется в ответ на глобализацию, можно предположить, что традиционному мировоззрению не хватает убедительной эмоциональной и идеологической силы, которая привлекла бы молодежь. Хорошим примером этого является снижение коллективизма среди молодежи в дальневосточных культурах, например, в Японии и Китае. В то же время молодежь может не найти смысла в мировоззрении, которое является основой глобальной культуры, относительно ценностей индивидуализма и потребительства. Данное мировоззрение несовместимо с их культурой, более того, оно может прямо противоречить их культурным традициям.

Часто упоминаемая путаница идентичности среди молодежи может быть отражена в таких проблемах, как депрессия, потребление различных веществ или даже самоубийство. В различных культурах, с тех пор как они начали быстро интегрироваться в глобальную культуру, значительно увеличилось количество самоубийств и использование наркотических веществ среди молодежи (например, Condon, 1988; Liechty, 1995). Например, исследователи в Кот-д'Ивуаре изучили изменения в проблемах молодежи в возрасте от 16 до 20 лет с 1980 по 1991 г. (Delafosse et al., 1993). Используя клинические интервью и данные полиции и социальных работников, они сообщают, что за этот период произошло увеличение числа самоубийств, злоупотребления наркотиками, агрессии с использованием оружия, а также проституции среди мужчин и женщин. Увеличение числа этих проблем авторы объясняли конфликтами между ценностями

традиционной культуры и западными ценностями, которые испытывали эти молодые люди.

Здесь много нерешенных проблем, которые должны решаться в будущих исследованиях, например, как измерить спутанную, т. е. диффузную идентичность? Является ли она более продолжительной в культурах, где глобализация способствует ускоренным социальным изменениям или в промышленных обществах, которые в значительной степени отвечают за глобализацию? Возможно, в наиболее развитых обществах существует больше путаницы в идентичности именно потому, что они более глобализованы? В какой мере люди в разных культурах испытывают стресс аккультурации вследствие глобализации; связана ли спутанная идентичность со степенью культурной дистанции от глобальной культуры, и др.

Проблемы с глобализацией или, по крайней мере, восприятие глобализации привели к тому, что в последнее время стали все больше акцентироваться этническая, религиозная и национальная идентичность в очень разных странах – России, Латинской Америке, арабских странах – как прямой ответ на гомогенизирующую силу глобализации (Larson, 2002). Например, жители Само недавно возродили традиционный обычай украшения тела молодого человека татуировками геометрических форм от бедер до колен (Arnett, 2001). Раньше этот ритуал считался существенным для сексуального влечения и был необходим для принятия молодого человека как законного кандидата для вхождения в число взрослых членов общины. Однако сегодня этот ритуал рассматривается как явная попытка противостоять полному утоплению их родной культуры в глобальной культуре. Таким образом, некоторые аспекты идентичности, которые, возможно, были ассимилированы без сопротивления в предыдущих поколениях, теперь сознательно восстанавливаются и возрождаются, поскольку возрастает давление глобализации.

Глобализация как мощный, новый источник социализации во всем мире привела к явным изменениям, связанным с переходом к периоду взрослости, который все позже происходит в жизни человека. Глобальная экономика основана на технологии и информации, а это означает, что время затрачиваемое на обучение и образование, необходимое для подготовки молодых людей к работе, постоянно продлевается. Поэтому переход молодежи к ролям взрослых откладывается. Кроме того, поскольку под давлением глобализации ослабляет влияние авторитета, основанного на традиционной иерархии, молодые люди все чаще получают контроль над своей жизнью, и в среднем они предпочитают позже жениться и становиться родителями.

Сегодня во всех развитых обществах средний возраст смены ролей — завершение третьего десятилетия, а в менее развитых странах наблюдается устойчивый рост (Arnett, 2000). Этот факт, что переход к ролям взрослых во многих обществах значительно отложен, привел к созданию нового периода жизни, называемого *наступающей взрослостью*. Этот период длится от позднего подросткового возраста до конца третьего десятилетия и характеризуется изучением индивидом собственных возможностей в любви, работе и способах мышления (там же). Одной из характеристик этого возраста является нестабильность, связанная с изменениями, которые происходят в эти годы — смены жилья, любовных партнеров, рабочих мест. В развитых обществах этот период существует для большинства молодежи, тогда как в менее развитых странах доля молодежи, находящейся на этом этапе жизни, растет. Вполне возможно, что в результате глобализации наступающая взрослость станет нормативным периодом в жизни молодежи всего мира.

Распространение этого этапа связано с развитием идентичности. В обществах, в которых есть период наступающей взрослости возраст, молодежь имеет больше времени на изучение идентичности в аспектах, касающихся любовных отношений и работы, прежде чем примет долгосрочные решения. Вступая различные любовные отношения, получая различные возможности в области образования и работы, они узнают себя, свои предпочтения и способности. Глобализация ведет к расширению этого периода, поскольку она способствует экономическому развитию (хотя неравному и с внезапными случайными оборотами), необходимому для поддержания этого жизненного периода. Он возможен только в обществах, экономически развитых настолько, что молодежь не является необходимой рабочей силой, способствующей экономическому благополучию своих семей. Однако во многих менее развитых обществах существуют проблемы иного характера, связанные с тем, что этот этап становится слишком долгим для молодежи, приводя к невозможности приобретения молодежью независимости от родителей и организации самостоятельной жизни. Даже если молодые люди находят работу сразу же после окончания вуза, ежемесячная заработная плата обычно недостаточна для покрытия расходов на аренду квартиры или выплаты кредита на ее покупку.

Этот длительный поиск для молодежи в развитых обществах может стать источником путаницы идентичности. В неразвитых странах наступающая взрослость существует только для более высших слоев общества, в городских районах, в то время как в нищих, сель-

ских местностях по существу иногда нет как такового подросткового возраста, поскольку молодые люди вынуждены выполнять работу взрослых, а также очень рано женятся и становятся родителями. Нищие молодые люди и/или молодые, проживающие в сельской местности, чаще всего будут страдать от того, что индийский лауреат Нобелевской премии А. Сен (Sen, 1999) назвал *несвобода нищеты*: отсутствие образования и ограниченные экономические возможности. Похоже, что и здесь глобализация связывает некоторые группы из разных стран и в то же время отделяет некоторые другие группы внутри одной и той же страны. Т. Сарасвати и Р. Ларсон (Saraswathi, Larson, 2002) отмечают, что «жизнь молодежи среднего класса в Индии, Юго-Восточной Азии и Европе имеет гораздо больше общего между собой, чем с жизнью нищей молодежи из своих стран».

Похоже, что глобализация является одной из доминирующих сил в социализации людей и их психологическом развитии в XXI в. Сегодня во многих культурах люди среднего и старшего возраста могут вспомнить времена, когда их культуры были твердо основаны на давней традиции и почти не затрагивали ничего глобального. Тем не менее только небольшое количество молодежи, подрастающей сегодня, будет иметь такие воспоминания в ближайшие десятилетия. Молодежь во всех частях мира находится под влиянием глобализации, и почти все они осознают, хотя и в разной степени, глобальную культуру, существующую наряду с их локальной культурой. В результате глобализации вызовы создания устойчивой идентичности сегодня представляются более сложными, чем раньше. Как отмечает А. Гиденс (2000), когда глобализация сломает и заменит традицию, идентичность должна быть создана и обновлена на более активной основе, чем раньше. Она будет меньше основана на заданных социальных ролях, а больше на индивидуальном выборе, на решениях индивида о ценностях, которые он хочет принимать, и путей, которых он хочет придерживаться в отношениях с близкими и в своей деятельности.

Некоторые люди ответственно реагируют на путаницу идентичности, в то время как другие убегают в самоконструируемые культуры, которые имеют более сложную структуру и несут ответственность за принятие определенных решений. Тем не менее большинство людей сами принимает решения для себя. А когда людям разрешено самостоятельно принимать решения о ценностях, семье и работе, более вероятно, что они найдут психологическое удовлетворение в этом, сопоставив свои выборы со своими желаниями и способностями. Возможно, что глобализация обеспечит большинству людей в мире большой набор для выбора идентичности при одновременном

существовании культурных различий, поскольку локальные культуры примут глобальное влияние в местные условия и поскольку люди продолжат конструировать свою культуру из элементов глобального и локального. На уровне индивида проблемы идентичности будут возрастать, поскольку глобализация все чаще будет приводить к сложным идентичностям. Психологи, безусловно, получают привлекательную, сложную и важную область исследования.

Заключение

Как при высоких скоростях автомобилей, дорожная инфраструктура должна быть высокого качества, чтобы избежать аварий, так же и в больших и быстрых изменениях в мире, в котором мы живем, необходима опора, чтобы люди, особенно молодые, могли жить безболезненно. Социальная психология как научная дисциплина, которая изучает индивидов в социальной среде, имеет большую и трудную задачу – объективно и справедливо изучать мир, зачастую противопоставляя себя интересами сильных, в целях предоставления людям надежных указателей и устойчивой почвы для более легкого взаимодействия с миром. Социальные психологи, конечно, не единственные, кто призван внести свой вклад в гармонизацию людей с требованиями окружающей среды, но они, безусловно, входят в число приглашенных. Сегодня мы сталкиваемся с иными проблемами по сравнению с теми, которые были в прошлом, и эти проблемы, безусловно, будут усложняться. Но каждый исторический период бросал свои вызовы, и люди справлялись с ними. Большой вклад в понимание авторитарной личности, которая способствовала укреплению нацизма в 1930-х и 1940-х годах, внесли психологи (Adorno et al., 1950). Эрик Фромм, которого можно считать социальным психологом, еще в середине прошлого века критиковал конформизм потребительского общества и другие социальные проблемы. Гордон Олпорт хотел понять предрассудки и найти способы противостоять им.

Сегодняшнее время, как и любое другое в истории, носит свое бремя, а люди, проживающие и работающие сегодня, уже пытаются ответить на вопросы, которые оказывают решающее влияние на качество жизни огромного количества людей. Проводятся исследования по субъективному благополучию (well-being), балансу работы и отдыха, примирению между нациями, испытанными длительными и кровавыми конфликтами, и т. д. Мы всего лишь попытались указать на ряд открытых вопросов, которые только потом раскроются в полном объеме. Но мы не сомневаемся, что социальные психоло-

ги в ближайшие десятилетия найдут способы узнать, познакомиться и изучить все эти явления, а затем внести свою долю вклада в гармонизацию людей с их окружающей средой при достижении максимально возможной степени достоинства и блага для каждого человека.

Литература

- Бехтерев В. М.* Избранные работы по социальной психологии. М., 1994.
- Adorno T. W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D. J., Sanford R. N.* The Authoritarian Personality (Studies in Prejudice). N. Y.: Harper, 1950.
- Arnett J. J.* Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // *American Psychologist*. 2000. V. 55 (5). P. 469–480.
- Arnett J. J.* Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence to Midlife // *Journal of Adult Development*. 2001. V. 8. P. 133–143.
- Arnett J. J.* The psychology of globalization // *American Psychologist*. 2002. V. 57. P. 774–783.
- Berry J. W.* Immigration, acculturation and adaptation // *Applied Psychology*. 1997. V. 46. P. 5–68.
- Blasi A.* Identity and the development of the self // D. K. Lapsley, F. C. Power (Eds). *Self, ego and identity*. N. Y.–Berlin: Springer-Verlag, 1988. P. 226–242.
- Condon R. G.* Inuit youth: Growth and change in the Canadian Arctic. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press, 1988.
- Delafose R. J. C., Fouraste R. F., Gbobouo R.* Between yesterday and tomorrow: A study of identity difficulties in a population of young people in Cote d'Ivoire // F. Tanon, G. Vermes (Eds). *Individuals and their culture* (p. 156–164). Paris: L'Harmattan, 1993.
- Erikson E. H.* Identity, youth and crisis. N. Y.: W. W. Norton Company, 1968.
- Giddens A.* The Third Way and its Critics. Cambridge: Polity Press, 2000.
- Giddens A.* Modernity and Self-Identity. *Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity, 1991.
- Giddens A.* The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity, 1990.
- Giddens A.* Runaway world. How globalization reshapes our lives. Profile Books, 1999.
- Harari Y. N.* 21 Lessons for the 21st Century. Penguin Random House, 2018.
- Hermans H. J. M., Kempen H. J. G.* Moving Cultures: The Perilous Problems of Cultural Dichotomies in a Globalizing Society // *American Psychologist*. 1998. V. 53. P. 1111–1120.

Вызовы социальной психологии в эпоху глобализации

- Jost J. T., Banaji M. R.* The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness // *British Journal of Social Psychology*. 1994. V. 33 (1). P. 1–27.
- Jost J. T., Hunyady O.* Antecedents and consequences of system-justifying ideologies // *Current Directions in Psychological Science*. 2005. V. 14 (5). P. 260–265.
- Larson R.* Globalization, societal change and new technologies: What they mean for the future of adolescence // *Journal of Research on Adolescence*. 2002. V. 12. P. 1–30.
- Liechty M.* Media, markets and modernization: Youth identities and the experience of modernity in Kathmandu // V. Amit-Talai, H. Wulff (Eds). *Youth cultures: a cross cultural perspective* (p. 185–202). London–N. Y.: Routledge, 1995.
- Maalouf A.* *Les Identités Meurtrières*. Paris: Grasset, 1998.
- Marcia J. E.* The identity status approach to the study of ego identity // T. Hones, K. Yardley (Eds). *Self and Identity. Perspectives across lifespan*. London–N. Y.: Routledge–Kegan Paul, 1987. P. 161–172.
- Moede W.* Die Richtlinien der Leistungs-Psychologie [Guidelines of performance psychology] // *Industrielle Psychotechnik*. 1927. V. 4. P. 193–209.
- Montero M., Sonn C.* *Psychology of Liberation: Theory and Applications*. N. Y.: Springer. 2009.
- Phinney J. S., Devich-Navarro M.* Variations in Bicultural Identification Among African American and Mexican American Adolescents // *Journal of Research on Adolescence*. 1997. V. 7. P. 3–32.
- Robertson R.* *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications, 1992.
- Saraswathi T. S., Larson R.* Adolescence in global perspective: An agenda for social policy // B. B. Brown, R. Larson, T. S. Saraswathi (Eds). *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (p. 344–362). N. Y.: Cambridge University Press, 2002.
- Schroyer T.* *Beyond Western Economism: Remembering Other Economic Cultures*. Routledge Press, 2009.
- Sen A.* *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Sidanius J., Pratto F.* The inevitability of oppression and the dynamics of social dominance // P. Sniderman, P. Tetlock (Eds). *Prejudice, politics and the American dilemma* (p. 173–211). Palo Alto, CA: Stanford University Press. 1993.
- Sidanius J., Pratto F.* *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. N. Y.: Cambridge University Press, 1999.
- Tomlinson J.* *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press, 1999.

Тенденции и перспективы психолингвистических исследований

Н. Д. Павлова

От предложения и текста к дискурсу

В середине XX в., когда психолингвистика только формировалась, ее основным объектом были отдельные предложения, нередко специально сконструированные. Усилия исследователей концентрировались на описании правил, которые должен знать человек, чтобы строить и понимать грамматически оформленные предложения (N. Chomsky, G. Miller, J. Fodor, M. Garrett, D. Slobin и др.). В дальнейшем, поскольку значение грамматики в речевом процессе ограничено, фундаментальное значение приобретает тот факт, что язык и речь призваны выражать смысл.

Человек, однако, обычно не передает свою мысль одним предложением. В 1970-е годы важным объектом исследований становится текст. Формируется представление, что текст, а не предложение является реальной единицей коммуникации. Текст обладает смысловой завершенностью, именно на этом уровне реализуется замысел говорящего и осуществляется понимание сообщений. Исследования фокусируются на смысловой взаимосвязи предложений, которая рассматривается как ключ к описанию процессов создания и понимания текста (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Т. Н. Ушакова, T. van Dijk, W. Kintsch и мн. др.).

Вместе с тем подход, который получает распространение, абстрагирует текст от актуальной коммуникации. Текст исследуется «сам по себе», и это накладывает серьезные ограничения на понимание роли речи в общении: не только механизм взаимодействия собеседников, но и другие связанные с партнером и обстановкой аспекты речи остаются неизученными (Ломов, 1984).

В 1990-е годы акцент переносится на проблемы вербальной коммуникации, что предполагает исследование дискурса, т. е. беседы, разговора, речи в условиях реального живого общения. Сегодня

дискурс активно изучается психологами, лингвистами и социологами, антропологами, этнографами, философами. Формируется обширная область *междисциплинарных* исследований, в которой интеграция представлений разных наук позволяет решать проблемы, связанные с разговорной практикой, формами речевого общения в различных ситуациях и социокультурных контекстах (об особенностях этих исследований см.: Журавлев, Павлова, 2007; Психология: современные направления..., 2003; и др.).

Подчеркивая соотнесенность с конкретной ситуацией, в понятие дискурса включают психологические, социальные, культурные факторы, существенные для его производства и понимания (Ю. Н. Караулов, А. А. Кибрик, К. Ф. Седов, Т. van Dijk и др.). Дискурс характеризуется как речь, «погруженная в жизнь» (Н. Д. Арутюнова), коммуникативное событие в прагматическом контексте (Т. van Dijk). Это компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (Н. Д. Арутюнова, М. Л. Макаров, J. Potter, M. Whetherel), социальная деятельность в условиях реального мира (R. Harre, P. Stearns), коррелирует определенной общественной практики, за которым стоит социально, идеологически и исторически обусловленная ментальность (В. Е. Чернявская, Е. И. Шейгал, M. Foucault, K. Gergen, R. Harre).

Разнообразие трактовок обнаруживает многогранность явления. Одной стороной дискурс обращен к ситуации. Факторы ситуации сказываются на протекании и целях общения, определяют временные и тематические ограничения, статусно-ролевые позиции коммуникантов и пр. Кроме того, различный социокультурный контекст задает правила ведения разговора, адекватные формы выражения, транслирует разделяемые членами общества системы значений и ценностей. Другой своей стороной дискурс обращен к человеку. Коммуниканты вступают во взаимодействие, оказывают воздействия, реализуют власть (см.: Психологическое воздействие..., 2012; 2014; и др.). В дискурсе отражаются представления говорящих о мире, их мнения, отношения, установки, интенции. Когнитивные факторы обеспечивают оперирование вербальным материалом.

Широкое понимание дискурса, охватывающее разные его стороны — объективную и субъективную, субъектную и интерсубъектную — делает это понятие релевантным для многих научных направлений и школ, имеющих различные корни. При этом, несмотря на обилие подходов, обнаруживаются общие предпосылки и основания проводимых исследований, в числе которых методология системного и психосоциального подходов (Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин, А. Л. Жу-

равлев), исследования семантики текста (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Т. Н. Николаева, Т. Н. Ушакова, W. Dressler, D. Wunderlich и др.), прагматические теории (J. Austin, J. Searle, P. Grice), социальный конструкционизм (R. Harre, J. Shotter, K. Gergen), этнометодология (H. Garfinkel, H. Sacks), постструктурализм (M. Foucault, J. Derrida, R. Barthes). Синтез научных результатов из разных областей знания позволяет преодолевать фактический разрыв, сложившийся между исследованиями речи и языка и изучением общения. Дискурсивные явления осмысливаются в естественном «человеческом пространстве» (М. Л. Макаров), что отвечает усиливающейся тенденции обращения науки к реальному человеку, бытующим жизненным ситуациям (см., напр.: *Методология комплексного человекознания...*, 2008; *Новое в науках о человеке*, 2015; и др.). Вместе с тем усиливается внимание к методическим вопросам: значимость приобретают не только аналитические приемы и техники, но и процедуры сбора, обработки, транскрипции материала. Психосоциальная природа дискурса требует особых нетрадиционных подходов, причем наиболее релевантными оказываются качественные интерпретативные методы научного анализа, которые получают преимущественное развитие и широко используются.

Можно говорить о комплексе идей, получивших распространение. Так, утверждается представление о кардинальном значении в формировании дискурса особенностей контекста и характеристик общающихся сторон. Если в 1970–1980-е годы в соответствии с информационно-кодовой моделью общения коммуникация нередко понималась как во многом механическое опосредствование словом передаваемой информации, то с позиций дискурсивного подхода в коммуникативной практике требуется представлять, кто говорит и кому высказывания адресуются. Соответственно, принципиальную важность приобретают *процесс интеракции и категория интенциональности* – намерения, нужды, желания, направляющие действия участников и их включение в разговор. При этом понимание речи как инструмента, которым человек пользуется для оказания воздействия на адресата, получившее распространение при изучении речи «как таковой» (субъект-объектные отношения), уступает место представлению о межсубъектности коммуникации, связанному в науке с работами Б. Ф. Ломова и его школы (см.: Кольцова, Журавлев, 2017; и др.). Расширяется также представление о системе знаний – «коммуникативной, или дискурсивной компетенции», которая необходима, чтобы включаться в общение. Помимо знания языка, правил построения предложений, правил их соподчинения

и пр., коммуникативную компетенцию составляют знания о мире, правила общения, прагматические правила и мн. др. Все более широко востребуется понимание дискурса как конституирующего элемента культуры, социальных отношений, образа Я и Других. Дискурс предстает как подчиненное сложной системе детерминант многогранное и многоуровневое *психосоциальное явление*, с разных сторон включенное в жизнь человека и общества (Дейк, 2013; Дискурс в современном..., 2011; Журавлев, Павлова, 2007; Зачесова и др., 2016; Психология дискурса ..., 2016; Седов, 2004; Шейгал, 2004; и др.).

Исследования дискурса обнаруживают ряд общих тенденций, характеризующих сложившиеся исследовательские установки и намечающих перспективы развития научной области.

Многообразие дискурсивных практик и новые дискурсы современного информационного общества

Прежде всего, усиливается *внимание к факторам контекста*, разнообразное сочетание которых определяет сложную типологию ситуаций и соответствующих им видов дискурса.

В современной жизни человек сталкивается с множеством дискурсов, каждый из которых имеет свои особенности. Многие сферы человеческой деятельности имеют, по существу, дискурсивный характер. Дискурсы различаются по типу институализации (научный, политический, военный) или существуют вне институций (дискурс повседневный, телефонный и др.). Они могут выступать как диалоговые, и тогда в центре внимания оказывается процесс взаимодействия коммуникантов (практика семейного и детского общения, интерактивные радио- и телепрограммы), или как недиалоговые, когда диалогичность проявляется как ориентация речи на определенную аудиторию (публичные выступления, публикации в прессе). Номинация дискурса может акцентировать один или несколько факторов, интересующих исследователя: канал коммуникации (интернет-дискурс, кинодискурс, дискурс СМИ), субъекты общения и их социальные роли (дискурс общения IT-программистов, знакомых людей и др.), функциональная специфика (дискурс юмористический, этикетный, ритуальный) (Дискурс в современном..., 2011; Сергеева и др., 2016; Чернявская, 2006; Шейгал, 2004; и др.). Тем самым выявляется многообразие видов дискурса, феномены и закономерности дискурсивной практики в различных сферах современной жизни.

Активно исследуются при этом в первую очередь четко очерченные виды дискурса, которые соотносятся с определенными социальными контекстами и институтами: педагогический, массмедийный, повседневно-бытовой и др. (Гребенщикова, Зачесова, 2014; Дейк, 2013; Дискурс в современном..., 2011; Кубрак, 2012; Heritage, 2011; и мн. др.). Изучаются, хотя и значительно реже, и их многообразные контекстные разновидности: дискурс в семье, студенческий повседневно-бытовой дискурс (Гребенщикова, Зачесова, 2012; Афиногенова, Павлова, 2016). Существуют, однако, дискурсивные практики, смешивающие черты типовых дискурсов и распространяющиеся на неспецифические контексты (разговор о политике в социальных сетях, обыденный разговор на научных заседаниях и пр.). Такие дискурсивные практики находятся пока что на периферии внимания. Между тем именно «нетиповые» практики, возникающие в современных условиях и приспосабливающиеся к решению актуальных задач, особенно важны для понимания закономерностей формирования и детерминации дискурса, социальных процессов, происходящих в обществе. Их изучение — одна из перспективных задач дискурсивных исследований.

В этой связи особый интерес представляют *новые виды дискурса*, возникновение которых связано с развитием информационных технологий, образованием социальных сетей и интернет-сообществ. В общем плане имеющиеся данные позволяют характеризовать пространство электронной коммуникации как полидискурсивное, тяготеющее к таким базовым видам дискурса как повседневно-бытовой, медийный, рекламный. Вместе с тем накапливаются факты, свидетельствующие о том, что электронный дискурс хотя и сближается с типовыми видами дискурса, но аккумулирует громадное количество новых практик, обладающих выраженной спецификой (Колокольцева, 2016; Muddiman, Stroud, 2017; и др.). Так, с повсеместным распространением SMS-сообщений и превращением их в гибкий инструмент коммуникации появляются основания говорить об особом SMS-дискурсе, бытовая и институциональная разновидности которого служат поддержанию социальных связей, решению обиходных и организационных вопросов (Кушакова, 2016). Привлекает внимание и персональный интернет-дискурс, представленный личными блогами, сайтами, социальными сетями и интернет-комментариями (Вежновец, 2016; Сергеева и др., 2016). Исследования касаются проявлений вербальной агрессии и конфликтогенных тактик (Балясникова, 2015; Muddiman, Stroud, 2017), влияния контекстных норм (Spears et al., 2011; Sukumaran et al., 2011), языкового поля и ин-

тенциональных особенностей комментариев (Coe, Kenski, Rains, 2014; Herring, 2010). Особую актуальность приобретает изучение постсобытийного интернет-дискурса, содержание которого является откликом на резонансное событие или сообщение о нем (Павлова, Гребенщикова, 2017а; Stroud et al., 2015). Именно постсобытийному дискурсу, получающему широкое распространение в социальных сетях и интернет-сообществах, принадлежит сегодня возрастающая роль в осмыслении острых вопросов и формировании образа реальности в социальном сознании.

Можно ожидать, что изучение развивающихся видов дискурса, становящихся символом нового времени, выявление особенностей их организации и функционирования, а также потенциала воздействия и возможных угроз информационно-психологической безопасности человека и общества составит важнейший вектор дальнейшего развития исследований.

Личностная и этнокультурная детерминация дискурса

Наряду с факторами контекста первостепенную важность при изучении дискурса приобретают *психологические характеристики субъектов общения*.

Интерес к своеобразию коммуникативно-речевого поведения человека выразился в формировании особого направления психолингвистики – *дискурсивной персонологии*, или психолингвоперсонологии, важным концептом которой стало понятие языковой (коммуникативной) личности – личности в ее речевом, дискурсивном проявлении (Ю. Н. Караулов, В. И. Карасик, К. Ф. Седов, И. А. Стернин и др.). Исследования могут касаться конкретных лиц, но чаще выявляются вербально-семантические, лингво-когнитивные, жанрово-ролевые и другие характеристики дискурса представителей социальной группы: профессиональной, возрастной, неформальной (Лемяскина, 2004; Резанова, Скрипко, 2017; и др.). Типология языковой личности – один из актуальных вопросов дискурсивной персонологии, при разработке которого в качестве основания может быть выбран характер участия в дискурсе, возрастной период и пр. При этом обнаруживается необходимость поиска дополнительных психологически обоснованных параметров описания дискурса, особенно личностных проявлений мотивационного уровня, который признается наиболее трудным для изучения (Загоровская и др., 2015; Седов, 2004). В этом отношении большие возможности открывают психодиагностические подходы контент-анализа и метод сочетанного предъявления

контент-аналитических и тестовых заданий (Алмаев, 2012; Климчук, 2015). Многообещающим представляется развитие концепции дискурсивных способностей и методов их изучения, а также в будущем и интент-аналитической экспертизы (Воронин, 2015; Павлова, Гребенщикова, 2017б). Можно прогнозировать, что изыскания в этой области, смыкаясь с исследованиями психологии личности, будут востребованы в психотерапии и психологическом консультировании, послужат дальнейшему развитию таких практико-ориентированных направлений, как идентификация личности по тексту, установление авторства и др.

Активно развивается *социолингвистическая линия дискурсивной персонологии*, связанная с поиском индикаторов социальной идентичности в группах, с выявлением показателей статуса, социальных и ситуационных ролей, образовательного уровня и пр. (Л. П. Крысин, Я. Б. Мечковская, В. И. Беликов, Н. Н. Розанова, А. В. Занадворова, W. Labov, S. Ash, C. Voberg и др.). Анализируются особенности дискурса при различном соотношении статусно-ролевых позиций партнеров общения, правила поведения коммуникативного партнера при смене ситуации и пр. Выделению стереотипов дискурсивного поведения способствует моделирование лингвокультурных типажей: «русский интеллигент», «английский джентльмен» и т. п. (Языковая личность..., 2014). Актуальной становится задача создания узнаваемых речевых портретов и описания лингвокультурных типов современного социума. Вместе с тем все возрастающую значимость приобретают *этнопсихолингвистические исследования* (Н. В. Уфимцева, О. В. Балясникова, А. Д. Шмелев, В. А. Пищальникова и др.). Этнокультурная специфика создаваемого языком образа мира, коммуникативное поведение представителей различных этносов, конфликтные дискурсивные практики и взаимопонимание в условиях межкультурного диалога — эта проблематика составляет одну из наиболее перспективных точек роста современной психолингвистики (Балясникова, 2015; Уфимцева, 2009). Дискурс предстает не только в конкретном социокультурном контексте, он раскрывается как взаимодействие членов общества, и значимость этого аспекта, очевидно, будет только возрастать.

Процесс взаимодействия собеседников и управление дискурсом

В качестве важной тенденции можно выделить растущий интерес к изучению *процесса взаимодействия собеседников и речевой интенциональности*.

Большой вклад в изучение интерактивной составляющей дискурса вносят исследования в русле конверсационного анализа, выявляющие принципы согласования реплик и перехода ролей говорящий/слушающий (E. Schegloff, G. Jefferson, J. Heritage, T. Have, R. Wooffitt и др.). Широкий размах получили исследования прагматической связи реплик, которая соотносится с иллокутивным уровнем речевых актов партнеров общения и выражением их намерений (J. Searle, D. Vanderveken, P. Graice, S. Levinson, G. Fritz, W. Franke, F. Hundsnurscher и др.). Выявляются независимые и иллокутивно вынужденные речевые акты и их сочетания, моделируются речевые жанры, соответствующие типовым вариантам взаимодействия: спор, разговор по душам, светская беседа и пр. (А. Н. Баранов, О. С. Иссерс, К. Ф. Седов, В. И. Карасик, Т. Н. Колокольцева и др.). Насущной задачей является переход от обобщенных представлений о протекании взаимодействия к дискурсивной практике в ее реальном многообразии. В этой связи предметом активного научного поиска становятся подходы к описанию жанров различного уровня (элементарных, комплексных и др.) и служащих достижению целей коммуникации стратегий и тактик (Иссерс, 2012; Седов, 2004; и др.). Принципиально новые возможности в этой области открывает интен-анализ, обнаруживающий актуальные интенции субъектов общения и многообразные паттерны взаимодействия, в которых отклик партнера может иметь комплементарный или некомплементарный характер, быть безотлагательным, отсроченным, совмещенным, множественным (Афиногенова, Павлова, 2015; Гребенщикова, Зачесова, 2012). Выделение интенциональных паттернов перспективно не только для анализа интеракции при разной постановке коммуникативных задач, но и для характеристики складывающихся по ходу взаимодействия межличностных отношений (Гребенщикова, Зачесова, 2014).

Помимо конкретизации представлений о взаимодействии и его интенциональной основе, значимость данного направления исследований определяется тем, что они намечают путь, по которому может развиваться *изучение процессов управления дискурсом*. Коммуниканты, сообразуясь со своими интенциями и коммуникативным контекстом, выстраивают *конверсативные тактики*, регулирующие процесс взаимодействия с собеседником. Такого рода тактики обнаруживаются при передаче или навязывании инициативы собеседнику, можно говорить о различающихся по степени активности тактиках перехвата инициативы, передачи слова определенному лицу (Иссерс, 2012; Heritage, 2011). Распространенной тактикой давле-

ния на адресата является уговаривание, которое по составу коммуникативных ходов заметно отличается от рационального убеждения (Иссерс, 2012). В поисках причины использования тех или иных тактик анализируется последовательность интенциональных паттернов взаимодействия в повседневных диалогах между близкими и незнакомыми людьми (Афиногенова, Павлова 2015; Гребенщикова, Зачесова, 2014; Китайгородская, Розанова, 2005), эффективность использования различных тактик в целях оправдания поступка (Латынов, 2015). Эти исследования способствуют формированию современного представления о психологическом воздействии, которое концептуализируется как взаимодействие двух равноправных сторон, каждая из которых является субъектом своей дискурсивной активности (Латынов, 2013; Психологическое воздействие..., 2012, 2014; Психология дискурса..., 2016). Выявление конверсативных тактик, применяемых в условиях непосредственного и онлайн-взаимодействия в повседневном, деловом, профессиональном контексте — одна из важных задач современной психолингвистики, решение которой стимулируют и запросы практики, направленные на оптимизацию взаимодействия в разных сферах жизни и совершенствование коммуникативных навыков.

В то же время при изучении дискурса акцентируется *роль непреднамеренного воздействия*, которое сопряжено со способом выражения мысли и осуществляется вне зависимости от того, является ли формирование «картины мира» адресата целью говорящего (Дейк, 2013; Леонтьев, 2008; Психология дискурса..., 2016; Чернявская, 2006). В этой связи рассматриваются такие механизмы дискурсивного воздействия, как вариативность формулирования смысла, структурирование информации, выборочное отражение фактов. Большой интерес представляет механизм дискурсивного исключения, связанный с поддержанием групповой идентичности и служащий сохранению «порядка» в обсуждении: принятых способов говорения, тематики, сложившихся отношений к «своим» и «чужим» (Сергеева и др., 2016; Чернявская, 2006; Stroud, 2015). Учитывая важность феноменов непреднамеренного воздействия, в том числе для психолингвистической экспертизы, можно прогнозировать дальнейшее развертывание исследований в этой области. Намечается также повышение интереса к тонким приемам воздействия, отсылающим к элементам социокультурного контекста, невербальным средствам, имплицитным формам воздействия, имеющим коммуникативные и общеязыковые основания (Морозов, 2011; Павлова, 2013; Чернявская, 2006).

Эффекты воздействия дискурса и способы концептуализации действительности

Нельзя не заметить, однако, что возрастающая медиатизация современной жизни концентрирует внимание общества на результативности воздействия, его социальных эффектах, возможностях противостояния негативным влияниям (см.: Психологическое воздействие..., 2012, 2014; и др.). В этом контексте важным направлением психолингвистических исследований выступает *описание средств воздействия, используемых в различных ситуациях*, а также факторов, определяющих их выбор субъектом воздействия (Дейк, 2013; Дискурс в современном..., 2011; Психология дискурса..., 2016; Латынов, 2013). Хотя такого рода материалы накапливаются при изучении разных видов дискурса – медийного, повседневного, институционального (Дейк, 2013; Кубрак, 2012; Павлова, Григорьева, 2012; Чернявская, 2006), разработанность темы явно недостаточна. Очевидна необходимость проведения масштабных исследований и систематизации получаемых данных. Другой аспект темы относится к соотношению используемых партнерами средств воздействия: как осуществляется координация выстраиваемых собеседниками стратегий и контрстратегий, какова специфика подобного «противоборства» в конкретных ситуациях – эти вопросы также остаются открытыми для дальнейших исследований, намечая еще одну линию разработок.

Вместе с тем, сближаясь с социальными науками, психолингвистика движется по пути *изучения вырабатываемых и воспроизводимых в дискурсе способов концептуализации действительности*, разделяемых членами общества и формирующих социальную идентичность систем значений, поведенческих моделей, описательных и оценочных «матриц». Выявляются дискурсные структуры разного уровня (лексические формы, стратегии самопрезентации, контекстные импликации), которые имеют социальную и политическую обусловленность, транслируют отношения неравенства, этнические предубеждения, гендерные стереотипы (Дейк, 2013; Чернявская, 2006; Шейгал, 2004; и др.). Обнаруживаются общие тенденции изменения дискурса в условиях массовой культуры, такие, как размывание семантики лексических единиц, гипертрофия эмоционально-оценочной составляющей и редукция предметно-образного содержания, обеднение жанрового состава (В. И. Карасик, Е. И. Шейгал, И. А. Стернин и др.). Данные о вытеснении сложных дискурсивных образований, стандартизации и уплощении дискурса, как и открывающиеся в нем возможности манипулирования массовым сознани-

ем, не могут не волновать, указывая на важность изучения интегративных эффектов дискурсивного воздействия и социокультурной детерминации дискурса. О необходимости разворачивания исследований в этой области свидетельствует не только прогрессирующая медиатизация социальной жизни, но и возможности применения получаемых результатов в разработке проблем информационно-психологической безопасности. В этой связи стоит отметить то обстоятельство, что люди, как правило, не задумываются о вариативности дискурсивного отображения реальности, и это создает почву для манипулирования. Сообщения, особенно касающиеся предметов, находящихся вне сферы личного опыта, воспринимаются как объективное отражение реальной ситуации, что способствует внедрению нужной субъекту воздействия «картины мира» в сознание адресата. Стремление разрушить подобное доверчивое отношение к дискурсу характерно для многих работ данного направления, подчеркивающих важность самостоятельного критического мышления как одного из эффективных способов защиты личности от информационно-психологических воздействий (см. также: Зачесова и др., 2016; Проблемы психологической безопасности, 2012; и др.).

Когнитивные основы дискурса

Все рассмотренные выше аспекты дискурса – коммуникативные, личностные, социокультурные, ситуационные – опосредуются когнитивной системой субъектов общения. *Когнитивное направление исследований* в последние годы становится одним из наиболее значимых (Ю. Н. Караулов, В. В. Петров, А. А. Кибрик, В. А. Плунгян, И. А. Стернин, А. Mustajoki, T. van Dijk, G. Lakoff и др.). Описываются ментальные фреймы и сценарии, содержащие знания о взаимодействии людей в типичных ситуациях. Подчеркивается, что в коммуникации происходит осмысление стоящего за ней социально-психологического контекста и его когнитивная репрезентация, без которой невозможно понимание дискурса и партнера общения. Разрабатываются проблемы усвоения, развития и понимания речи (Ушакова, 2011), влияние на ее восприятие и развитие невербальных особенностей поведения, субъективных представлений о партнере и текущей коммуникации (Морозов, 2011; Язык и мысль..., 2015). Большое внимание уделяется связи употребления лексических, семантических, синтаксических и других структур языка с когнитивной системой субъекта – рабочей памятью, особенностями распределения

внимания, перцептивными установками и пр. (Кибрик, Подлеская, 2006; Цепцов и др., 2005 и др.). Когнитивный подход к описанию дискурса призван стать интегрирующей основой проводимых исследований, определяя их возрастающую роль в когнитивной науке и перспективы сближения с нейронауками (см., напр.: Когнитивные исследования, 2017; и др.).

Прикладная ориентация исследований

Рассматривая перспективы развития дискурсивных исследований, нельзя пройти мимо усиливающейся тенденции сближения разработок с практикой, хотя психолингвистика и прежде тяготела к практическому применению теоретических знаний. Прикладную ориентацию имеют такие ее разделы, как патопсихолингвистика, юридическая психолингвистика, психолингвистика рекламы. Все же, не умаляя значения других направлений, выделим четыре области практического применения, развитие которых представляется сегодня приоритетным.

Это прежде всего *овладение иностранным языком* или *вторым языком*, если осваивается язык той социальной общности, в которой человек находится. Понятно, что с усилением глобализационных процессов (см.: Нестик, Журавлев, 2018; Психологические исследования..., 2018; Россия..., 2007; и др.) и межкультурного диалога растет спрос на обучение языкам, которые должны использоваться в разных сферах жизни, в том числе и для профессионального общения. Это предполагает освоение многообразных дискурсивных практик, отвечающих не только ситуации общения, но и социокультурному контексту. Наряду с языковыми способностями, обеспечивающими легкость и быстроту приобретения знаний о языке и эффективность его использования в коммуникации, необходимым становится расширение роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей, а также формирование дискурсивных способностей, относящихся к освоению и реализации дискурсивных практик (Воронин, Горюнова, 2016). Если процесс овладения языком в учебных условиях изучен достаточно хорошо и обучение базируется на многочисленных наработках, то «схватывание» языка через спонтанное общение в естественных ситуациях остается вне магистральной линии исследований. Между тем естественный билингвизм, возникающий при речевой практике в иноязычной среде, будет приобретать все большее значение в условиях расширяющихся контактов между представителями различных стран и культур.

Вторая область практического применения результатов исследований — *совершенствование дискурсивных навыков*, овладение приемами взаимодействия и оказания воздействия в различных ситуациях в зависимости от собеседника, условий общения и социокультурного контекста. О важности навыков эффективной коммуникации, особенно в современном мире, где слово приобретает колоссальные возможности, говорить не приходится. Здесь и публичные выступления, и умение вести беседу, и деловые переговоры. К сожалению, эта область в нашей стране не привлекает пока что такого внимания, как обучение языкам, но в перспективе интерес к ней будет расти. Предметом заботы общества должны стать такие черты современного дискурса, как обеднение средств выражения, снятие табу, снижение стиля, высокий уровень вербальной агрессии. Вместе с тем усиление ориентации на развитие дискурсивных способностей и навыков можно ожидать в связи с задачами профессионального совершенствования и личностного роста, проблемами защиты личности в информационной среде.

Еще одна область применения психолингвистических знаний, которая бурно развивается — это *обработка естественного языка*, речевое взаимодействие человека и техники. Успехи, достигнутые в создании программ распознавания и синтеза речи, машинного перевода, информационного поиска, позволяют ожидать значительных продвижений в компьютерном моделировании вариантов дискурса в типовых ситуациях речевого взаимодействия. Хотя понимание человеческой речи представляет огромные трудности, требуя знаний об окружающем мире, собеседнике, способах ведения разговора и пр., в стандартном случае общение опирается на набор ситуативных паттернов, организующих дискурсивное поведение и его интерпретацию. При автоматизированном анализе дискурса, представленного в виде текста, для вычлывания различных уровней смысла применяются подходы на основе искусственного интеллекта (*data-mining, text-mining, opinion-mining* и др.). Это решает многие возникающие проблемы, позволяя двигаться по линии расширения корпуса данных о контекстных формах дискурса. Наметился и другой важный шаг в разработке автоматизированных программ общения — создание технологий с эмоциональным интеллектом и признаками понимания не только вербального, но и невербального поведения.

Наконец, появление новых средств массовой коммуникации и информационных технологий все настойчивее ставит проблему деструктивных воздействий, сознательного искажения информации и манипулирования массовым сознанием. В условиях нарастающей идеологизации информационного пространства, когда в решении

острейших проблем современности ведущее значение приобретают конструирование дискурсов и создание в нем специальных описательных и оценочных «матриц» действительности, можно ожидать ускоренного развития такой области применения психолингвистических знаний, как *обеспечение информационно-психологической безопасности* человека и общества. Насколько выражено воздействие медиадискурса на психику людей, как изменяются под его влиянием картина мира человека, его эмоции и поведение, какие могут быть использованы приемы манипуляции — вот вопросы, которые становятся все более актуальными в исследованиях дискурса. Можно прогнозировать, что практически востребованными будут не только данные об эффектах дискурсивного воздействия и экспертная оценка медийных контентов, но и конкретные меры, позволяющие нивелировать негативные последствия воздействия дискурса и вместе с тем целесообразно использовать его позитивный потенциал.

Заключение

Исследования дискурса, выступая закономерным развитием психолингвистических исследований, открывают новые возможности изучения области. Речь, которая долгое время исследовалась как индивидуальный психический процесс, раскрывается в ее включенности в жизнь, в реальную коммуникативную практику. Дискурс предстает как подчиненное сложной системе детерминант многогранное и многоуровневое психосоциальное явление, с разных сторон включенное в жизнь человека и общества.

Вместе с тем, поскольку дискурс — это междисциплинарный объект, расширяется сфера контактов со смежными дисциплинами, а также отраслями психологии. Тематика исследований включает, наряду с проблемами общей психологии, вопросы социальной и педагогической психологии, психодиагностики, психологии личности и макропсихологии. Тем самым создаются условия для широкого и многообразного применения получаемых данных и, что не менее важно, открываются новые темы, которые отвечают усиливающейся тенденции обращения психологической науки к проблемам, связанным с развитием IT-технологий, расширением виртуальной реальности, языковыми факторами сознания и поведения личности (Нестик и др., 2016; Нестик, Журавлев, 2018; и др.).

Все это делает изучение дискурса весьма актуальным и перспективным. Если в конце 1990-х годов можно было прогнозировать развитие исследований по линии увязывания психолингвистики с со-

циальной психологией, то в настоящее время просматривается перспектива описания многообразия социальной жизни как совокупности дискурсивных практик, в том числе связанных с развитием новых технологий. Дискурс раскрывается как взаимодействие членов общества, и значимость этого аспекта будет возрастать.

В то же время новые подходы подготавливают рост интереса к исследованиям личностной детерминации дискурса, которые, развиваясь, будут смыкаться с психодиагностикой, психологией личности, психологической практикой. К данному направлению вплотную подходят исследования конверсативных стратегий и тактик, с описанием которых связаны перспективы изучения взаимодействия коммуникантов и оптимизация диалогического взаимодействия в разных сферах жизни.

В числе наиболее перспективных направлений следует назвать изучение приемов и механизмов дискурсивного воздействия, а также вырабатываемых и воспроизводящихся в дискурсе способов концептуализации действительности. С этими направлениями и возможностями применения получаемых результатов в разработке проблем информационно-психологической безопасности человека и общества во многом будет связан рост социальной значимости и востребованность результатов психолингвистических исследований.

Все названные выше аспекты дискурса опосредуются когнитивной системой субъектов общения. Когнитивный подход к описанию дискурса должен стать интегрирующей основой дискурсивных исследований, определяя их возрастающую роль в когнитивной науке и перспективы сближения с нейронауками.

Наконец, усиливающаяся тенденция сближения разработок с практикой выдвигает на первый план четыре области практического применения, развитие которых представляется сегодня приоритетным: овладение иностранным и вторым языком, совершенствование дискурсивных навыков, речевое взаимодействие «человек-компьютер» и обеспечение информационно-психологической безопасности.

Литература

- Алмаев Н. А.* Применение контент-анализа в исследованиях личности: методические вопросы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Афиногенова В. А., Павлова Н. Д.* Интенциональные паттерны в репликах собеседников // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 2. С. 36–44.

- Афиногенова В. А., Павлова Н. Д.* Интенциональные категории повседневного дискурса в студенческой среде // Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 102–127.
- Балясникова О. В.* Возможности и перспективы этнопсихолингвистического исследования конфликта // Вопросы психолингвистики. 2015. № 4. С. 12–22.
- Вежновец Е. А.* Комментарии в социальных сетях: производство и восприятие интернет-дискурса // Современный дискурс-анализ. 2016. Вып. 15. С. 35–58.
- Воронин А. Н.* Дискурсивные способности: теория, методы изучения, психодиагностика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.* Роль дискурсивных способностей в овладении иностранным языком // Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 72–84.
- Гребенщикова Т. А., Зачесова И. А.* Интенциональный аспект взаимодействия в семейном диалоге // Вопросы психолингвистики. 2012. № 16. С. 106–113.
- Гребенщикова Т. А., Зачесова И. А.* Психология повседневного дискурса. Интенциональный аспект. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Дейк Т. А. ван.* Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: Либроком, 2013.
- Дискурс в современном мире. Психологические исследования / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Журавлев А. Л., Павлова Н. Д.* К междисциплинарной проблематике дискурса // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 6–11.
- Загоровская О. В., Литвинова О. А., Литвинова Т. А., Середин П. В., Сердюк М. Е.* Диагностирование склонности автора письменного текста к аутоагрессивному поведению // Вестник Воронежского гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 3. С. 98–104.
- Зачесова И. А., Журавлев А. Л., Павлова Н. Д.* О дискурсе, дискуссионном воздействии и информационно-психологической безопасности // Психология дискурса: проблемы детерминации,

- воздействия, безопасности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 5–10.
- Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 6-е изд., доп. М.: ЛКИ, 2012.
- Кибрик А. А., Подлесская В. И.* Проблема сегментации устного дискурса и когнитивная система говорящего // Когнитивные исследования / Отв. ред. В. Д. Соловьев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 138–158.
- Китайгородская М. В., Розанова Н. Н.* Речь москвичей. Коммуникативно-культурологический аспект. М.: Научный мир, 2005.
- Климчук В. А.* Мотивационный дискурс личности: количественные характеристики и сравнительный анализ // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 1. С. 68–83.
- Когнитивные исследования. Вып. 7 / Отв. ред. Д. В. Ушаков, А. А. Медынцева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Колокольцева Т. Н.* Диалогичность в жанрах интернет-коммуникации (чат, форум, блог) // Жанры речи. 2016. № 2. С. 97–105.
- Кольцова В. А., Журавлев А. Л.* Новатор и первопроходец в психологической науке: научная и научно-организационная деятельность Б. Ф. Ломова // Выдающиеся ученые Института психологии РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 125–154.
- Кубрак Т. А.* Специфика психологического воздействия кинодискурса // Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 202–222.
- Кушакова Н. О.* Специфические жанры sms-дискурса // Коммуникативные исследования. 2016. № 1 (7). С. 60–72.
- Латынов В. В.* Психология коммуникативного воздействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Латынов В. В.* Психологические закономерности объяснения неэтичных поступков // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 61–70.
- Лемякина Н. А.* Развитие языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника. Воронеж, 2004.
- Леонтьев А. А.* Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации. М.: Смысл, 2008.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

- Морозов В. П.* Невербальная коммуникация. Экспериментально-психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Нестик Т. А., Журавлев А. Л.* Отношение к глобальным рискам: социально-психологический подход // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 1. С. 127–138.
- Нестик Т. А., Журавлев А. Л., Юревич А. В.* Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 45–64.
- Новое в науках о человеке: К 85-летию со дня рождения академика И. Т. Фролова / Отв. ред. Г. Л. Белкина; ред.-сост. М. И. Фролова. М.: Ленанд, 2015.
- Павлова Н. Д.* Механизмы и средства психологического воздействия в дискурсе // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2013. Т. 6. № 32. С. 3.
- Павлова Н. Д., Гребенщикова Т. А.* Интен-анализ постсобытийного дискурса в интернете // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2017. Т. 10. № 52. С. 8.
- Павлова Н. Д., Гребенщикова Т. А.* Интен-анализ. Основания, процедура, опыт использования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Павлова Н. Д., Григорьева А. А.* Интенциональные основания выбора средств речевого воздействия (на примере масс-медийного дискурса) // Психолінгвістика: Науково-теоретичний збірник. 2012. № 10. С. 92–106.
- Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Психологическое воздействие в межличностной и массовой коммуникации / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. Д. Павлова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Психология: современные направления междисциплинарных исследований: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

- Резанова З. И., Скрипко Ю. К. Дискурсивная языковая личность участника виртуального фан-сообщества // Вестник Кемеровского гос. ун-та. 2017. № 1. С. 191–196.
- Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В. С. Степин. М.: Наука, 2007.
- Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004.
- Сергеева А. С., Кириллов Б. А., Воронина Е. Ю. Комментарий как форма дискурса профессионального виртуального сообщества (на примере IT) // Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 84–101.
- Уфимцева Н. В. Образ мира русских: системность и содержание // Язык и культура. 2009. № 4. С. 98–111.
- Ушакова Т. Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Цепцов В. А., Олив Т., Пиола А., Келлогг Р. Ресурсы рабочей памяти в процессе планирования речи на родном и иностранном языке // Проблемы психологии дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 165–179.
- Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта–Наука, 2006.
- Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004.
- Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2015.
- Языковая личность: моделирование, типология, портретирование (сибирская лингвоперсонология) / Под ред. Н. Д. Голева, Н. Н. Шпильной. М.: Ленанд, 2014.
- Coe K., Kensk K., Rains S. Online and Uncivil? Patterns and Determinants of Incivility in Newspaper Website Comments // Journal of Communication. 2014. V. 64 (4). P. 658–679.
- Heritage J. Conversation analysis: practices and methods // Qualitative research: theory, method and practice (3rd edition) / Ed. D. Silverman. London: Sage, 2011. P. 208–230.
- Herring, S. C. Computer-mediated conversation: Introduction and overview. Language@Internet, 7, article 2. URL: <http://www.languageatinternet.org/articles/2010/2801> (дата обращения: 21.09.2018).
- Muddiman A., Stroud N. J. News values, cognitive biases and partisan incivility in comment sections // Journal of Communication. 2017. V. 67. P. 586–609.

- Spears R., Lea M., Postmes T., Wolbert A.* A SIDE look at computer-mediated interaction: Power and the gender divide // Z. Birchmeier, B. Dietz-Uhler, G. Stasser (Eds). Strategic uses of social technology: An interactive perspective of social psychology. N. Y.: Cambridge University Press, 2011. P. 16–39.
- Stroud N. J., Scacco J. M., Muddiman A., Curry A. L.* Changing deliberative norms on news organizations' Facebook sites // Journal of Computer Mediated Communication. 2015. V. 20. P. 188–203.
- Sukumaran A., Vezich S., McHugh M., Nass C.* Normative influences on thoughtful online participation // Proceedings of the 2011 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems, ACM 2011. N. Y.: ACM Press, 2011. P. 3401–3410.

Психология религии в России: история, современные тенденции и перспективы развития

А. М. Двойнин

Психология религии – что это?

Начинать текст с подобной постановки вопроса несколько странно, так как психология религии – вроде бы немолодая область научного знания, чей академический статус обычно не вызывает сомнения у большей части мирового психологического сообщества. Любому психологу за время обучения в университете, скорее всего, сталкивался с влиятельной книгой У. Джеймса «Многообразие религиозного опыта» (Джеймс, 1902/1992), с методикой изучения религиозных ориентаций Г. У. Олпорта и Дж. М. Росса (Allport, Ross, 1967) или с известными работами К.-Г. Юнга, посвященными психолого-религиозным вопросам (Юнг, 1994, 1998). Исследователь В. Beit-Hallahmi (1974) датирует первый расцвет психологии религии 1890–1920 годами. О высоком познавательном интересе ранних психологов к религии можно судить по тому факту, что ставшие классиками психологии такие ученые, как В. Вундт, У. Джеймс, П. Жанэ, З. Фрейд, Г. Ст. Холл, Ж.-М. Шарко, К.-Г. Юнг и др., посвятили религиозным явлениям психики специальные исследования. Первые психологические изыскания в области религиозных вопросов Дж. Коу, Дж. Лубы, Дж. Пратта, Э. Старбака, Т. Флурнуа также по праву вошли в золотой фонд психологической науки.

Вместе с тем приходится констатировать то, что в силу действия социокультурных факторов большая часть российских психологов имеет достаточно смутное или искаженное представление о психологии религии. В их представлении она – либо некое смешение религиозных взглядов с научно-психологическими знаниями (в формате, например, христианской психологии), либо нечто сродни откровенным лженаучным изысканиям вроде парапсихологии и оккультных духовных практик.

Поэтому российский исследователь, честно трудящийся в духе академизма в области психологии религии, должен быть готов к то-

му, что его коллеги из других областей психологии будут считать, что он занимается какими-то сомнительными вопросами, а редакторы научных журналов, получив для публикации рукопись его статьи, будут говорить, что они с такой тематикой не работают. Поданные в научные фонды заявки на финансирование исследований по психологии религии будут рассматриваться придирчивее, чем обычно, а после доклада на отечественных психологических конференциях слушателей будет очень интересовать вопрос о наличии религиозных убеждений у самого докладчика.

Несмотря на то, что в индивидуальном общении с коллегами нередко эти ложные установки можно преодолеть, объясняя, что психология религии — такая же область академической науки, как психология спорта или юридическая психология, переломить общественное мнение российских ученых о ее сомнительной научности чрезвычайно сложно. Ввиду данных обстоятельств конкретизация того, что собой представляет психология религии, просто необходима.

В настоящее время психология религии является междисциплинарной областью научных знаний на стыке психологии и религиоведения (*religious studies*) и особым направлением академических исследований, предметом которых является субъективная сторона религиозного опыта человека, или, по-другому, закономерности функционирования религиозной психики.

Базовый исследовательский вопрос психологии религии — «Как религия влияет на психику и поведение человека?». Тематика исследований в данной области крайне разнообразна: от когнитивных искажений в мышлении верующего до корреляций религиозных состояний сознания с нейробиологическими свойствами человека, от связи религии с просоциальным и асоциальным поведением до психических механизмов религиозной индоктринации и фундаментализма, от современных форм религиозности до детских представлений о Боге.

После уверенного старта психолого-религиозных исследований в конце XIX—начале XX в. и последовавшего затем упадка в 1930—1950-е годы «возрождение» психологии религии заняло несколько десятилетий и происходило достаточно неравномерно (Wulff, 1998). Начиная с 1990-х годов психология религии переживает серьезный рост. Количество публикаций и научных исследований возросло в разы, систематически проводятся специальные международные конференции, активно функционируют международные ассоциации и общества, открываются лаборатории и исследовательские центры.

Современная психология религии объединяет широкий спектр подходов и научно-исследовательских программ, строящихся на весьма различающихся теоретических и методологических основаниях. Например, в русле социально-психологического подхода развиваются ролевая и атрибуционная теории, ведутся кросс-культурные исследования. Психоаналитический подход объединяет теорию объектных отношений, психоаналитические интерпретации религиозного опыта и архетипический анализ религиозных персонажей. Отдельными направлениями психологии религии являются феноменологический подход, историко-культурный и герменевтический. Продолжаются исследования религиозности и духовности в рамках психологии личности, создаются новые диагностические инструменты. Среди инновационных направлений следует отметить эволюционную психологию религии и когнитивный подход. И, наконец, в последние годы набирают популярность нейropsихологические исследования религиозного опыта и мистических состояний психики¹.

В настоящее время функционирует несколько крупных международных академических обществ психологов религии, среди которых наиболее авторитетными являются: Международная ассоциация психологов религии (*The International Association for the Psychology of Religion*), основанная в г. Нюрнберг (Германия) в 1914 г. и вобравшая в себя в 2003 г. сообщество Европейских психологов религии (*European Psychologists of Religion*); 36-е Отделение Американской психологической ассоциации: Общество психологии религии и духовности (*Division 36: Society for the Psychology of Religion and Spirituality*), существующее с 1976 г.

Специальные исследовательские центры и лаборатории психологии религии функционируют в Лёвенском католическом университете (Бельгия), Орхусском университете (Дания), Масариковом университете в Брно (Чехия), Индианском университете в Саут-Бенде (США), Православном Свято-Тихоновском гуманитарном университете (Россия) и др.

Эмпирические и теоретические психолого-религиозные исследования публикуются в специализированных академических журналах. Среди них: «Архив психологии религии» (*Archive for the Psychology of Religion*), «Международный журнал психологии религии» (*The International Journal for the Psychology of Religion*), «Психология религии и духовности» (*Psychology of Religion and Spirituality*), «Журнал научного изучения религии» (*Journal for the Scientific Study of Religion*) и др.

1 Подробнее об основных направлениях современной психологии религии см.: Двойнин, Малевич, 2017; Фолиева, Малевич, 2016; Ясин, 2016.

В целом психология религии основывается на принципах академического научного исследования и по своим эпистемологическим посылкам ничем принципиально не отличается от этнопсихологии или, скажем, кросс-культурной психологии, изучающих обусловленность психики этническими и культурными детерминантами.

Социокультурный и социально-психологический контекст развития психологии религии в России

Осмысление истории, современных тенденций и перспектив развития той или иной гуманитарной научной области исключительно с внутридисциплинарной позиции, вне социокультурного и социально-психологического контекста, неоправданно ограничивает поле зрения методолога. Применительно к психологии религии в России адекватное понимание истории, тенденций и перспектив ее развития без рассмотрения внешнего контекста вообще не представляется возможным. Во-первых, развитие данной области научного знания в России на протяжении всей ее истории в принципе было детерминировано преимущественно социально-историческими причинами. Во-вторых, оживление исследований в данной сфере в последние годы в существенной мере обусловлено действием личностного фактора. В-третьих, настороженное или негативное отношение академического психологического сообщества к психологии религии в настоящее время является значимым препятствием на пути ее развития.

Действительно, психология религии в нашей стране не развивалась последовательно и кумулятивно. На исторической сцене она появлялась трижды и дважды практически исчезала, т. е. существовала спорадически и в определенной степени эмерджентно. Исчезала причем не в результате внутринаучной борьбы научно-исследовательских программ (в духе И. Лакатоса) или «сдвига» парадигм (в понимании Т. Куна), а вследствие конкретных исторических трансформаций российского общества в 1917–1920-х годах и в 1990-е годы.

Дореволюционная психология религии была весьма заметной в академическом пространстве психологии и достаточно разнообразна. В ней существовало два фундаментальных направления: светское и религиозно ориентированное, каждое из которых дифференцировалось на несколько течений.

К светскому направлению психологии религии относились психолого-религиозные исследования, выполненные в парадигмах:

- эмпирической (включая экспериментальную) психологии;
- позитивизма (в философии, этнографии);
- психиатрии.

Научные исследования, которые могут быть отнесены к данному направлению, носили религиозно нейтральный характер. Так, Н. Я. Грот, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, Г. И. Челпанов и др., стоявшие на позициях эмпирической психологии и разрабатывавшие экспериментальный метод, применяли общепсихологические теории для анализа субъективного религиозного опыта. Философы, историки, этнографы, которых можно отнести к позитивистскому направлению, например, А. С. Пругавин, М. М. Троицкий, Л. Я. Штернберг и др., исследовали психологические механизмы, лежащие в основе порождения религиозных верований и мифологии на конкретном фактологическом материале.

Предметом исследований психиатров В. М. Бехтерева, В. Х. Кандинского, М. Ю. Лахтина, И. А. Сикорского, А. А. Токарского, В. Ф. Чижана, А. И. Яроцкого и др. стали мистические переживания у душевнобольных, феномены ясновидения, религиозного внушения, фанатизма, психические эпидемии (беспокойчивость, демономания), религиозный бред, влияние на психику спиритизма и мн. др. В своих научных работах психиатры опирались на богатый медицинский материал.

К *религиозно ориентированному направлению* психологии религии относились исследования, выполненные в контексте:

- религиозной философии;
- духовно-академической мысли.

Для представителей религиозной философии (П. Е. Астафьев, Н. А. Бердяев, А. И. Введенский, Б. П. Вышеславцев, В. В. Зеньковский, В. И. Несмелов, В. В. Розанов, С. Н. Трубецкой, П. А. Флоренский, С. Л. Франк и др.) было характерно обращение к анализу религиозной проблематики сквозь призму психологических категорий – «сознание», «нравственное чувство», «переживание», «опыт» и др. Феномены веры, любви к Богу, метафизических устремлений получали психологические интерпретации.

Отличием научных изысканий исследователей, работавших в рамках духовно-академической традиции (А. И. Введенский, С. С. Глаголев, И. М. Гобчанский, Д. Г. Коновалов, В. Д. Кудрявцев-Платонов, В. И. Несмелов, В. В. Платонов, П. П. Соколов и др.), является их апологетическая направленность, сочетание богословского и психологического подходов при анализе религиозных явлений.

В 1917 г. В. В. Зеньковским в статье «Задачи религиозной психологии» (Зеньковский, 1917) была высказана идея создания отдельной научной дисциплины «религиозной психологии», фактически — психологии религии¹.

Социально-исторические трансформации в России, связанные с октябрьской революцией 1917 г., становление в последующие годы идеологической диктатуры большевиков и борьба с инакомыслием ознаменовали уход с исторической сцены психологии религии в прежнем формате. Воинствующее безбожие постреволюционных лет требовало от науки о религии не столько исследовательской составляющей, сколько агитационной и пропагандистской устремленности на борьбу с религией. Академизм, стремление к мировоззренчески нейтральному исследованию и дискурсу приравнивалось к апологетике (Антонов, 2013).

Таким образом, дореволюционная психология религии прекратила свое существование к началу 1920-х годов. На смену ей в 1920–1930-е годы пришла психология религии новой формации (это ее второе явление) — как идеологически и политически ангажированная дисциплина, чья главная задача виделась в антирелигиозной работе и пропаганде атеизма на основе классового подхода. Первые научные изыскания в области психологии религии советского периода осуществлялись в контексте психоаналитического и педологического направлений, они оба были ликвидированы уже в 1930-е годы. К психоаналитическому направлению относятся работы Р. А. Авербух, Г. Ю. Малиса, М. А. Рейснера, С. Н. Шпильрейн и др., в которых анализируются бессознательные корни (архетипы, комплексы, влечения и т. п.) религиозных верований. Педологическое направление психологии религии включает работы А. С. Залужного, Н. А. Рыбникова, ряд научных изысканий К. Н. Корнилова. В их трудах ставится проблема социальной обусловленности религиозности ребенка.

С середины XX в. отечественные научные исследования по психологии религии по мере их оформления в отдельную предметную область оказались подведомственны не официальной психологической науке, а советскому варианту религиоведения — истории и теории атеизма и религии. В основание данных дисциплин искусственно ставится созданная в 1950–1960-х годах идеологическая доктрина «научного атеизма» как синтеза антирелигиозной критики и пропаганды науки на основе марксизма.

В таких конкретно-исторических условиях прикладные задачи антирелигиозной пропаганды и атеистического воспитания в совет-

1 Подробнее об этом см.: Антонов, Колкунова, 2018.

ском обществе сближали психологию религии в большей степени с религиозно-научными дисциплинами, нежели с психологическими. С учетом данного обстоятельства неудивительным выглядит тот факт, что работы по психологии религии велись исследователями, имевшими непсихологическое образование (например, В. Р. Букиным, А. И. Клибановым, М. Г. Писмаником, М. А. Поповой, Д. М. Угриновичем и др.), и публиковались в религиозно-научных (и философских) периодических изданиях: «Вопросы научного атеизма» (издавался с 1966 г. по 1989 г.), «Вопросы философии» (издается с 1947 г.), «Наука и религия» (издается с 1959 г.) и др.

При этом официальная советская психологическая наука практически не занималась исследованиями религии. Фокус ее задач был сосредоточен на разработке проблем общей, возрастной, педагогической, дифференциальной, инженерной, военной психологии, психологии труда и др. отраслей. В трудах советских психологов-классиков Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Б. М. Теплова, П. Я. Гальперина, Д. Н. Узнадзе, Б. Ф. Ломова, А. В. Петровского и мн. др. мы не встречаем психологического анализа религиозного опыта или обсуждения проблем изучения религии. В качестве исключения следует отметить работы известного советского психолога К. К. Платонова (1967, 1971, 1975, 1981, 1982), который, несмотря на обращение в них к психологии религии, все же оставался для академического сообщества в большей мере исследователем проблем медицинской и военной психологии, психологии личности и психотехники. Также справедливости ради надо упомянуть редкие, а потому ценные для истории психологии публикации Б. Д. Парыгина с соавт. (1971) и В. Н. Колбановского (1963, 1969), статью «Психология религии» в «Кратком психологическом словаре» под общей редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского (1985).

Крушение советской общественно-политической системы в 1990-е годы, переход от тоталитарного общества к открытому, крах идеологических регуляторов науки и, как следствие, появление возможностей для идейного плюрализма и методологического разнообразия, отказ от атеистической пропаганды привели к исчезновению марксистской психологии религии.

Казалось бы, это открыло возможности для беспристрастного изучения религиозной психологии. Всплеск религиозности населения в 1990-е годы (Дубин, 2004; Митрохин, 1995; Старые церкви, новые верующие..., 2001) и пробудившийся интерес психологов к совместному обсуждению с представителями религиозных сообществ вопросов, касающихся души, духовности и психологии чело-

века, должны были способствовать развитию психологии религии как научной дисциплины. Однако данные факторы в значительной мере способствовали появлению и развитию *христианской психологии* – практикоориентированной области гуманитарного психологического знания, основанного на православном вероучении. Фактический рост христианской психологии «заретушировал» и отчасти интерферировал появление в 1990-е годы *психологии религии* – научной области, стоящей на академических позициях, стремящейся к идеологической нейтральности и методологическому объективизму.

Всплеска академических психологических исследований религии не произошло. Причин для этого, как нам представляется, было несколько.

Первая причина связана с внутринаучными задачами. Ни психология, ни религиоведение в 1990-е годы не были готовы к разработке проблем психологии религии методологически, концептуально и инструментально. В науке только начинался процесс деидеологизации, объективно требовалось произвести инвентаризацию и переоценку прежних научных идей и теорий, избавиться от догматизма, мифологем и пр. наносного идейного «мусора». Также было необходимо осмыслить и освоить зарубежный научный опыт и ликвидировать разрыв между отечественной и зарубежной наукой – задача, не выполненная до сих пор.

Российская психология в это время переживает, по выражению В. А. Мазилова, настоящий методологический «бум» (Мазилов, 2007), который, несмотря на некоторый спад, не угас и поныне. В психологии «развернулся процесс пересмотра, коррекции и критики исходных методологических и теоретических принципов, категорий, понятий психологической науки» (Психологическая наука в России..., с. 154). Поскольку раздел «психология религии» в официальной психологической науке не значился, места ей в научных дискуссиях не нашлось¹.

Вторая причина отсутствия всплеска академических психологических исследований религии – социальная-экономическая. Тяжелая экономическая ситуация в стране в 1990-е годы поставила крест на финансировании ряда научных направлений и привела к обнищанию большей части населения России, в том числе ученых. Как верно заметил А. В. Юревич в 1998 г., «ученые составляют в современной России одну из наименее обеспеченных социальных групп» (Юревич,

1 При этом вопрос о возможности существования христианской психологии обсуждался в научно-психологической литературе.

1998, с. 50). Другие исследователи того времени также отмечали значительное снижение интереса к науке и статуса ученого в российском обществе (Швейцер, 1995; Mirskaya, 1995). Академическое сообщество переживало «синдром ненужности» (Юревич, 1998, с. 50).

Провальная экономическая политика привела к серьезному оттоку квалифицированных научных кадров из сферы науки. Ввиду сложившейся социально-экономической ситуации и психологи, и религиоведы пытались отстаивать финансирование научных направлений, как им представлялось, первостепенной важности. Объективно психология религии к ним не относилась, да и очевидно, что изучение психологии верующих не является сферой финансово притягательной, как, например, психология рекламы или, скажем, организационная психология.

Третья причина обсуждаемой проблемы – социально-психологическая. В российском обществе, где столетиями сохранялось сакральное отношение к религии, а потом 70 лет в XX в. велась непримиримая идейная (и не только) борьба с ней, установка академического сообщества на объективное и безоценочное исследование феномена религии не может сформироваться одномоментно. Подобная психологическая «перестройка» требует времени. Обретенная в 1990-е годы интеллектуальная и духовная свобода после длительного «вакуума», прикрытого «марксизмом-ленинизмом», привела многих представителей академического сообщества к религии, в первую очередь, не как к объекту исследования, а как к духовному источнику. Данные ученые стремились религию не столько изучать, сколько освоить религиозное смысловое содержание. Это стремление дало толчок к успешному развитию христианской психологии в постсоветский период.

Другие российские ученые в условиях ниспровержения марксистско-ленинской философии с пьедестала единственного правильного учения и обращения ряда своих коллег к религии наоборот, не желая терять «идейную» почву под ногами, оставались приверженцами прежних идеалов и представлений, в том числе убеждения, что религия – это вредный пережиток прошлого, иллюзорное отражение действительности, с которым нужно продолжать бороться.

Таким образом, психология религии, претендующая на беспристрастное и объективное изучение субъективной составляющей религиозного опыта, не смогла получить должный импульс к развитию, в российском академическом сообществе профессиональное отношение к психологическим исследованиям религии до сих пор обусловлено в большой мере личным отношением к ней. При этом, как мы уже упоминали выше, среди психологов широко распростра-

нены неадекватные установки в отношении психологии религии, затрудняющие ее развитие как научной дисциплины.

Нередко психология религии отвергается, например, на том основании, что «наука и религия — антагонистичны и строятся принципиально на разных основаниях, а потому серьезной науки о религии быть не может». Или «наука мировоззренчески борется с религией, следовательно, религию надо не изучать, с ней надо бороться». Такие установки, по всей видимости, являются следствием остаточной индоктринированности «марксизмом-ленинизмом» и идеями «научного атеизма». Также в части академического сообщества прочно укоренено заблуждение (в негативной или позитивной коннотации): «Психология религии — это психология, строящаяся на религиозном мировоззрении/идеологии». На этих основаниях психология религии часто отторгается по той же причине индоктринированности «марксизмом-ленинизмом» и «научным атеизмом» либо по причине неадекватных ожиданий со стороны религиозно ориентированных членов академического сообщества¹.

Определенное ингибирующее влияние на развитие психологии религии в России оказывают и привычные социальные модели поведения, которые можно выразить грубой формулой: «С религией у нас либо борются, либо — заигрывают», а иногда — просто низкая осведомленность сообщества о том, чем занимаются психологи религии.

Тем не менее в постсоветский период состоялось третье явление российской психологии религии, чьи первые точечные манифестации в 1990-е годы, еще слабо дифференцируемые с христианской психологией, в 2010-е годы вылились в оформление ряда тематических направлений научных исследований и другие формы существования.

Современные тенденции развития психологии религии в России

Оставляя за пределами нашего исследования обзор развития христианской психологии в постсоветской России², рассмотрим те современные тенденции, которые характерны для развития именно психологии религии в нашей стране.

- 1 Представляется, что бурное развитие христианской психологии в постсоветский период, послужившее определенным «спойлером» для роста психологии религии, невольно способствовало формированию в академическом сообществе указанного заблуждения. У многих психологов — носителей этого заблуждения — любые разговоры о религии вызвали и продолжают вызывать его актуализацию.
- 2 Его можно найти в специальной работе: Христианская психология в контексте..., 2017.

Первые ростки современной психологии религии в России возникли примерно в середине 1990-х годов. В это время появляются первые научные публикации, защищаются несколько диссертаций по психологическим специальностям, посвященных изучению религиозной проблематики (Н. Л. Мухелишвили, 1994, А. Л. Акулич, 1996, М. А. Разумова, 1998, В. Н. Смирнов, 1998, Е. Т. Дубова, 1999). Начинается преподавание академических курсов психологии религии: с 1996 г. — на философском факультете МГУ (преподаватель — Е. В. Рязанова, ныне — Е. В. Орел) и в Библейско-богословском институте св. ап. Андрея (преподаватель — Н. Л. Мухелишвили)¹; с 1997 г. на — филологическом факультете Курганского государственного университета (преподаватель — М. В. Чумаков)². Разделы, посвященные психологии религии, появляются в учебных изданиях по религиоведению³; выходит первое учебное пособие по психологии религии — небольшая книжка М. В. Чумакова «Введение в психологию религии» (1997), изданная в Кургане малым тиражом⁴.

С начала 2000-х годов в России происходит медленное и постепенное оживление исследований в области психологии религии. Такая оценка — «оживление исследований» — применительно к психологии религии носит относительный характер: она отражает динамику роста исследований в рамках данной области знаний в 2000-е годы по отношению к таковым в 1990-е годы. Это обстоятельство важно иметь в виду, поскольку относительно роста количества работ в области христианской психологии подобное утверждение вряд ли было бы правомочным⁵.

- 1 По словам Н. Л. Мухелишвили, немного позже он стал читать курс психологии религии и в Центре изучения религии Российского государственного гуманитарного университете, а также в Институте св. Фомы (ранее — Институт философии, теологии и истории св. Фомы).
- 2 Следует отметить, что формально впервые в постсоветской России курс психологии религии в вузовской образовательной программе появился с созданием направления специализации «психология религии» на психологическом факультете МГУ и читался Б. С. Братусем (с 1993 г.). Однако реально содержанием данного курса, как и специализации, была христианская психология.
- 3 См.: Гараджа, 1995; Основы религиоведения..., 1994.
- 4 Более подробно история развития психологии религии в России в 1990-е годы изложена в: (Двойнин, 20186).
- 5 Отличной иллюстрацией данного тезиса может служить тот факт, что в весьма известной крупной работе Ю. М. Зенько, называвшейся «Психология религии» (2009) пробивавшиеся «ростки» психологии ре-

Оживление исследований, как мы полагаем, связано в большей степени с действием личностного фактора и объективно существующим «белым пятном» в данной области знаний, нежели с появлением социального заказа или улучшением финансового положения отечественной науки по сравнению с 1990-ми годами. Другими словами, ключевую роль, вероятно, сыграл личный энтузиазм и интерес ряда исследователей к психологическим вопросам религии, а также возможность занять «пустую поляну» на академическом ландшафте.

С начала 2000-х годов процесс защит новых диссертаций по психологическим специальностям, посвященных исследованию проблем психологии религии, приобретает определенную регулярность (по несколько диссертаций в год). Подобная частота защит сохраняется и по настоящее время. Общее количество защищенных диссертаций (включая диссертации по философским специальностям, но с психолого-религиозной тематикой) с 1994 г. по 2018 г., по нашим оценкам, составляет около пятидесяти¹. Первопроходцами на этом пути стали Е. В. Перевозникова, 2000, В. С. Топоев, 2000, Д. О. Смирнов, 2001, Е. А. Таран, 2001, И. М. Богдановская, 2002, И. А. Подоровская, 2002, С. А. Данченко, 2003, И. М. Ильичева, 2003, И. Д. Нефёдова, 2003, Т. Н. Голованова, 2004, Л. Н. Грошева, 2004, Ю. П. Тобалов, 2004, К. В. Храмова, 2004. Защищенные в разных городах России диссертации свидетельствуют о расширяющейся «географии» исследований в области психологии религии: очаги интереса к данному предмету вспыхивают в разных регионах страны.

В 2000–2010-е годы также существенно растет количество публикаций по психологии религии и спектр охватываемых ими тем. Объем этих работ и их тематическое разнообразие позволили Ю. М. Зенько систематизировать многие из них (на момент выхода его книги в 2009 г.) по отраслям психологической науки: общая психология, социальная психология, дифференциальная психология, возрастная психология, педагогическая психология и др. (Зенько, 2009). Одна-

лигии практически незаметны в «лесном массиве» христианской психологии.

1 В качестве источника для сбора информации использовался электронный каталог диссертаций Российской государственной библиотеки. Подсчету подвергались психологические диссертации с ясно выраженной в названии религиозной тематикой, а также философские диссертации с выраженным в названии психологическим подходом к религиозным явлениям. Многочисленные диссертации с присутствием в их названиях «духовной» или «духовно-нравственной» терминологии не учитывались.

ко, к сожалению, автором специально не дифференцированы работы по психологии религии и христианской психологии.

Проведенный нами анализ опубликованных работ позволил сгруппировать разнообразные научные изыскания по психологии религии в следующие тематические блоки:

- *Психология религиозной идентификации и психологические особенности религиозной идентичности.* В рамках данного тематического блока наиболее активно проводятся эмпирические исследования, но также обсуждаются теоретические вопросы построения моделей религиозности. Необходимо отметить, что исследования проводятся как с позиции социально-психологического подхода, так и с позиции индивидуально-личностного (Е. А. Александрова, О. М. Артеменко, М. И. Воловикова, З. М. Гаджимурадова, В. А. Ильин, В. М. Миназова, О. С. Павлова, И. Э. Соколовская, О. Е. Хухлаев, В. А. Шорохова и др.);
- *Психологический анализ религиозности личности и личностных свойств верующих.* Этот тематический блок объединяет как эмпирические исследования религиозности и личностных характеристик (в основном православных верующих), так и теоретические разработки конструкта «религиозность личности» как психологической категории (Т. И. Ачинович, Л. И. Ворожейкина, Н. В. Груздев, Е. С. Гусева, Л. В. Густова, Г. И. Данилова, А. М. Двойнин, В. И. Жог, С. С. Малявина, В. Н. Павленко, А. В. Романов, И. Э. Соколовская, Д. Л. Спивак, Т. А. Фолиева, Э. И. Хайбулина, С. А. Черняева, Д. М. Чумакова, И. С. Шемет, М. И. Ясин и др.);
- *Самосознание верующих и ценностно-смысловая организация религиозного опыта личности* – эмпирические исследования структуры и содержания самосознания верующих различных конфессий, их ценностно-смысловых ориентаций, личностных смыслов, а также изучение изменений этих структур под влиянием религиозного обращения (К. Р. Арутюнова, И. М. Богдановская, И. С. Буланова, А. А. Васильченко, З. М. Гаджимурадова, Е. С. Гусева, А. М. Двойнин, А. В. Касимова, А. В. Немцев, Е. В. Перевозникова, И. Э. Соколовская, Ю. В. Тищенко, А. М. Улановский, К. В. Храмова, М. И. Ясин и др.);
- *Психологический анализ влияния религиозной группы на психику человека.* Авторы анализируют факторы и механизмы негативного воздействия на человека некоторых новых религиозных движений, обсуждают практические способы психологической

- защиты и противостояния данному воздействию (Р. М. Грановская, И. В. Олейник, А. В. Романов, В. А. Соснин, В. М. Целуйко, В. Б. Шапарь и др.). Многие работы по данной тематике достаточно спорны, с точки зрения их академической объективности, поскольку нередко направлены на борьбу с новыми религиозными движениями и ангажированы со стороны определенных общественных сил и организаций, заинтересованных в этом¹;
- *Психологическое благополучие и адаптация религиозной личности, психологические защиты верующих и религиозный копинг.* Содержательное единство данного блока определяется фокусом исследователей на адаптивной функции религии, а также на эффектах ее нарушения и восстановления через механизмы защит и совладания. Работы по данной тематике носят преимущественно эмпирический характер. В теоретических аспектах авторы обращаются к зарубежным исследованиям и теориям религиозного копинга (Т. В. Бескова, Л. Н. Грошева, М. М. Далгатова, В. И. Жог, Е. Н. Медведева, М. Н. Семенова, К. Г. Сердакова, И. Э. Соколовская, Ю. П. Тобалов, Д. М. Чумакова, И. И. Ягияев, М. И. Ясин и др.);
 - *Нормативное поведение и его саморегуляция у верующих.* В рамках данного тематического блока осуществляется анализ религиозных норм и особенностей реальной саморегуляции поведения верующими, анализируются психологические особенности и факторы религиозной социализации как усвоения религиозных ценностей, норм и эталонов поведения (И. С. Буланова, С. И. Масловский, Т. В. Складорова, Н. В. Усова, Т. А. Фолиева, А. В. Цветков, А. Ю. Чернов и др.);

1 Нередко в публикациях подобной направленности авторы пользуются сомнительной оценочной терминологией («секты», «деструктивное воздействие сект», «жертвы тоталитарных культов» и т. п.), прямо или косвенно противопоставляя «деструктивное» влияние на психику «сект» (под «сектами» понимаются новые религиозные движения) некому «здоровому» варианту религиозности, характерному для традиционных религий. Вместе с тем для психологии несомненны факты возможных негативных последствий социального влияния на психику человека (индоктринация, контроль сознания, манипуляция и др.), которые могут наблюдаться как в религиозных (нетрадиционных и традиционных), так и светских сообществах. Однако в психологии существуют собственные критерии, позволяющие устанавливать факты такого рода вне зависимости от политических и общественных интересов, а также вне социальных оценок тех или иных религиозных движений.

- *Психология семьи в контексте религии.* Этот тематический блок включает изучение психологических особенностей религиозного воспитания, детско-родительских отношений и социального взаимодействия в семье (В. Г. Безрогов, Н. В. Власихина, С. С. Малявина, А. В. Микляева, А. Ф. Минуллина, Э. И. Муртазина, А. Э. Пятинин, А. В. Романов, Е. И. Уфимцева, Д. М. Чумакова и др.);
- *Религиозный фактор в практике психологической помощи.* Отличительная особенность работ данной тематики — их практическая ориентация на эффективную психологическую помощь (консультирование и психотерапию) лицам с различными религиозными убеждениями (Е. Т. Дубова, Э. М. Кострубин, Ю. П. Тобалов, М. С. Филоник, Т. А. Флоренская, С. А. Черняева и др.);
- *Психологическое значение религиозных практик.* Объединены два направления исследовательских изысканий. Первое связано с объективным подходом к анализу психологической значимости тех или иных религиозных действий (А. В. Непомнящий, Э. И. Хайбулина, А. Э. Тамбиев и др.). Представители второго направления изучают феноменологию субъективных переживаний в процессе религиозных практик: индукцию изменений состояний сознания психотехническими средствами религий и внутреннее наблюдение за этими состояниями. В научном отношении второе направление сомнительно вследствие нефальсифицируемости его теоретических (или мировоззренческих) утверждений и субъективизма исследователя (сюда можно отнести «психологию буддизма» В. В. Козлова и трансперсональный подход Е. А. Торчинова);
- *Психологические исследования религиозных представлений и отношения к религии разных социальных и возрастных групп.* К этому тематическому блоку относятся, как правило, эмпирические исследования различных конфессиональных стереотипов, представлений о Боге и религии, субъективного отношения к религиозной культуре и т. п. у различных групп людей, не обязательно верующих. Также религиозные представления исследуются в связи с другими психологическими факторами (Н. В. Бакланова, А. Н. Бражникова, Д. Н. Долганов, С. С. Малявина, Е. А. Савина, Е. В. Улыбина, И. М. Шмелев и др.);
- *Психология религии в контексте медицины.* Данный раздел образуют психолого-медицинские исследования, в которых так или иначе выражен религиозный фактор. Эти исследования тематически могут быть разделены на два вида. Первый вид — это

те из них, в которых религиозность изучается как фактор, влияющий на течение заболевания, не связанного с религиозным опытом больного, а также как фактор, влияющий на социальную адаптацию и реабилитацию пациентов клиник (О. А. Борисова, А. Ю. Березанцев, В. В. Гусев, А. М. Двойнин, Г. И. Копейко, Е. Л. Николаев и др.). Второй вид исследований — это те, которые сфокусированы на заболеваниях (психических, соматических), чей патогенез непосредственно связан с действием религиозного фактора (Д. А. Авдеев, В. Э. Пашковский и др.);

- *История психологии религии и анализ зарубежной психологии религии.* Этот блок объединяет работы, направленные на реконструкцию исторического развития отечественной и зарубежной психологии религии, экспликацию и анализ психолого-религиозного наследия отдельных исследователей прошлого, перевод и изложение значимых зарубежных концепций и подходов (К. М. Антонов, Д. С. Дамте, А. М. Двойнин, А. П. Забияко, П. Н. Костылев, Т. В. Малевич, О. К. Михельсон, Р. А. Сергиенко, В. А. Соснин, Д. Л. Спивак, Р. С. Титов, Т. А. Фолиева, М. В. Чумаков и др.).

Безусловно, указанные тематические блоки научных изысканий в области психологии религии не исчерпывают многообразия работ по данной дисциплине в отечественной науке, однако являются на данный момент наиболее заметными. Участие в международной коммуникации и изучение зарубежных источников способствует освоению российским психологическим и религиоведческим сообществом новых областей: когнитивной и эволюционной психологии религии и религиоведения (Д. Д. Кожевников, Т. В. Малевич, О. К. Михельсон, М. М. Шахнович), нейробиологического подхода к религии и нейротеологии (О. А. Борисова, Г. И. Копейко, Т. В. Малевич).

Несмотря на тематическое разнообразие публикаций по психологии религии, в целом, как отмечают Т. А. Фолиева и Т. В. Малевич, «в российской традиции... преобладает теоретико-историческое направление — как среди отечественных психологов, так и среди религиоведов. Количество эмпирических исследований растет, но интерес к ним невелик» (Фолиева, Малевич, 2016, с. 83). Остается к этому добавить нехватку серьезных методологических разработок при достаточно высоком интересе исследователей к методологическим вопросам.

В инструментально-методическом плане в России в настоящее время остро чувствуется нехватка надежных и валидных диагностических методик, специфицированных под исследования религии.

озных субъектов, а имеющиеся в распоряжении психолога стандартные психологические инструменты могут быть не вполне адекватны той исследовательской задаче, которую ставит перед собой психолог религии. Экспериментальные методики (как и сами эксперименты) в отечественной психологии религии практически отсутствуют. Поэтому исследователи нередко вынуждены пользоваться немногими зарубежными методами описания которых доступны на русском языке, а также разрабатывать свои методические инструменты или самостоятельно переводить иностранные.

В области образования можно отметить тенденцию вхождения психологии религии в список университетских учебных курсов. Учебная дисциплина «Психология религии» появилась в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по религиоведению «второго», а затем и «третьего» поколений и стала преподаваться в университетах, в которых открылась религиоведческая специализация¹. Важно уточнить, что в данных вузах курс психологии религии читался/читается студентам-*религиоведам*. С преподаванием данного курса студентам-*психологам* сложилась куда менее радужная ситуация. Ни в один ФГОС ВПО по психологии дисциплина «Психология религии» не входила и не входит до сих пор. Поэтому необходимость ее преподавания и вхождения в образовательную программу (чаще всего на правах элективного курса) определяется вузом.

Известно, что курс «Психология религии» sporadически преподавался на факультете педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета в начале 2010-х годов, сейчас преподается психологам в Волгоградском государственном университете, а также читается на факультете психологии Санкт-Петербургского государственного университета, на богословском факультете Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Еще данный курс преподается психологам в Курганском государственном университете, эпизодически – психологам и педагогам в Московском городском педагогическом университете.

Получается, что психология религии в психологических институциях находится в статусе «мерцающей» учебной дисциплины. Прав П. Н. Костылев, когда утверждает, что «в формальном отношении в России практически психология религии никак не связана с психологией, но только с религиоведением» (Костылев, дата обращения: 24.04.2018).

1 Более подробно об этом см.: Двойнин, 2018а.

Если с учетом сказанного попытаться обобщить современные тенденции развития психологии религии в России, то картина будет выглядеть следующим образом. Прогрессирующая дифференциация тематических направлений исследований и расширение их «географии» на карте страны сочетается с низким уровнем институционализации. Специальных институтов развития психологии религии практически не создано. Исключение составляет организованный в 2014 г. на базе Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета «Центр психологии религии», который ведет активную деятельность: организует семинары и конференции, проводит научные исследования, выпускает научные и учебные труды¹. В 2016 г. с целью объединения религиоведов и специалистов из смежных областей было создано и официально зарегистрировано Русское религиоведческое общество (РРО)². На настоящее время РРО является фактически единственной в России организацией, выполняющей функции профессиональной ассоциации для психологов религии.

Важной современной тенденцией развития психологии религии в нашей стране также можно назвать упрочивание ее аффилиативных связей с религиоведением. Официальная психологическая наука по-прежнему делает вид, что в ее предметном поле психологии религии нет. Поэтому до сих пор в сообществе психологов возникают такого рода обсуждения: Может ли вообще психология изучать религию? Научна ли психология религии? И т. п. Наверное, излишне говорить, что подобные разговоры, напоминающие рассуждения в космическую эру о том, стоит ли изобретать велосипед, отбрасывают нас на донаучный этап развития психологии, куда-то к Средневековью.

При этом надо учесть следствия такого положения дел. Поскольку психология религии не входит ни в число приоритетных, ни даже просто поддерживаемых научно-исследовательскими психологическими институтами направлений исследований и практически не преподается психологам в университетах, то прогнозировать всплеск популярности данного направления в России не приходится. Каналы формирования профессионального интереса психологов к этой области знаний чрезвычайно ограничены. Тем самым не закладыва-

1 Любопытно, что данный центр создан не психологами, а философами и религиоведами.

2 Официальный сайт Русского религиоведческого общества: <http://rro.org.ru>.

ется кадровый фундамент психологии религии, что, в свою очередь, затрудняет процесс ее институционализации.

В то же время обозначилась очень важная с исторической точки зрения положительная тенденция. Благодаря недавним научным мероприятиям¹, на которых состоялись широкие обсуждения современных проблем психологии религии и очное знакомство исследователей из разных регионов России, был запущен процесс *самоидентификации российского сообщества психологов религии*.

Перспективы развития психологии религии в России

В настоящее время психология религии в нашей стране переживает отчетливый, хотя и достаточно умеренный рост. Благодаря увеличению количества специалистов в этой области и их активности в академическом пространстве, можно утверждать, что у российской психологии религии есть хороший потенциал для развития, несмотря на ряд объективных препятствий и трудностей.

Перспективы развития психологии религии в России, на наш взгляд, связаны с решением ряда задач, которые стоят перед данной областью знания в нашей стране. Будет ли психология религии иметь положительный или негативный вектор своего развития — зависит от ее способности решить, по сути, исторические задачи.

Если выразиться максимально общо, то фундаментальной исторической задачей для российской психологии религии на ближайшие полтора—два десятилетия, по нашему мнению, является обретение собственной *идентичности* в российском академическом сообществе, а затем и в пространстве мировой науки.

1 Круглый стол «Психология религии: междисциплинарный подход» (организатор — В. Ф. Фёдоров) на факультете психологии Санкт-Петербургского государственного университета в рамках традиционной конференции «Ананьевские чтения — 2015: Фундаментальные проблемы психологии» 20 октября 2015 г. (г. Санкт-Петербург); I научно-практическая конференция «Психология религии: от истории — к теории и практике» на базе Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета 20—21 ноября 2015 г. (г. Москва); секция «Философское осмысление психологических исследований религиозного опыта» (организаторы — К. М. Антонов и А. М. Двойнин) на III Всероссийском конгрессе исследователей религии на базе Владимирского государственного университета 7—9 октября 2016 г. (г. Владимир); II научно-практическая конференция «Психология религии: исторические, теоретические, эмпирические исследования» на базе Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета 2—3 декабря 2016 г. (г. Москва).

Эта общая задача может быть достигнута через решение частных задач, более близких и осязаемых.

1. С учетом определенного интерферирующего воздействия христианской психологии на академическую психологию религии для самоопределения последней необходимо их последовательное размежевание: наступило время «уклоняться от объятий». Размежевание должно идти по линиям исходных гносеологических посылок, конкретных методологических подходов и эталонов научного исследования. Для этого необходимо последовательное различение разнонаправленных проектов: проекта построения психологии на мировоззренческих основаниях (например, христианская, атеистическая, мусульманская и др. психология) и проекта мировоззренчески нейтрального академического психологического исследования религиозной жизни человека.
2. Психологии религии необходима формулировка внятных научно-исследовательских программ. К сожалению, в России эмпирические исследования в области психологии религии проводятся пока спорадически и зачастую фокусируются преимущественно на психологии православных верующих с инсайдерских позиций. В теоретическом же отношении российская психология религии нередко ограничивается анализом и пересказом концепций европейских и американских авторов первой половины XX в. Создавая новые исследовательские программы, важно удержаться как от попыток всеохвата предметной области и «скатывания» в бесплодное теоретизирование, так и от голого эмпиризма. В эмпирических исследованиях нужно преодолеть православоцентризм, в построении теории – априоризм выдвигаемых постулатов.
3. Необходимо произвести инвентаризацию продуктивных идей и концепций отечественной психологии прошлого и настоящего, которые могут быть приложимы к современным исследованиям феноменов религиозной психики.
4. Нужно преодолеть изоляционизм, фактически «туземный» характер отечественной психологии религии. Надо признать, что в настоящее время российская психология религии отстает от мировой мировоззренчески, методологически, концептуально, методически и институционально. Необходима интеграция в международный научный дискурс, в котором сейчас отсутствует голос российской науки, и критическое освоение (а не «калькирование») опыта зарубежной психологии религии.

5. В нынешних условиях отсутствия социального заказа на психологические исследования в религиозной сфере специалисты по психологии религии могут спроектировать общественный запрос на свою работу, что предполагает осмысленную, а не декларативную ориентацию на решение социальных проблем современной России в области религиозной жизни и выработку убедительных аргументов для обоснования ее необходимости.
6. Следует продолжить и завершить дальнейшую консолидацию психологов религии, что будет способствовать пониманию их собственного места в академическом сообществе современной России и в обществе в целом. Крайне важно преодолеть возможный дисциплинарный разрыв в религиозноведческом и психологическом подходах к проектированию психологии религии. Профессиональное мышление и научный дискурс религиоведов и психологов различаются, поэтому важно поддерживать начинающийся конструктивный диалог между представителями данных дисциплин.
7. Психологам религии необходимо активно продвигать свое научное направление в психологическом академическом сообществе, которое в силу разных причин (чаще всего — низкой осведомленности о том, чем занимается психология религии), нередко настроено настороженно или враждебно к научным темам, так или иначе связанным с религиозной сферой.

В заключение необходимо подчеркнуть, что российское профессиональное сообщество психологов религии в последние годы сделало качественный скачок, войдя в фазу самоидентификации и консолидации усилий, что крайне важно для ее развития; очевидно, что «современная психология религии не может быть кабинетной наукой и занятием одиночек» (Фолиева, Малевич, 2016, с. 86).

Перспективы развития не образуются сами по себе, они *конструируются сообща* теми, кому не безразлично собственное будущее, поэтому российским психологам религии следует, «засучив рукава», упорно трудиться над решением выдвинутых временем задач, используя по ходу открывающиеся возможности для успешного продвижения своей науки. Ауробиндо говорил: «Если пред тобою великая цель, а возможности твои ограничены, все равно действуй; ибо только через действие могут возрасти твои возможности» (Ауробиндо, 2014).

Литература

Антонов К. М. От дореволюционной науки о религии к советскому религиоведению: трансформация системы научно-исследова-

- тельских программ и формирование «советской» формации дискурса о религии // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та. Сер. I. «Богословие. Философия». 2013. Вып. 6 (50). С. 67–97.
- Антонов К. М., Колкунова К. А. Василий Васильевич Зеньковский: религиозное переживание как основа психологии религии и идеи религиозного воспитания // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та. Сер. IV. «Педагогика. Психология». 2018. Вып. 48. С. 107–120. doi: 10.15382/sturIV201848.107-120.
- Ауробиндо Ш.* Мысли и афоризмы. Мысли и озарения / Пер. с англ. А. Шевченко. Изд. 4-е, стер. СПб., 2014.
- Вопросы научного атеизма. Вып. 11. Психология и религия / Ред. А. Ф. Окулов (отв. ред.) и др. М.: Мысль, 1971.
- Гараджа В. И.* Религиоведение: Учеб. пособие для студентов выс. учеб. заведений и преп. ср. школы. 2-е изд., дополненное. М.: Аспект-Пресс, 1995.
- Двойнин А. М., Малевич Т. В.* Психология религии в современном мире (вместо предисловия) // Современная западная психология религии: Хрестоматия / Ред.-сост. Т. В. Малевич; под. ред. К. М. Антонова, К. А. Колкуновой. М.: Изд-во ПСТГУ, 2017. С. 7–28.
- Двойнин А. М.* Психология религии в постсоветской России (с 2000-х гг. по настоящее время) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та. Сер. I. «Богословие. Философия. Религиоведение». Вып. 77. 2018а. С. 118–135. doi: 10.15382/sturI201877.118-135(a).
- Двойнин А. М.* Психология религии в постсоветской России (1990-е годы) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. IV. «Педагогика. Психология». Вып. 50. 2018б.
- Джемс В.* Многообразие религиозного опыта. СПб.: Андреев и сыновья, 1992.
- Дубин Б. В.* Массовая религиозная культура в России (тенденции и итоги 1990-х годов) // Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии. 2004. № 3 (71). С. 35–44.
- Зенько Ю. М.* Психология религии. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2009.
- Зеньковский В. В.* Задачи религиозной психологии // Христианская мысль. 1917. Январь. С. 24–42.
- Колбановский В. Н.* Роль научной психологии в атеистической пропаганде (стенограмма лекции, прочит. на Всесоюзном семинаре по пропаганде науч. атеизма). М.: Знание, 1963.

- Колбановский В. Н.* Совещание по проблемам психологии религии // Вопросы психологии. 1969. № 4. С. 178–183.
- Костылев П. Н.* Психология религии в российской системе высшего профессионального образования. URL: <http://hentiamenti.livejournal.com/409331.html> (дата обращения 24.04.2018).
- Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.
- Мазилев В. А.* Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 2. С. 3–21.
- Митрохин Л. Н.* Религиозная ситуация в современной России // Социологические исследования. 1995. № 11. С. 79–81.
- Основы религиоведения: учебник / Под ред. И. Н. Яблокова. М.: Высшая школа, 1994.
- Парыгин Б. Д., Ерунов Б. А., Букин В. Р.* Религиозное настроение и его структура // Вопросы научного атеизма. Вып. 11. «Психология и религия» / Ред. А. Ф. Окулов (отв. ред.) и др. М.: Мысль, 1971. С. 58–81.
- Платонов К. К.* Психология религии. Факты и мысли. М.: Политиздат, 1967.
- Платонов К. К.* Психологические корни религии // Вопросы научного атеизма. Вып. 11. Психология и религия. Редколлегия сборника: А. Ф. Окулов (отв. ред.) и др. М.: Мысль, 1971. С. 29–42.
- Платонов К. К.* Психология религии и атеистическое воспитание // Вопросы психологии. 1975. № 3. С. 18–26.
- Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1981.
- Платонов К. К.* Человек и религия. Минск: Народная асвета, 1984.
- Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
- Старые церкви, новые верующие: религия в массовом сознании постсоветской России / Под ред. К. Каарияйнена, Д. Фурмана. СПб.; М.: Летний сад, 2001.
- Фолиева Т. А., Малевич Т. В.* Психология религии в XX веке: основные вехи развития // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. 2016. Т. 34. № 4. С. 68–91.
- Христианская психология в контексте научного мировоззрения: коллективная монография / Под ред. Б. С. Братуся. М.: Никая, 2017.
- Чумаков М. В.* Введение в психологию религии: учебное пособие. Курган: Изд-во КГУ, 1997.

Психология религии в России

- Швейцер Г.* Возможно ли возрождение науки в России? // Вопросы экономики. 1995. №9. С. 64–70.
- Юнг К.-Г.* О психологии восточных религий и философий / Сост. В. Бакусев. М.: Медиум, 1994.
- Юнг К.-Г.* Ответ Иову / Пер. с нем. В. Бакусева. М.: АСТ и др., 1998.
- Юревич А. В.* Умные, но бедные: ученые в современной России. М.: МОНФ, 1998.
- Ясин М. И.* Современные направления исследований в психологии религии // Вестник Костромского гос. ун-та. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2016. Т. 22. № 2. С. 76–79.
- Allport G. W., Ross J. M.* Personal Religious Orientation and Prejudice // Journal of Personality and Social Psychology. 1967. V. 5/4. P. 432–443.
- Beit-Hallahmi B.* Psychology of religion 1890–1930: The Rise and Fall of a psychological movement // Journal of the History of the Behavioral Sciences. 1974. № 10. P. 84–90.
- Mirskaya E. Z.* Russian academic science today: Its societal standing and situation within scientific community // Social studies of science. 1995. № 25. P. 705–725.
- Wulff D. M.* Rethinking the Rise and Fall of the Psychology of Religion // Religion in the Making: The Emergence of the Sciences of Religion / A. L. Molendijk, P. Pels (Eds). Leiden: Brill, 1998. P. 181–202.

Психология дискурсивных способностей: итоги и перспективы исследований

А. Н. Воронин

Исследования в области психологии способностей всегда наталкиваются на проблему неоднозначности толкований научных понятий. Конкретное содержание, вкладываемое в тот или иной термин, например «способность», становится понятным только в контексте парадигмы исследования. Можно указать несколько основных парадигм, в рамках которых описывается и раскрывается понятие «способность»: феноменологическая, деятельностная, психометрическая, системная (Воронин, Горюнова, 2011). В любой из этих парадигм смысловым «окружением» понятия способности является «деятельность». Способности определяют эффективность деятельности, в ней развиваются и совершенствуются. Эта традиция прослеживается начиная с работ Ф. Гальтона, предложившего рассматривать способности как некоторые свойства психики, которые отличают людей друг от друга и позволяют объяснить их творческие достижения (Шкуратов, 1994; Южанинова, 1990), продолжается Б. М. Тепловым, давшим наиболее популярное в нашей стране определение способностей как индивидуально-психологических особенностей, определяющих успешность выполнения деятельности и легкость ее освоения, но не сводимых к знаниям, умениям и навыкам (Теплов, 1980). В полной мере данная традиция представлена в рамках системной парадигмы В. Д. Шадрикова, предложившего рассматривать способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности (Шадриков, 1994).

Введение понятия «дискурсивные способности» предполагает наличие специфической деятельности — дискурсивной. Под «дискурсом» обычно понимают различные формы речи (диалог, выступление, интервью и т. д.), рассмотренные с учетом ситуационных, когнитивных, прагматических, социокультурных и других факторов, вклю-

ченных в их создание и понимание (см., напр.: Журавлев и др., 2016; Павлова, Журавлев, 2007; и др.). Дискурс характеризуется как речь, «погруженная в жизнь», как «коммуникативное событие в прагматическом контексте» (Дейк ван, 1989), как форма целенаправленного, соотнесенного с контекстом вербального поведения, обеспеченного сложной системой знаний (Павлова, 2002). Собственно дискурсивная деятельность — специфическая деятельность, в рамках процесса общения, осуществляемого исключительно языковыми средствами, находящимися в распоряжении общающихся людей в конкретной ситуации (см.: Психология дискурса..., 2016; и др.). Общение вслед за Б. Ф. Ломовым понимается как самостоятельная форма активности субъекта, результатом которой являются отношения с другим человеком, с другими людьми (Ломов, 1984).

Наиболее близким к понятию «дискурсивных способностей» является понятие «языковые способности», понимаемое как индивидуально-психологическая особенность, которая объясняет легкость и быстроту приобретения знаний о языке, правил анализа и синтеза его единиц, позволяющих формулировать предложения, использовать систему языка для коммуникативно-речевых целей (Кабардов, 2013). Языковые способности, по мнению М. К. Кабардова, обеспечивают скорость овладения языком, эффективность использования языка в процессе коммуникации, зависят от различных индивидуальных качеств (уровня развития интеллекта, предшествующего опыта, способности накапливать и систематизировать информацию, принадлежности к психологическому типу, физического развития, мотивации и т. п.). Дискурсивные способности входят в языковые способности (наряду с лингвистическими), но они непосредственно связаны с дискурсивными практиками и конкретной ситуацией общения (Воронин, Кочкина, 2008). Дискурсивные способности позволяют человеку эффективно инициировать, поддерживать, разворачивать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие конкретной ситуации. Наличие этого вида способностей позволяет добиваться эффективного взаимодействия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения, ускоряя процесс выработки стратегии взаимодействия (Воронин, 2015).

Можно говорить о дискурсивных способностях, по крайней мере, двух уровней. В узком смысле это способности коммуницировать в условиях конкретного дискурса, понимать собеседника, презентовать свои смыслы и собственную идентичность в конкретном жизненном контексте. В данном случае их составляющими, возмож-

но, являются когнитивное пространство субъекта, конкретная жизненная ситуация общения, апперцепция намерений другого субъекта, интенциональность говорящего. Дискурсивные способности в широком смысле связаны с отражением в ментальной репрезентации коллективного субъекта, в качестве которого может выступать группа, сообщество и т. д. Цель коммуникации в данном случае может быть связана с расшифрованием, кодированием и трансляцией более глобальных смыслов в виде различных культурных кодов (Воронин, Кочкина, 2009; Кочкина, Воронин, 2009; и др.).

Эмпирическое изучение способностей началось с попытки разведения двух конструкторов — лингвистические и дискурсивные способности — в рамках более общего определения — языковые способности. Представлялось, что данные компоненты языковых способностей имеют различный генезис и их различие в процессе освоения языка наиболее вероятно. Именно это и было осуществлено в ходе серии эмпирических исследований дискурсивных способностей в условиях овладения английским языком от уровня школьных знаний до свободного владения на уровне выпускников МГИМО. При этом была разработана методика диагностики дискурсивных способностей на материале английского языка, оценивающая способность человека выбирать из нескольких возможных правильных ответов ситуативно наиболее подходящий. Было показано, что дискурсивные способности выделяются как особые способности по мере включения человека в дискурсивную практику, и их специфичность при углублении обучения возрастает (Кочкина, 2009; Кочкина, Воронин, 2009).

Разработанная методика диагностики дискурсивных способностей на базе английского языка имеет существенные ограничения: она создавалась при освоении английского языка как иностранного, т. е. в процессе генеза исследуемых способностей. Диагностика дискурсивных способностей на материале родного языка, вполне освоенного взрослым человеком, стала особой, самостоятельной задачей. Потребовалась не только замена стимульного материала, но и корректировка диагностируемого конструктора, поскольку языковая способность к родному языку у взрослых людей представлялась вполне сформированной (Воронин, 2014).

При разработке методики дискурсивных способностей на материале русского языка мы опирались на эмпирические данные о характере изменений в повседневном общении горожан: усиление диалогизации устного городского общения, усиление личностного начала, возрождение игровой, карнавальная стихии в жизни города и т. п. Предполагалось, что человек со сформированными дискурсивными

способностями владеет всеми типами современного повседневного дискурса. Из первоначально выбранных 9 типов повседневного дискурса (юмористические сообщения; телефонные разговоры; общение в семье; деловые взаимоотношения; общение в Интернете и т. д.) эмпирически удалось верифицировать только 4: взаимодействие с незнакомыми и случайными знакомыми, взаимодействие с близкими и знакомыми людьми, деловые отношения, интернет-дискурс. Именно эти типы дискурса были использованы для создания русскоязычной версии методики диагностики дискурсивных способностей. В ходе проведенного исследования были получены высокие показатели ее основных психометрических характеристик – надежности, валидности, согласованности и т. д. (Воронин, 2014, 2015).

Эмпирическая верификация дискурсивных способностей предоставляет возможность определить место дискурсивных способностей в структуре психики. Рассматривая вслед за В. Д. Шадриковым способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности, мы можем расширить общие представления о взаимодействии психических функций, способностей и личностных качеств. В. Д. Шадриков описал три функциональные физиологические системы, являющиеся генетически обусловленным базисом психической деятельности. Свойствами этих систем являются соответствующие способности: познавательные, мотивационные, эмоциональные. Устойчивые проявления соответствующих мотиваций, эмоциональных реакций становятся личностными качествами – чертами характера (Шадриков, 2010). Схематично указанные взаимодействия представлены на рисунке 1.

Нам представляется, что дискурсивные способности образуют собственный «слой» взаимодействия функциональной системы, способностей и личностных качеств (см. рисунок 2). В основе его лежит функциональная система общения, реализующая социальные и межличностные взаимодействия: от общения матери и ребенка до взаимодействия человека в различных социальных группах. Дискурсивные способности определяют эффективность процессов коммуникации в конкретных ситуациях межличностного общения на вербальном уровне. В целом эффективность процесса межличностной коммуникации зависит от уровня лингвистических, дискурсивных и паралингвистических способностей. Устойчивые коммуникативные реакции складываются в коммуникативные качества личности, дополняя целостное описание личности человека.



Рис. 1. Общая схема взаимодействий психических функций, способностей и личностных качеств



Рис. 2. Функциональная система общения

Конкретизируя общее определение способностей, можно сказать, что дискурсивные способности – это определенные свойства функциональной системы общения, имеющие индивидуальную меру выраженности и позволяющие человеку эффективно инициировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс коммуникации, используя при этом языковые средства, соответствующие конкретной ситуации. Наличие этого вида способностей позволяет добиваться эффективного взаимодействия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения.

Нам представляется, что дискурсивные способности непосредственно связаны с адекватной мотивацией общения, с имеющимся

у человека социальным опытом общения, со знанием различных ситуаций взаимодействия и способов вербального поведения в них, с обширностью и структурированностью индивидуального тезауруса, с удачным соотношением различных личностных особенностей (экстравертированность, эмпатийность, толерантность, мобильность) (Воронин, 2016а).

Можно указать несколько направлений исследований, связанных с проблематикой дискурсивных способностей: диагностика дискурсивных способностей, дискурсивные способности и интеллект, дискурсивные способности и совместная деятельность, дискурсивные способности как фактор разнообразия межличностного общения.

Психодиагностика коммуникативных способностей и особенностей общения

Традиционный подход к психодиагностике коммуникативных способностей и общения базируется либо на оценке и самооценке достижений человека в сфере общения, либо на диагностике индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения, что, впрочем, также предполагает апелляцию к субъективному опыту общения и межличностного взаимодействия обследуемого (Бодалев, Столин, 1987; Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии, 2003; Практикум по психодиагностике, 1989). К первому направлению относится тестовая карта коммуникативной деятельности А. А. Леонтьева, предполагающая оценку коммуникативной деятельности отдельного человека экспертами, имеющими опыт общения с аудиторией по семи шкалам: доброжелательность, заинтересованность, поощрение инициативы, открытость, активность, гибкость и дифференцированность в общении. В зависимости от набранных баллов коммуникативная деятельность оценивается как приближение к идеальной модели активного взаимодействия при общении (Молодцова, 2009). Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера базируется исключительно на самооценке собственного поведения в различных коммуникативных ситуациях (Ильин, 2009). В основе теста коммуникативных умений лежит самооценка удовлетворенности общением в сложных ситуациях, в зависимости от которой выносится суждение об уровне развития коммуникативных навыков и умений (Тест оценки..., 2001). Другим направлением психодиагностики особенностей общения является психологическая диагностика личности как субъекта общения и межличностных отношений. К этому направлению можно отнести опросник меж-

личностных отношений FIRO-В В. Шутца, методику диагностики межличностных отношений Т. Лири, методику диагностики направленности личности в общении С. Братченко, методику диагностики особенностей межличностного поведения человека в группе Д. Сток и Х. Телен, опросник для измерения мотивации аффилиации А. Мехрабана и др. (Фетискин и др., 2002; Gluck, 1983).

Диагностика дискурсивных способностей изначально предполагала иной подход к изучению коммуникативных качеств: от анализа субъективного опыта общения и межличностного взаимодействия к объективному тестированию успешности общения посредством решения различных коммуникативных задач в конкретных ситуациях, — буквально исходящий из определения дискурса как речи, «погруженной в жизнь», как компонента коммуникативного процесса, формы целенаправленного, соотнесенного с контекстом вербального поведения, обеспеченного сложной системой знаний (Алексеев и др., 2011; Павлова, 2003; Павлова, Журавлев, 2007). Психологическое понимание дискурса предоставляет возможность определения соответствия реплик участников диалогов сложившемуся дискурсу и коммуникативной ситуации, позволяет оценить степень этого соответствия и рассмотреть ответную реплику говорящего как ответ-решение на заданную коммуникативную задачу. Появляется возможность объективизации процедуры диагностики коммуникативных качеств, удалившись от субъективного опыта общения обследуемого.

Дальнейшие исследования в области психодиагностики дискурсивных способностей базируются на предположении о неоднородности конструкта «дискурсивные способности». Представляется, что он состоит из нескольких факторов, связанных с процессом коммуникации. В качестве изначальной формы коммуникации принято рассматривать разговор и/или беседу (Тард, 2011). При рассмотрении средства вербальной коммуникации указывается, что «независимо от типа все разговоры подчинены единой логике, выраженной в последовательности фаз: инициирование (вызывание, завязывание) разговора, сам разговор, его окончание» (Семечкин, 2003). Выделяют различное количество фаз, или этапов, разговора. Так, при анализе обыденных разговоров как «потока сообщений» были выделены следующие этапы: инициация разговора, присоединение к разговору, выход из разговора, переход с одной темы на другую, завершение беседы (Гофман, 2009). При описании делового общения выделяют дополнительные фазы: фазу подготовки, установления психологического контакта, фазу концентрации внимания на зада-

че, какой-то проблеме, мотивационного зондажа, фазу аргументации и убеждения, фазу фиксации результата (Вердербер, 2003; Ключева, 2011; Лавриненко, 2007; Рытченко, Татаркова, 2001; Соколова, 1995). Беседа является основным методом как в консультировании, так и психотерапии. В рамках данных дискурсивных практик выделяют следующие фазы беседы: знакомство с клиентом, установление контакта, исповедь клиента, расспрос клиента, формулирование и проверку консультативных гипотез, осмысление проблемы, коррекционное воздействие, обсуждение результатов, принятие решений, подведение итогов, обсуждение дальнейших отношений, прощание с клиентом (Ключева, 1997; Рудестам, 1993; Ялом, 2000; Little, 2002). Собственно само определение дискурсивных способностей предполагает инициирование вербального взаимодействия, поддержание беседы, легкость смены дискурса беседы и адекватное ситуации завершение общения (Воронин, 2015). Разработка методики базировалась на материале обыденного дискурса, поддержание которого требует решения различных коммуникативных задач. В ходе исследования была осуществлена проверка факторной структуры методики, разработанной на основе априорных представлений о 4 типах дискурса (дискурс взаимодействия с незнакомыми и случайными знакомыми, дискурс взаимодействия с близкими и знакомыми людьми, дискурс деловых отношений, интернет-дискурс), верифицированных ранее при создании теста дискурсивных способностей на материале повседневной лексики. Методика включала 65 открытых пунктов, каждый из которых представлял собой определенную коммуникативную задачу, направленную на инициирование, поддержание, смену темы разговора или его завершение. Эксплораторный факторный анализ выявил трехфакторную структуру дискурсивных способностей: «изменение направленности беседы», «инициирование разговора» и «поддержание беседы». Использование моделирования структурными уравнениями (SEM) подтвердило трехфакторную модель дискурсивных способностей (Воронин, 2018). Принятая модель многофакторной методики включала 15 пунктов, по 5 пунктов на шкалу.

Разработанный вариант мноофакторной методики диагностики дискурсивных способностей базируется на основе Т-данных, получаемых при решении испытуемым коммуникативных задач по аналогии с тестами интеллекта. Это позволяет снизить субъективность оценки коммуникативных навыков человека и уйти от традиционного подхода на основе данных экспертных оценок и самооценок. Таким образом, в определенной мере решается проблема объекти-

визации эффективности коммуникаций, по крайней мере, в области языковых средств.

Дальнейшие изыскания в области психодиагностики дискурсивных способностей позволят моделировать новые ситуации вербального взаимодействия, исходя из различных уровней специфических факторов дискурсивных способностей участников вербального общения. Неоднородность дискурсивных способностей позволит верифицировать различные типы вербального взаимодействия при групповом решении задач и оценить их влияние на совместную деятельность и ее эффективность. Спецификация факторов дискурсивных способностей позволит их соотнести с различными видами дискурсивной практики. Предполагается разработка кратких и/или специфических форм методик диагностики дискурсивных способностей. Разработанные методики диагностики дискурсивных способностей могут быть использованы в профориентации и профотборе, в различных профессиональных сферах, предполагающих активное вербальное взаимодействие и его оценку.

Дискурсивные способности и интеллект

Эмпирическое исследование совместной структуры дискурсивных способностей, интеллекта и креативности было проведено в 2013–2014 гг. (Воронин, Горюнова, 2014). Дискурсивные способности оказались тесно связанными почти со всеми показателями интеллекта и креативности за исключением невербального интеллекта. Тест дискурсивных способностей – методика, выявляющая вербальные особенности когнитивной сферы, соответственно, корреляции с «вербальными» показателями тестов интеллекта и креативности должны быть выше по сравнению с «невербальными». Это утверждение справедливо по отношению к интеллекту. Корреляция показателя дискурсивных способностей с вербальным интеллектом значима на уровне $p < 0,01$, а корреляция с невербальным интеллектом отсутствует. Аналогичным образом дискурсивные способности связаны с социальным интеллектом и креативностью. Анализ факторной структуры дискурсивных способностей, факторов интеллекта и креативности показывает, что выделяется 5 основных факторов: социальный интеллект, невербальная креативность, общий интеллект, вербальная креативность и дискурсивные способности, наиболее тесно связанные с вербальным интеллектом, общим интеллектом и одним из факторов социального интеллекта – группы экспрессии. Полученная структура факторов в общих чертах воспроизво-

дит структуру познавательных способностей, в которую включены показатели дискурсивных способностей методики на базе английского языка (Кочкина, 2009; Кочкина, Воронин, 2009).

Крайне высокая взаимосвязь дискурсивных способностей с основными показателями различных типов интеллекта и креативности позволяет говорить о вкладе дискурсивных способностей в решение любой задачи, описанной на вербальном уровне, о проблеме, заявленной только на словах. Можно попытаться описать поставленную в тесте дискурсивных способностей задачу в терминах, используемых Гилфордом в его модели интеллекта (Guilford, 1967). В тесте дискурсивных способностей от испытуемого требуется понять описание ситуации и выбрать ответ, продолжающий диалог и в наибольшей степени соответствующий этой ситуации. В терминологии Гилфорда от испытуемого требуется, опираясь на символический и семантический материал, оценить ситуацию, во многом неопределенную и многозначную, вынести по поводу нее определенное суждение и/или принять определенное решение – сформулировать адекватный ответ, предполагая определенные последствия своего высказывания – сохранение ситуационных характеристик диалога. Данный фактор, по Гилфорду, предполагает символическое и/или семантическое содержание, познание и оценивание (как тип интеллектуальной операции), трансформацию и импликацию как результат оценивания. Условно данный фактор можно назвать ситуативно-обусловленным вербальным дивергентным интеллектом. По сути это вербальное описание ситуации, требующей вербального решения. Нам представляется, что при оценке дискурсивных способностей максимально проявляется фактор «культурный интеллект», фактор «естественного языка описания задачи», от которого пытались избавиться при разработке, например, «Культурно-независимого теста интеллекта» Р. Кеттелла (Денисов, Дорофеев, 1996; Шадриков, 1994). Этот фактор определяет понимание инструкции, написанной на родном языке и возможность следования ей на вербальном уровне. Таким образом, дальнейшие исследования дискурсивных способностей позволят внести дополнения в типологию интеллекта, рассмотрев дискурсивные способности как показатель «понимания» вербально сформулированной задачи, как ситуативно-обусловленный вербальный дивергентный интеллект, определяющий понимание инструкций на естественном языке.

Другим объяснением крайне высокой взаимосвязи дискурсивных способностей с основными показателями различных типов интеллекта и креативности может быть наличие различных групп ис-

пытуемых в исследуемой выборке. Проведенный корреляционный и факторный анализ в группах с различным уровнем дискурсивных способностей (высокие, средние и низкие) показал, что взаимосвязи дискурсивных способностей с различными показателями интеллекта и креативности в разных группах существенным образом различаются и факторная структура полученных данных для различных групп также различна (Воронин, Горюнова, 2014а). Полученные различия могут быть объяснены двояко.

Во-первых, происходит повышение дифференциации познавательных способностей по мере повышения уровня интеллекта (Воронин, 2004; Дружинин, 1995, 2001). В группе с низким и средним уровнем способностей выделяется меньше факторов и показатели по различным типам интеллекта и креативности связаны друг с другом в большей степени. Структура данных в соответствии с априорной структурой познавательных способностей наблюдается только в группе со средним уровнем дискурсивных способностей. В группе с низким уровнем дискурсивных способностей в большей степени наблюдается объединение различных показателей интеллекта и креативности, а в группе с высоким уровнем дискурсивных способностей наблюдается дальнейшая дифференциация типов интеллекта и выделение дискурсивных способностей в отдельный фактор. Во-вторых, полученные результаты о дискурсивных способностях могут быть объяснены неопределенностью решаемой задачи при выполнении заданий теста дискурсивных способностей: инструкция предполагала найти ответ, наиболее соответствующий задаваемой ситуации. В условиях неопределенности испытуемые с низким уровнем дискурсивных способностей, вероятно, пытались креативно решить поставленную задачу, опираясь на свой социальный интеллект. Испытуемые со средним уровнем, возможно, также опирались на свой социальный интеллект, но следовали невербальным стереотипам о задаваемой ситуации, а испытуемые группы с высоким уровнем дискурсивных способностей буквально отнеслись к задаче, поставленной в инструкции к заданию (выбрать наиболее соответствующий ситуации ответ) и решали ее творчески с опорой на сложившийся образ ситуации.

Дальнейшие исследования в указанном направлении позволяют описать новые стилевые характеристики интеллекта при решении задач в условиях неопределенности, расширить и уточнить уровневую модель интеллекта, предполагающую изменение структуры составляющих интеллекта по мере изменения уровня общего интеллекта.

Дискурсивные способности в совместной интеллектуальной деятельности

Современный уровень разработки проблем совместной деятельности позволяет выделить ее отличительные характеристики: наличие единой цели и общей мотивации; разделение деятельности на функционально связанные составляющие и распределение их между участниками; объединение индивидов и индивидуальных деятельностей и согласованное их выполнение; наличие управления, общих конечных результатов; наличие единого пространства и одновременность выполнения индивидуальных деятельностей (см.: Журавлев, 2005; Обозов, 2012; Совместная деятельность..., 1988, 1992). Непосредственное социальное окружение, конкретные социальные ситуации, в которых оказывается человек, существенным образом влияют на эффективность деятельности в целом (Воронин, 2006; Дружинин, 1995; Дружинин, Хазратова, 1994). Общим основанием для рассмотрения указанных проблем выступает совместная интеллектуальная деятельность, в ходе которой проявляются интеллект и креативность человека при решении конкретной познавательной задачи в конкретной социальной ситуации, обусловленной конкретными межличностными отношениями и личностными особенностями участников (Воронин, 2004). Совместная интеллектуальная деятельность трактуется как внешняя совместная деятельность двух и более человек в специально организованных ситуациях по решению некоторой познавательной задачи. Специфика совместной интеллектуальной деятельности определяется наличием конкретной общей цели – познавательной задачи или проблемы, наличием феномена «преодоления интеллектуальной несостоятельности», ситуативного характера распределения этапов деятельности (или ролей) между ее участниками и разворачивающегося по этому поводу взаимодействия, ситуативно-обусловленного изменения уровня интеллекта и креативности (Воронин, 2004). Наиболее существенной характеристикой совместной интеллектуальной деятельности является ее модификация в зависимости от характера межличностных отношений и, соответственно, изменения ее эффективности. Было показано, что оптимальность проявления интеллекта и креативности зависит от адекватности восприятия складывающихся межличностных отношений, их принятия участниками взаимодействия и степени социального контроля в ситуации интеллектуального взаимодействия: оптимальность проявления интеллекта и креативности обратно пропорциональна степени социального контроля, а пози-

тивное отношение к сложившимся межличностным отношениям, их принятие и/или адекватное восприятие создают оптимальные условия для оптимального проявления интеллекта и креативности.

Также было исследовано влияние стихийно складывающихся межличностных отношений в «рабочих группах» студентов при выполнении поисковых проектов на эффективность совместной интеллектуальной деятельности (Воронин, Горюнова, 2014), при этом была выявлена динамика показателей совместной интеллектуальной деятельности в течение учебного цикла в группах с различными межличностными отношениями и в группе студентов, выполнявших задания индивидуально.

Традиционно предполагается, что групповое решение задач зависит от особенностей социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М. Салливан, Р. Стенберг, Е. Григоренко, Д. Ушаков). Однако при групповом решении задач на первый план выдвигается проблема не только понимания социального поведения, за что ответствен социальный интеллект, но и проблема взаимопонимания, достижения консенсуса, выбора адекватного дискурса для всех участников группового решения проблем. Решение указанных проблем зависит, в первую очередь, от уровня развития дискурсивных способностей. По определению, дискурсивные способности обеспечивают возможность оперирования различными формами дискурса в соответствии с целями коммуникации, особенностями адресата, социокультурным контекстом, условиями и видами общения (непосредственное/опосредованное, с использованием технических средств коммуникаций и т. п.).

Эмпирическое исследование совместной интеллектуальной деятельности на примере группового решения творческих задач в зависимости от уровня когнитивных способностей и особенностей межличностного взаимодействия показало, что эффективность группового решения зависит от нескольких переменных. Во-первых, это состав группы по типу межличностного взаимодействия. Максимальная эффективность наблюдалась в группе, треть членов которой характеризовалась нетипичным межличностным взаимодействием с контрастными паттернами поведения. Вторая переменная, обусловившая эффективность решения групповых задач – уровень выраженности дискурсивных способностей. Наиболее высокие результаты показали группы с наивысшим и наименьшим средним уровнем выраженности дискурсивных способностей. Третья переменная, влияющая на эффективность решения групповых творческих задач, – повышенный уровень креативности. При этом взаимо-

связь эффективности и креативности обусловлена типом материала: при более высоком уровне невербальной креативности успешнее решаются невербальные задачи, а при более высоком уровне вербальной креативности – вербальные. Повышение активности по следующим специфическим характеристикам при групповом решении задач – «выдвижение оригинальных идей», «продолжительность работы с подсказками», «высокий темп деятельности» – негативно сказывается на эффективности группового решения (Воронин, 2016б).

Полученные результаты объясняются спецификой решения творческих задач, требующих неординарных действий, что буквально проявляется в нетипичном межличностном взаимодействии отдельных участников группового решения. Контрастирующее с общей активностью преобладание нетипичных паттернов поведения, вероятно, способствует неординарности всего группового процесса и выдвижению новых идей, способствующих решению. Предполагаемая линейная модель взаимосвязи уровня дискурсивных способностей и эффективности совместной интеллектуальной деятельности уступила место контрастной модели: эффективности совместной интеллектуальной деятельности способствуют крайности дискурсивности. Если высокий уровень дискурсивных способностей в группе с максимальной эффективностью вполне объясним, то в группе с низким уровнем дискурсивных способностей, очевидно, имеет место нарушение коммуникаций, стимулирующее, вероятно, творческий потенциал участников, направленный как на восстановление нормальных коммуникаций, так и на решение творческой задачи. Средний уровень дискурсивных способностей при групповом решении творческих задач следует признать своеобразным пессимом при оценке эффективности совместной интеллектуальной деятельности.

Дальнейшее изучение дискурсивных способностей в условиях совместной деятельности позволит решить разнообразные задачи, возникающие при разработке данного направления. Так, неоднородность дискурсивных способностей позволит верифицировать различные типы вербального взаимодействия при групповом решении задач и оценить их влияние на совместную интеллектуальную деятельность и ее эффективность. Ситуативная обусловленность дискурсивных способностей позволит перейти к моделям эффективности совместной деятельности в конкретных условиях. Оценка коммуникативных характеристик с помощью когнитивных характеристик позволит разрабатывать когнитивные модели эффективной совместной деятельности, в том числе интеллектуальной.

Дискурсивные способности и межличностное общение

Проблема влияния различных факторов, в том числе и когнитивных, на межличностное общение остается актуальной довольно длительное время. Так, было эмпирически верифицировано проявление большей общительности у лиц с низкой понятийной дифференцированностью и высокой полезависимостью. Лица с высокой аналитичностью стремятся к сужению круга общения, а для людей с низкой аналитичностью широкий круг общения является доступным, поскольку они ориентируются преимущественно на стереотипы поведения в той или иной ситуации (Шкуратова, 1994). Было показано, что когнитивно сложные люди имеют более высокий социометрический статус и больший удельный вес взаимных выборов, чем когнитивно простые. При этом первые более точно прогнозируют ответные симпатии со стороны привлекательных для себя лиц, в то время как вторые реже ошибаются в вероятности отказа от сотрудничества с ними (Южаникова, 1990). Особенности общения когнитивно сложных испытуемых можно соотнести с конвенциональным уровнем общения, который предполагает соблюдение норм и правил, писаных и неписаных законов, их выделение и различение. При этом для когнитивно простых испытуемых трудности общения в большей степени являются проблемой. Когнитивно сложные испытуемые легче находят общий язык с людьми в процессе общения; в присутствии незнакомых ведут себя более естественно и непринужденно.

Одной из наиболее дифференцированных и развернутых классификаций межличностного общения является типология С. Д. Братченко, базирующаяся на «монологичности—диалогичности» межличностного общения и описывающая 6 его типов: один на основе диалогической коммуникативной направленности и пять на основе монологической направленности — авторитарный манипулятивный, альтеро-центрический, конформный, индифферентный (Братченко, 1997). Представляется, что описанные типы межличностного общения можно расположить в системе координат «уровень дискурсивных способностей» и «мощность когнитивного ресурса» (Воронин, 2015), определив тем самым их влияние на характер особенностей межличностного общения (см. рисунок 3).

Уровень дискурсивных способностей и когнитивного ресурса определяют направленность в межличностном общении и/или накладывают ограничения на характер общения, сводя его к одному из указанных типов. При диалогической направленности коммуникации необходим средний или высокий уровень дискур-

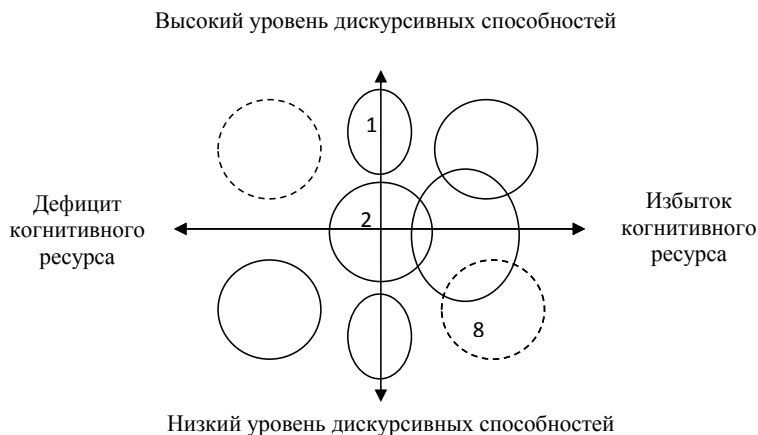


Рис. 3. Типы межличностной коммуникации в зависимости от уровня дискурсивных способностей и когнитивного ресурса.

1 – диалогическая коммуникативная направленность; 2 – авторитарная коммуникативная направленность; 3 – альтеро-центрическая коммуникативная направленность; 4 – манипулятивная коммуникативная направленность; 5 – конформная коммуникативная направленность; 6 – индифферентная коммуникативная направленность; 7 – фатическое общение; 8 – эллиптическое общение

сивных способностей для успешного поддержания диалога. Низкие дискурсивные способности будут нарушать естественный ход коммуникации, провоцировать ее прекращение. При этом оптимальным для диалогической направленности следует признать средний уровень когнитивного ресурса, так как его дефицит снизит вероятность понимания сообщений собеседника, а избыток будет провоцировать постоянное снижение интереса к разговору. Низкий уровень дискурсивных способностей и средний уровень когнитивного ресурса дает возможность сохранить интерес к разговору, но не позволят четко выразить свою точку зрения, что делает направленность коммуникации альтеро-центрической. Низкий уровень когнитивного ресурса и дискурсивных способностей оставляет единственный вариант коммуникации – конформный: отказ от равноправия в общении в пользу партнера, ориентация на подчинение силе авторитета, на «объектную» позицию для себя, на некритическое согласие и избегание противодействия. Избыток когнитивного ресурса и высокий уровень дискурсивных способностей предоставляют человеку определенные преимущества, чтобы осуществлять раз-

личного рода манипуляции по ходу коммуникации. Авторитарная и индифферентная (деловая) направленность возможны при среднем уровне развития дискурсивных способностей и среднем или высоком уровне когнитивного ресурса. Роднит эти два типа коммуникации то, что они разворачиваются для достижения некоторой цели, лежащей за рамками собственно коммуникации. Оказать влияние на другого при средних возможностях удастся лишь путем доминирования в общении, стремления подавить личность партнера, подчинить его себе, прибегая к авторитарной направленности в коммуникации. Избыток когнитивного ресурса позволяет сохранить партнерские отношения и сделать общение более равным — деловым, индифферентным.

Возможность связать разнообразие межличностного общения с уровнем дискурсивных способностей и объемом когнитивного ресурса, вероятно, позволит описать еще два типа межличностного общения. Так, при высоком уровне дискурсивных способностей и ограниченном когнитивном ресурсе можно говорить о фатическом общении — общении ради общения. Низкий уровень дискурсивных способностей и избыток когнитивного ресурса предопределяет эллиптичность общения, использование незаконченных предложений, пропуск слов и целых словосочетаний.

Эмпирическая проверка указанных спекулятивных предположений позволит не только расширить существующую классификацию видов межличностного общения, но и, возможно, сместит акценты в описании и понимании самого феномена «межличностных отношений».

В этой связи нам представляется, что при рассмотрении проблемы соотношения различных типов межличностного общения с уровнем дискурсивных способностей и когнитивным ресурсом крайне важен ситуационный аспект рассмотрения коммуникации. Дефицит и/или избыток когнитивного ресурса зависит от конкретной коммуникативной ситуации, от коммуникативной задачи, которую решает человек в данный момент времени. Когнитивный ресурс непосредственно связан с ситуацией, что позволяет сопоставить содержательный аспект межличностного общения с типом межличностных отношений. В зависимости от сложности содержания беседы будет меняться и ее характер. При таком рассмотрении вопрос о личностной детерминации разнообразия общения переходит в ситуационную плоскость, а тип общения становится связанным с коммуникативной ситуацией, конкретной задачей. Такой подход позволяет объяснить изменение характера беседы по ходу ее развития

как следствие складывающейся ситуации и связать тип межличностного общения с особенностями содержания беседы.

Литература

- Алексеев К. И., Алмаев Н. А., Воронин А. Н., Горюнова Н. Б., Кубрак Т. А., Латынов В. В.* Дискурс в современном мире. Психологические исследования / Отв. ред. Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. М., 2011.
- Бодаев А. А., Столин В. В.* Общая психодиагностика. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
- Братченко С. Л.* Диагностика личностно-развивающегося потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. Псков, 1997.
- Воронин А. Н.* Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Воронин А. Н.* Интеллектуальная деятельность: проявление интеллекта и креативности в реальном взаимодействии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 3. С. 35–58.
- Воронин А. Н.* Методика диагностики дискурсивных способностей на материале повседневной лексики // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 94–112.
- Воронин А. Н.* Дискурсивные способности: теория, методы изучения, психодиагностика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Воронин А. Н.* Психодиагностика дискурсивных способностей: опыт разработки методических средств. Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016а. С. 50–71.
- Воронин А. Н.* Эффективность совместной интеллектуальной деятельности при групповом решении задач // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Сер. «Психологические науки». 2016б. № 4. С. 49–62.
- Воронин А. Н.* Операционализация шкалы дискурсивных способностей // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Сер. «Психологические науки». 2018. № 3. С. 19–38.
- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.* Специфика научного дискурса в исследованиях познавательных способностей // Дискурс в современном мире. Психологические исследования / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 219–238.

- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.* Дискурсивные способности в структуре интеллекта человека // *Известия СмолГУ.* 2014а. № 4 (28). С. 425–436.
- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.* Влияние межличностных отношений на эффективность совместной интеллектуальной деятельности студентов // *Психология обучения.* 2014б. № 8. С. 60–71.
- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.* Когнитивный ресурс: структура, динамика и развитие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Воронин А. Н., Кочкина О. М.* Дискурсивные и лингвистические способности в структуре интеллекта человека // *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* 2008. № 2. С. 124–132.
- Воронин А. Н., Кочкина О. М.* Структура языковых способностей в процессе освоения дискурсивной практики // *Экспериментальная психология.* 2009. Т. 2. № 3. С. 92–110.
- Дейк ван Т.* Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
- Денисов А. Ф., Дорофеев Е. Д.* Культурно свободный тест интеллекта Р. Кеттелла (Руководство по использованию). СПб.: Иматон, 1996.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. М.: Наука, 1995.
- Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000.
- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. СПб.: Пер Сэ, 2001.
- Дружинин В. Н., Хазратова Н. В.* Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // *Психологический журнал,* 1994. Т. 15. № 4. С. 37–54.
- Журавлев А. Л.* Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Журавлев А. Л., Павлова Н. Д., Зачесова И. А.* О дискурсе, дискурсивном воздействии и информационно-психологической безопасности // *Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 5–20.
- Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009.
- Кабардов М. К.* Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013.
- Кочкина О. М.* Структура и динамика языковых способностей в дискурсивной практике: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
- Кочкина О. М., Воронин А. Н.* Дискурсивные способности в процессе интенсивного изучения иностранного языка // *Познание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 262–270.

- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Молодцова Н. Г.* Практикум по педагогической психологии 2-е издание. СПб.: Питер, 2009.
- Обозов Н. Н.* и др. Психология управления в условиях совместной деятельности: коллектив. науч. СПб.: Астерион, 2012.
- Павлова Н. Д.* Коммуникативная парадигма в психологии речи и психолингвистике // Психологические исследования дискурса. М.: Пер Сэ, 2002. С. 8–43.
- Павлова Н. Д.* Психология дискурса // Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. М.: Пер Сэ, 2003. С. 441–459.
- Павлова Н. Д., Журавлев А. Л.* К междисциплинарной проблематике дискурса // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 6–11.
- Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. 2-е изд., доп. и перераб. СПб., 2003.
- Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики / Ред. А. И. Зеличенко, И. М. Карлинская, В. В. Столин, А. Г. Шмелев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
- Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Совместная деятельность: Методология, теория, практика / Отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1988.
- Совместная деятельность: методы исследования и управления / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1992.
- Теплов Б. М.* Способности и склонности. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1989.
- Тест оценки коммуникативных умений // Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина. В 2 т. М., 2001. Т. 2. С. 50–53.
- Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
- Шадриков В. Д.* Вопросы психологической теории способностей. // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2010. Т. 7. № 3. С. 41–56.
- Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. М.: Логос, 1994.
- Шкуратова И. П.* Когнитивный стиль и общение. Ростов-на-Дону, 1994.

- Южанинова А. Л.* Типы затруднений в общении у лиц с низким уровнем когнитивной сложности // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция. Ростов-на-Дону, 1990. С. 21–28.
- Cattell R. B.* Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment // Journal of Educational Psychology. 1963. V. 54. P. 1–22.
- Galton F.* Hereditary Genius an Inquiry into its Laws and Consequences. London: Macmillan, 1892.
- Galton F.* Inquiries into human faculty and its development. London: Macmillan, 1883.
- Gluck A.* Psychometric Properties of FIRO-b. Consulting Psychologists, Inc., 1983.
- Guilford J. P.* The structure of intellect. N. Y., 1967.

Часть 3

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КОНКРЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Концепция постоянных индивидуальных личностных качеств и ее использование при решении проблем в различных областях деятельности человека

Й. Вильш

В ряде публикациях я представила концепцию постоянных индивидуальных личностных качеств. Цель данной статьи – предложить возможные пути применения этой концепции при решении проблем в различных сферах человеческой деятельности.

Теория автономной системы как база концепции постоянных индивидуальных личностных качеств человека

Теория автономной системы М. Мазур (Mazur, 1966, 1969, 1976), создателя польской кибернетической школы, в сравнении с другими теориями, позволяющими трактовать человека как целостную, естественную, активную, самостоятельно поддерживающую свое существование систему, обладает наибольшим числом достоинств. К самым важным из них следует отнести следующие:

- она научно обоснована подобно теориям точных наук;
- она опирается на объективный анализ явлений, совершенно абстрагируясь от предполагаемых значений слов;
- знание доказанных в ней положений позволяет понять совокупность проблематики и широкий диапазон применения;
- она решает проблему мотивации человеческих поступков, являющуюся внутренним управляющим процессом;
- нет необходимости изучать многочисленные детали;
- ее можно использовать для решения конкретных практических проблем;
- она обосновывает ряд сведений, которые до сих пор не были доказаны традиционными науками (Wilsz, 2009c, s. 84).

Автономная система – это система, обладающая способностями управлять и сопротивляться утрате способности управлять. Кроме того, это система, способная удерживать функциональное равнове-

сие, стремящаяся поддерживать свое существование, функционирующая «в собственных интересах», что равнозначно стремлению сохранять функциональное равновесие.

Автономная система получает из окружающей среды информацию и энергию, перерабатывает их, сохраняет и благодаря ним воздействует на окружение. На все, что происходит в информационном поле этой системы, влияет все то, что происходит в ее энергетическом поле.

Самоуправление автономной системы в окружающей среде основывается на обратной связи, следствием чего становятся изменения не только в окружении, но и в самой системе. Изменения в автономной системе не должны быть ни слишком малыми, ни слишком большими, чтобы она не утратила способности к управлению. Опасность утраты способности к управлению минимальна, когда состояние автономной системы одинаково удалено от обеих этих границ. Такое состояние именуется функциональным равновесием (Mazur, 1976, s. 165).

Человек как особый пример автономной системы

Теория автономных систем позволяет среди прочего:

- трактовать человека как единое целое, в котором информационные и энергетические процессы взаимовлияют друг на друга;
- анализировать психические процессы, происходящие в человеке, поскольку они являются процессами управления, которыми занимается кибернетика — наука об управлении;
- различать индивидуальные качества, не зависящие от воздействий окружения, и качества, которые могут меняться под влиянием окружения;
- определять факторы, детерминирующие человеческое поведение;
- прогнозировать человеческое поведение на базе этих факторов.

Человек, как и любая автономная система:

- является самостоятельной системой, действующей «в собственных интересах»;
- обладает способностью к управлению — является системой, управляющей собой и окружением, а также управляемой окружением; управляет и другими системами как самостоятельными (например, людьми или животными), так и несамостоятельными,

- действие которых требует воздействия внешнего организатора, функцию которого выполняет человек;
- обладает способностью к сопротивлению утрате способности управлять;
 - обладает способностью противодействовать факторам в окружении, которые могут привести к нарушению функционального равновесия, и предотвращать их, иначе говоря, способен не допустить возникновения опасности, устраняя ее причины;
 - обладает способностью ликвидировать перебои, если они все же случаются, иначе говоря, способен устранять возникшие последствия;
 - имеет функциональную структуру, т. е. он сам, как и все его элементы, выполняет определенные функции:
 - сбора информации из окружающей среды,
 - получения, хранения, преобразования и использования переработанной информации,
 - получения энергии из окружающей среды,
 - переработки и хранения энергии,
 - противодействия перемещениям информации и энергии, уменьшающим возможность воздействия на окружение,
 - воздействия на окружение;
 - обладает способностью поддерживать функциональное равновесие, несмотря на постоянные воздействия окружения, нарушающего это равновесие, человек управляет самим собой и своим окружением так, чтобы это управление противостояло нарушению его функционального равновесия и способствовало его восстановлению, он управляет собой «в собственных интересах»;
 - является своим собственным организатором, т. е. самоуправляемой системой, а также управляемой системой, ибо им могут управлять другие системы;
 - обладает способностью передавать окружению собственную информацию и собственную энергию в виде своих реакций, используя для этого энергию и информацию, полученные ранее из окружающей среды и переработанные;
 - является открытой системой, т. е. такой, в которой происходит постоянный обмен энергией и информацией между ней и окружением;
 - является системой действия, поскольку ведет сложную деятельность для достижения определенных целей;
 - его стремлением является не только сохранение, но и продление своего существования (Wilsz, 2009с, s. 85–86).

Человека можно трактовать как особый пример автономной системы, потому что он соответствует ее требованиям, предъявляемым в определении, все функции данной системы – как энергетические, так и информационные – присутствуют в человеческом организме. В связи с этим положения, выведенные из теоретического анализа автономной системы, применимы к человеку. Из данного подхода следует, что все процессы, происходящие в человеческой психике, имеют физическую интерпретацию, а различия между людьми обусловлены индивидуальными различиями в регуляции процессов получения, преобразования и отдачи энергии и информации. Еще одно последствие принадлежности человека к категории автономных систем – то, что он должен иметь постоянные и переменные личностные качества, аналогичные управляющим свойствам автономной системы.

Самоуправление человека «в собственных интересах» направлено на удержание его внутренней структуры в состоянии, не слишком отдаленном от состояния функционального равновесия, в котором физические величины – в виду способности человека к самоуправлению – имеют наиболее благоприятные для него значения.

Опираясь на теорию автономной системы, можно проанализировать механизмы, возникающие в человеческой психике, к которым психология как эмпирическая наука, основывающаяся на наблюдениях, не имеет доступа. Поскольку эти механизмы являются управляющими процессами, входящими в сферу кибернетики, для их изучения можно использовать положения, разработанные в кибернетической теории автономных систем. Знание этих механизмов позволяет предугадывать поведение человека в конкретной ситуации, так как оно есть результат внутреннего процесса трансформации, запускаемого доходящими до человека раздражителями.

Благодаря теории автономной системы можно понять процессы, происходящие в психике человека, и получить сведения по теме:

- личности человека, которая складывается из постоянных и переменных индивидуальных качеств; эти качества выполняют те же функции, которые в автономной системе осуществляют постоянные и переменные управляющие свойства;
- желаний, устремлений, потребностей, мотиваций, а также эмоций, испытываемых человеком;
- ситуаций, которые больше всего подходят человеку с учетом внутренней структуры, соответствуют его собственным интересам, восстанавливают его функциональное равновесие и вы-

- зывают у него положительные эмоции, удовлетворение и радость;
- людей, отношения с которыми (конечно, применительно к конкретной ситуации) будут удовлетворительными и бесконфликтными;
 - предпринимаемых начинаний, способствующих развитию человека;
 - ситуаций, неприемлемых для человека, угрожающих его собственным интересам, нарушающих субъектность и функциональное равновесие, вызывающих у него отрицательные эмоции, неудовлетворенность и фрустрацию.

Презентация концепции постоянных индивидуальных личностных качеств человека

На основе теории автономной системы я разработала системную концепцию человеческой личности и назвала ее концепцией постоянных индивидуальных личностных качеств. Эти качества особенно отвечают функциям профессиональных склонностей, поскольку не зависят от воздействия окружения и наиболее строго детерминируют профессиональную активность человека.

С системной точки зрения человеческая личность представляет собой комплекс личностных качеств, исполняющих функции, аналогичные тем, которые исполняют постоянные и переменные управляющие свойства автономной системы.

Среди постоянных индивидуальных личностных качеств я выделила две группы:

I группа – постоянные индивидуальные личностные качества в области интеллектуальных функций (перерабатываемость, воссоздаваемость, талант), от их величины зависит интеллектуальное функционирование: ассоциативные способности, умения анализировать, синтезировать и предвидеть точность принимаемых решений и т. п.

II группа – постоянные индивидуальные личностные качества в области межличностных отношений (эмиссионность, толерантность, податливость), от их величины главным образом зависят межличностные коммуникации, а также умение выполнять роли, наиболее подходящие для данного человека.

Определения постоянных индивидуальных личностных качеств в области интеллектуальных функций таковы:

- перерабатываемость — это постоянная психологическая предпосылка (в значительной мере определяемая наследственностью) степени совершенства мыслительной сферы¹;
- воссоздаваемость — это постоянная психологическая предпосылка степени совершенства перцептивно-мнемической сферы²;
- талант — это постоянная психологическая предпосылка степени совершенства в определенной сфере деятельности.

Постоянные индивидуальные личностные качества в области межличностных отношений я сформулировала следующим образом:

1) эмиссионность:

- *положительная* — склонность отдавать ресурсы окружению,
- *отрицательная* — склонность брать ресурсы из окружения.

2) толерантность — сфера воздействий окружения, на которые человек добровольно реагирует адекватно;

3) податливость — сфера воздействий окружения, на которые человек под давлением реагирует адекватно.

Согласно концепции постоянных индивидуальных личностных качеств человека, стабильные различия между людьми сводятся к различиям между величинами их постоянных индивидуальных личностных качеств, ибо все люди обладают одними и теми же шестью постоянными индивидуальными личностными качествами, только эти качества имеют разные величины. Существуют также различия между их переменными качествами, но они не являются стабильными и под влиянием разнообразных факторов могут трансформироваться.

Психологи и педагоги признают, что некоторые человеческие качества невероятно трудно изменить. Тем не менее это не приводит их к утверждению, что некоторые качества не поддаются формированию. Причины подобной убежденности следует усматривать в страхе перед детерминизмом и в нежелании примириться с внутренними барьерами человека, стоящими на пути его неограниченного развития.

Поведение человека зависит от величин его постоянных индивидуальных личностных качеств, от переменных качеств, от состояния памяти и от ситуации, в которой он находится. При этом наиболее благоприятна для него ситуация, полностью соответствующая

1 Степень совершенства мыслительной сферы зависит от переменных личностных качеств, таких, например, как багаж знаний.

2 Степень совершенства перцептивно-мнемической сферы зависит от качества человеческих чувств и продолжительности действия раздражителей, доходящих до человека из окружающей среды.

величинам этих качеств. Такое соответствие может возникнуть тогда, когда человек целиком приспособится к ситуации или когда ситуация будет целиком приспособлена к человеку. Обе эти вероятности могут иметь место только в отношении переменных качеств. В отношении постоянных индивидуальных качеств остается лишь возможность приспособления ситуации к человеку. Ситуации, несовместимые с величинами постоянных индивидуальных личностных качеств человека, являются для него конфликтными.

Знание постоянных индивидуальных личностных качеств дает человеку понимание, какого рода ситуации для него являются наиболее подходящими, а следовательно, дает указания, к каким ситуациям он должен стремиться, чтобы добиться удовлетворения, самореализации и успеха. Их обеспечивают ситуации, совместимые с постоянными индивидуальными личностными качествами человека независимо от того, будут это ситуации из личной или профессиональной жизни. Элементами ситуации являются люди, наделенные их собственными постоянными индивидуальными личностными качествами, поэтому совместимость ситуации, в которой находится человек, с его постоянными качествами зависит от постоянных индивидуальных личностных качеств этих людей. На практике полной совместимости постоянных индивидуальных личностных качеств с ситуацией можно достичь тогда, когда есть возможность создания ситуации, подходящей для человека (т. е. совместимой с его качествами), путем подбора людей, участвующих в ней и обладающих желательными качествами, с учетом характера ситуации и упомянутых выше качеств человека, для которого эта ситуация создается.

Концепцию постоянных индивидуальных личностных качеств можно считать концепцией постоянных индивидуальных различий, в которой исходные различия между людьми проистекают из разных величин этих качеств у разных людей. Все люди обладают одними и теми же постоянными индивидуальными личностными качествами, но эти качества у них не одинаковы. Масштаб индивидуальных различий определяется различиями между величинами одних и тех же качеств у разных людей.

Значение величин постоянных индивидуальных личностных качеств человека для его функционирования

Концепция постоянных индивидуальных личностных качеств позволяет определить склонности человека к подходящему для него (в силу этих склонностей) роду деятельности.

От величин постоянных индивидуальных личностных качеств в области интеллектуальных функций зависит активность человека — главным образом интеллектуальная. Эти качества определяют уровень и ясность мышления (эффективность переработки информации и создания новой) и действий (эффективную реализацию принятых решений). Большие величины этих качеств способствуют тому, чтобы человек отлично выполнял сложную умственную работу, заключающуюся в переработке, создании и воспроизведении информации.

Большая перерабатываемость способствует: высокой интеллектуальной продуктивности, эффективности анализа и оценки фактов, легкости переработки большого количества информации, умению комплексно подходить к проблемам, легкости возникновения новых ассоциаций — даже из отдаленных областей, иначе говоря — творчеству, креативности, находчивости и воображению, широким горизонтам, так называемой общей интеллигентности, всесторонности, предприимчивости, умению справляться с новыми ситуациями (непредвиденными и трудными), умению логически мыслить, осуществлять синтез и принимать оптимальные решения, а также эффективности влияния на окружающих.

Большая воссоздаваемость способствует: легкости запоминания получаемой информации, даже детальной, уже после однократного ее прослушивания, а также эрудиции.

Наличие таланта в какой-либо области способствует: энтузиазму и увлеченности, с которыми человек занимается проблемами этой области, креативности, инновационности, изобретательности и творчеству, успешности в творческом решении проблем и легкости переработки информации из этой области, эффективному занятию профессией, связанной с ней. Поэтому если мы будем рассматривать творческую активность человека и его развитие применительно к конкретной сфере деятельности, главным фактором, благоприятствующим этому, будет талант человека в данной сфере.

На активность человека влияют и постоянные индивидуальные личностные качества в области межличностных отношений. Главную роль в динамике человеческого поведения играет способность порождать его новые формы — «эмиссионность». От нее в наибольшей степени зависят стремления и желания, а также род мотивации.

От величины «эмиссионности» зависит поведение человека и участие в различных делах:

- человек с большой положительной «эмиссионностью» будет участвовать, прежде всего, в тех делах, которые позволят ему свобод-

но выражать свои чувства и не потребуют от него послушности, трудолюбия, дисциплинированности, систематичности;

- человек со средней положительной «эмиссионностью» проявит готовность тогда, когда сможет обратить на себя внимание окружения и когда его не заставят выполнять организационные задачи;
- человек с нулевой «эмиссионностью» охотно возьмется за задания, требующие соблюдения правил, сохранения порядка и исполнения обязанностей, при условии, что его не вынудят нарушать общепринятые правила, а также не дадут роль творца или правителя; с ролью организатора простых начинаний (конечно, при наличии соответствующих интеллектуальных достоинств) он справится;
- человек со средней отрицательной «эмиссионностью» примет активное участие в организации полезных дел, если его не заставят исполнять роль творца и интерпретатора творчества;
- человек с большой отрицательной «эмиссионностью» проявит себя, если благодаря этому сможет получить неограниченную социологическую «силу», сосредоточенную на окружении, и если ему не придется играть роли творца, интерпретатора и исполнителя.

От «эмиссионности» в наибольшей степени зависят стремления и желания человека, а также род мотивации поступков:

- при положительной «эмиссионности» появляется стремление к свободному выражению своих чувств и к максимизации приятных переживаний и опыта;
- при нулевой «эмиссионности» доминирует стремление к сохранению актуального положения вещей (к удержанию *status quo*), к соблюдению правил, поддержанию порядка и исполнению обязанностей;
- при отрицательной «эмиссионности» возникает стремление к организации полезной деятельности и к максимизации выгоды (Wilsz, 2005a, s. 168).

Поступки, широта сферы деятельности и активность человека зависят от его толерантности и адаптивности. Люди с большой толерантностью добровольно берутся за большой объем дел, проявляемая ими активность — это собственная активность, следовательно, в ней может проявляться их креативность. Действия, предпринимаемые в рамках адаптивности, а значит, под нажимом, могут носить исключительно подражательный характер.

Люди с малой толерантностью будут добровольно участвовать в очень немногих делах, поэтому не стоит ожидать, что они проявят большую активность, даже если они обладают большей адаптивностью и если на них надавить или их принудить.

Учитывать величины постоянных индивидуальных личностных качеств можно при решении проблем в сферах обучения, воспитания, работы, управления, профессионального консультирования, межличностной коммуникации, разрешения конфликтов и т. п., поскольку это позволит оптимизировать деятельность в упомянутых областях. Воздействия, учитывающие постоянные индивидуальные личностные качества человека (приспособленные к ним), стимулируют и вдохновляют на самостоятельные, активные, творческие шаги, пробуждают внутренний потенциал человека, гарантируют его оптимальное развитие (Wilsz, 2001, s. 86).

Следствия, вытекающие из концепции постоянных индивидуальных личностных качеств, для развития человека таковы:

- развитие человека может происходить только в области изменчивых качеств;
- благодаря развитию можно лишь повысить уровень личности человека;
- объем развития детерминирован всеми постоянными индивидуальными личностными качествами;
- чем больше величины качеств в области интеллектуальных функций, тем больше потенциал развития человека и выше достижимый уровень личности;
- раздражители, стимулирующие развитие человека, должны оказаться наиболее эффективными в том случае, если будут индивидуализированы с учетом величин его постоянных индивидуальных личностных качеств (Wilsz, 2010d, s. 138).

Основываясь на теории автономных систем и концепции постоянных индивидуальных личностных качеств, я рассмотрела следующие проблемы:

- выбор профессии и профессиональной деятельности с учетом величин постоянных индивидуальных личностных качеств (Wilsz, 2003, 2009с, 2013, 2014а);
- подбор сотрудников для реализации определенных задач с учетом величин их постоянных индивидуальных личностных качеств (Wilsz, 2009, 2013);

Метод анализа единичного случая

- создание моделей профессиональной личности для разных профессий в контексте концепции постоянных индивидуальных личностных качеств (Wilsz, 2005b, 2006b, 2009d);
- роли, выполняемые участниками рабочего процесса, с учетом величин их постоянных индивидуальных личностных качеств (Wilsz, 2008d, 2009c);
- активность и предприимчивость человека как функции величин его постоянных индивидуальных личностных качеств (Wilsz, 2005a, 2006a, 2009c, 2010a, 2014b);
- индивидуализация процесса обучения с учетом величин постоянных индивидуальных личностных качеств ученика (Wilsz, 1999, 2009b, 2010d, 2011, 2012b);
- профессиональное консультирование как индивидуализированный процесс с учетом величин постоянных индивидуальных личностных качеств клиентов (Wilsz, 2001, 2008b, 2010c, 2016b);
- интеллектуальный капитал (Wilsz, 2012a, c, d, 2014c);

Кроме того, я разработала следующие концепции:

- концепция управляющих потребностей человека (Wilsz, 2008c, f, 2009a, c);
- концепция профессиональной приспособляемости (Wilsz, 2004, 2009c, 2016a);
- концепция субъектности человека (Wilsz, 2008a, 2009c);
- концепция профессионального выгорания (Wilsz, 2007b, 2008e, 2009c);
- концепция межличностной коммуникации (Wilsz, 2007a, 2009c, 2010b, 2015);
- концепция типов профессиональной личности (Wilsz, 2000).

К важнейшим достижениям, примененным на практике, следует отнести исследования работников, касающиеся различных аспектов их профессионального функционирования, и исследования образовательно-профессиональных планов школьников.

Проведенные исследования помогли установить достоверность разработанных для отдельных профессий моделей личности работника. В большинстве исследований была сформулирована и затем подтверждена следующая гипотеза: чем больше соответствие величин постоянных индивидуальных личностных качеств представителя данной профессии величинам, указанным в модели личности, разработанной для этой профессии, тем выше результативность его работы.

Концепция постоянных индивидуальных личностных качеств человека позволяет осуществить диагностический анализ личности исследуемых. Исследовательские инструменты, используемые для определения величин этих качеств, — это тестовые шкалы, которые я сконструировала, опираясь на теоретические и методологические основы комплексной диагностики постоянных индивидуальных личностных качеств человека. Сейчас эти тесты в основном используются для анонимных исследований школьников. Отталкиваясь от тех же теоретических и методологических основ, я разработала анкеты, помогающие человеку, проводящему исследование и хорошо знающему изучаемых людей, на основе наблюдений за их поведением определить величины постоянных индивидуальных личностных качеств, что позволяет прогнозировать будущие поступки. Тем не менее на практике никогда нельзя быть уверенным, правильные ли выводы мы извлекли из наблюдений и анализа одного случая поведения, поэтому анализируется поведение в разных ситуациях с целью усилить уверенность, что величина качества определена верно.

По завершении диагностического анализа личности исследуемых можно приступить к прогностическому анализу, т. е. к предположениям относительно того, как будет проходить определенный процесс с участием этих людей. Формой предположения является формулировка гипотезы. Затем, по результату исследования реального хода этого процесса, гипотеза проверяется.

Представленные системные методы я использовала, прежде всего, в исследованиях, связанных с участием человека в рабочем и образовательном процессах, а также для прогнозирования течения этих процессов, принимая во внимание величины постоянных индивидуальных личностных качеств и ситуационные обстоятельства.

Индивидуализация выбора профессии с учетом постоянных индивидуальных личностных качеств человека

Концепция постоянных индивидуальных личностных качеств может применяться для решения проблем, возникающих в сфере профессиональной деятельности человека. Важнейшие из них: подготовка к выбору профессии, выбор подходящей профессии, выбор направления профессионального обучения, ход обучения, профессиональное развитие, профессиональная приспособляемость и т. д. Если все эти процессы будут индивидуализированы с учетом величин постоянных индивидуальных личностных качеств человека, он

будет ощущать себя удовлетворенным и реализованным. Эту концепцию можно использовать и при решении проблем в любых других сферах человеческой жизни.

Оптимальный выбор человеком профессии, совершаемый в соответствии с концепцией постоянных индивидуальных личностных качеств, требует сравнения величин этих его качеств с величинами, необходимыми для овладения знаниями и умениями, нужными в профессии, и для правильного выполнения задач и действий, присущих этой профессии. Выбор профессии должен заключаться в ее «подгонке» под величины постоянных индивидуальных личностных качеств человека, а процесс профессионального приспособления может состоять главным образом в приспособлении человека к выбранной профессии в рамках его переменных качеств (например, через обогащение/обновление знаний, необходимых для работы в профессии), которые можно приобретать в процессе образования/самообразования или профессионального совершенствования/самосовершенствования. Чтобы выбор профессии был точным, обязательно знание величин постоянных индивидуальных личностных качеств человека, для которого делается этот выбор, а также знание величин постоянных индивидуальных личностных качеств, необходимых для работы в разных профессиях. Кроме того, должна существовать классификация профессий с учетом этих качеств, которая упростит людям поиск подходящей профессии (Wilsz, 2009с, s. 236–237).

Человека, наделенного талантом, характеризует, прежде всего, очень сильное стремление заниматься деятельностью, соответствующей его способностям. Он хочет получать и перерабатывать связанную с этим информацию. Такой человек, как правило, делает все, чтобы получить профессию, соответствующую его таланту, и оставаться в ней, ведь эта профессия ему больше всего подходит. Если же ему это не удастся, он реализует свой талант во внепрофессиональных занятиях типа «хобби», которые могут взять верх над профессиональной деятельностью (Wilsz, 2009с, s. 238–239).

На основе анализа постоянных индивидуальных личностных качеств человека, принимая во внимание их функции в разного рода профессиях, я предложила:

- 1) считать комплекс постоянных индивидуальных личностных качеств человека в области интеллектуальных функций главным критерием при выборе профессии, причем наличие выраженного таланта предопределяет область профессиональной деятельности;

- 2) считать комплекс постоянных индивидуальных личностных качеств человека в области межличностных отношений главным критерием:
- при выборе конкретной функции в данной профессии (автора идеи, творца, реализатора заданий или их организатора), подходящей человеку с учетом его «эмиссионности»,
 - при выборе работы с людьми (такая работа требует большой толерантности в связи с необходимостью благосклонно относиться ко всем клиентам или подопечным, а также малой адаптивностью, чтобы не идти на уступки в вопросах, последствия которых могут быть неблагоприятны, и проявлять склонность к принятию) или с вещами (работа с вещами не предполагает таких жестких требований к толерантности и адаптивности человека) (Wilsz, 2009с, s. 256–257).

Индивидуализация процесса обучения с учетом постоянных индивидуальных личностных качеств

Из концепции постоянных индивидуальных личностных качеств человека следует, что система образования должна:

- предоставить возможность для полного самопознания ученика: познания своей личности и понимания своих потребностей, стремлений и поведения, которые дает ему знание собственных постоянных индивидуальных личностных качеств;
- помочь в профессиональном и жизненном самоопределении ученика в соответствии с его постоянными индивидуальными личностными качествами;
- создать ученику условия для самореализации путем реализации его потенциальных возможностей, которые вытекают из его постоянных индивидуальных личностных качеств;
- помочь ученику развивать компетенции, умения и жизненные ориентиры в соответствии с постоянными индивидуальными личностными качествами;
- удовлетворять потребности ученика, обусловленные его постоянными индивидуальными личностными качествами, обеспечивая ему раздражители, соответствующие этим качествам;
- создавать условия, способствующие развитию ученика в согласии с его постоянными индивидуальными личностными качествами, для раскрытия его творческих способностей, обусловленных этими качествами;

- отказаться от принуждения ученика к деятельности, несовместимой с его постоянными индивидуальными личностными качествами, и дать ему возможность делать то, что с ними согласуется;
- предоставить ученику выбор способов обучения, подходящих ему с учетом постоянных индивидуальных личностных качеств;
- снабдить ученика умением избегать и разрешать межличностные конфликты, а также умением самостоятельно выбирать людей в разнообразных ситуациях с учетом взаимосовместимости их постоянных индивидуальных личностных качеств (Wilsz, 1999, s. 84).

Представленные выше сведения не исчерпывают всего объема практического применения концепции постоянных индивидуальных личностных качеств, как и новых теоретических рассуждений в этом направлении.

Более десяти лет я занималась изучением и руководила исследованиями, которые касались среди прочего: профессиональных склонностей к тем или иным специальностям, различных аспектов профессионального функционирования представителей разных профессиональных групп, коммуникации в рабочем процессе, удовлетворенности трудом, профессиональной приспособляемости, управляющих потребностей, удовлетворяемых служащими в ходе работы, профессионального выгорания, образовательно-профессиональных планов школьников и т. п.

В исследованиях работников гипотеза всегда подтверждалась более чем на 80%, а часто — на 100%, что было неожиданностью для проводивших исследования.

Заключение

Достоверность концепции постоянных индивидуальных личностных качеств была подтверждена Георгием Баллом и Йолантой Вильш, которые завершили свою статью словами: «Из проведенного анализа концепции постоянных индивидуальных личностных качеств следует, что она соответствует рационально-гуманистической направленности как в плане ценности, так и методологической ориентации». Использование этой концепции для улучшения психологического обеспечения различных сфер социальной практики уже представлено, ясные системные основы данной концепции служат аргументом в пользу дальнейшего расширения ее плодотворного примене-

ния. Интересно было бы провести теоретические и эмпирические исследования, направленные на более полное сопоставление этой концепции — как в понятийных, так и психодиагностических аспектах — с самыми авторитетными современными трудами по психологии личности и психологии труда (Bał, Wilsz, 2015, s. 160).

Литература

- Bał G., Wilsz J.* Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości w kontekście racjonalistyczno-humanistycznej metodologii nauk o człowieku // *Czasopismo Psychologiczne*. 2015. T. 21. № 2. S. 151–162.
- Mazur M.* Cybernetyczna teoria układów samodzielnych. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966.
- Mazur M.* Cybernetyka i charakter. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1976.
- Mazur M.* Cybernetyka a zarządzanie. Warszawa: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych – Departament Szkolenia i Wydawnictw, 1969.
- Wilsz J.* Znaczenie niekształtowalnych cech osobowości człowieka w procesie kształcenia przedzawodowego. Częstochowa: Wydawnictwo WSP w Częstochowie, 1996.
- Wilsz J.* Przemiany edukacyjne z punktu widzenia podejścia systemowego i koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka // *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia* // T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.). Częstochowa–Kijów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1999. № I. S. 69–87.
- Wilsz J.* Osobowościowe aspekty teorii rozwoju zawodowego w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości // *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia* / T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.). Kijów–Częstochowa: Wydawnictwo ZAT «Wipol» DK № 15, 2000. № II. S. 247–265.
- Wilsz J.* Znaczenie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dla poradnictwa zawodowego // *Pedagogika Pracy*. 2001. № 38. S. 81–90.
- Wilsz J.* Uwzględnianie stałych indywidualnych cech osobowości przy wyborze zawodu // *Edukacja ogólnotechniczna na przełomie XX–XXI wieku* // *Praca zbiorowa z okazji 70-lecia urodzin i 48-lecia pracy zawodowej prof. zw. Dra hab. Kazimierza Uździckiego, Uździcki K. (red.)* / Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2003. S. 215–226.
- Wilsz J.* Proces przystosowania zawodowego w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości // *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe* / H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek (red.). Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, 2004. S. 128–139.

- Wilsz J.* Przedsiębiorczość człowieka w kontekście jego stałych indywidualnych cech osobowości // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia / T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.). Częstochowa—Kijów: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2005a. № VII. S. 163—172.
- Wilsz J.* Właściwości sterownicze osób wykonujących zawody prawnicze požądane ze względu na efektywne funkcjonowanie zawodowe // Edukacja, tradycje, rzeczywistość, przyszłość / Cz. Plewka (red.). Szczecin: Oficyna Wydawnicza CDiDN w Szczecinie, «4». 2005b. S. 330—340.
- Wilsz J.* Aktywność zawodowa człowieka w kontekście mechanizmów interakcji procesów umysłowych i procesów emocjonalnych // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia / T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.). Częstochowa—Kijów: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2006a. № VIII. S. 51—69.
- Wilsz J.* Wartości stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych požądane u nauczyciela ze względu na umiejętności empatyczne // Edukacja jutra, T. 1, XII. Tatrzańskie Seminarium Naukowe / K. Denek, W. Starościk, K. Zatoń (red.). Wrocław: Wydawnictwo: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2006b. S. 117—223.
- Wilsz J.* Komunikowanie się w procesie pracy w kontekście wiedzy, umiejętności i cech psychofizycznych pracowników // Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników / S. M. Kwiatkowski (red.). Warszawa: Wydawca Instytut Badań Edukacyjnych. 2007a. S. 117—130.
- Wilsz J.* Syndrom wypalenia zawodowego nauczyciela. Збірник наукових праць: Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології / Н. Г. Ничкало (ред.). Харків: Видавничий центр НТУ «ХПІ», 2007b. S. 65—70.
- Wilsz J.* Podmiotowość człowieka w procesie pracy // Problemy Profesjologii, 2008a. № 2. S. 19—30.
- Wilsz J.* Poradnictwo zawodowe zindywidualizowane w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości // Społeczne determinanty edukacji i gospodarowania // Prace Naukowe Gliwickiej Szkoły Przedsiębiorczości. T. I / K. Rędziński, M. Zieliński (red.). Gliwice: Wydawnictwo Gliwickiej Szkoły Przedsiębiorczości, 2008b. S. 11—23.
- Wilsz J.* Praca jako wartość ze względu na zaspokajanie ludzkich potrzeb // Wartości w pedagogice pracy / B. Baraniak (red.). Warszawa—Radom: Wydawca: Instytut Badań Edukacyjnych—Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji—Państwowego Instytutu Badawczego, 2008c. S. 121—133.
- Wilsz J.* Role pełnione przez pracowników // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia / T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało

- (red.). Częstochowa–Kijów: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. 2008d. № X. S. 151–161.
- Wilsz J.* Wypalenie zawodowe // *Pedagogika Pracy*. 2008e. № 52. S. 111–122.
- Wilsz J.* Zaspokajanie potrzeb sterowniczych w procesie pracy // *Pedagogika Pracy*. 2008f. № 52. S. 92–103.
- Wilsz J.* Edukacja dorosłych w kontekście ich potrzeb sterowniczych // *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. 2009a. № 3. S. 19–27.
- Wilsz J.* Plany edukacyjno-zawodowe uczniów w kontekście ich stałych indywidualnych cech osobowości // *Edukacja jutra*, XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe, t. 2, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu / K. Denek, T. Koszczyc, W. Starościak (red.). Wrocław: Wydawnictwo: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2009b. S. 313–319.
- Wilsz J.* Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2009c.
- Wilsz J.* Wymagania stawiane doradcy zawodowemu odnośnie jego osobowości // *Problemy Profesjologii*. 2009d. № 2. S. 25–34.
- Wilsz J.* Aktywność pracowników ze względu na wartości ich stałych indywidualnych cech osobowości // *Edukacja–Praca–Rynek Pracy*, Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej, Uniwersytet Zielonogórski / B. Pietrulewicz (red.). Zielona Góra: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, 2010a. S. 235–244.
- Wilsz J.* Komunikowanie się uczestników procesu pracy ze względu na rodzaj występującego między nimi sprzężenia zwrotnego // *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia* / T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.). Częstochowa–Kijów: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2010b. № XII. S. 285–296.
- Wilsz J.* Nowe koncepcje teoretyczne dla poradnictwa zawodowego // *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego* / W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukla (red.). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2010c. S. 129–142.
- Wilsz J.* Rozwój uczniów w kontekście przystosowania do procesu edukacyjnego // *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy* / K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, 2010d. S. 133–140.
- Wilsz J.* Kształcenie i wychowanie uczniów klas początkowych ze względu na wartość ich emisyjności // *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian* / H. Siwek, M. Bereźnicka (red.). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, 2011. S. 46–55.

- Wilsz J.* Kapitał intelektualny przedsiębiorstwa w kontekście stałych indywidualnych cech osobowości pracowników // Ekonomiczne i społeczne aspekty funkcjonowania współczesnego rynku pracy, «Studia Ekonomiczne», Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach / D. Kotlorz (red.). Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice, 2012a. № 110. S. 131–139.
- Wilsz J.* Wykorzystanie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości w praktyce pedagogicznej // Edukacja Ustawiczna Dorosłych. 2012b. № 1. S. 21–24.
- Wilsz J.* Wzrost «kapitału intelektualnego» człowieka w procesie edukacyjnym // Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości / A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, 2012c. S. 377–387.
- Wilsz J.* Znaczenie «kapitału intelektualnego» pracowników w nowoczesnej gospodarce // Człowiek w pedagogice pracy / B. Baraniak (red.). Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2012d. S. 160–170.
- Wilsz J.* Model osobowości zawodowej osób zarządzających w sytuacjach kryzysowych w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości // Inżynieria bezpieczeństwa a zagrożenie cywilizacyjne – wyzwania dla bezpieczeństwa / A. Gil, U. Nowacka, M. Chmiel (red.). Częstochowa: Wydawca Centralna Szkoła Państwowej Straży Pożarnej w Częstochowie, 2013. S. 333–342.
- Wilsz J.* Model osobowości zawodowej menedżerów w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości // Problemy Profesjologii. 2014a. № 2. S. 25–34.
- Wilsz J.* Przedsiębiorczość – cecha pożądana u uczestników rynku pracy w dobie globalizacji // Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej, Rocznik Naukowy «Edukacja–Technika–Informatyka» / W. Wałat, W. Lib (red.). Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe «Fosze», 2014b. № 5. Część I. S. 203–209.
- Wilsz J.* Rozwój kapitału intelektualnego uczestników procesu edukacyjnego ze względu na ich stałe indywidualne cechy osobowości. Zeszyty Naukowe Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie, kwartalnik 3 (45). Warszawa: Wydawca: Uczelnia Warszawska im. Marii Skłodowskiej-Curie, 2014c. S. 175–192.
- Wilsz J.* Analiza relacji uczeń–nauczyciel ze względu na wartości stałych indywidualnych cech osobowości ucznia // Kreatywność w edukacji szkolnej / I. Adamek, U. Szuścik (red.). Kraków: Wydawnictwo «Libron», 2015. S. 175–185.
- Wilsz J.* Elastyczność – cecha pożądana u uczestników rynku pracy w dobie globalizacji. «Studia Ekonomiczne», Zeszyty Naukowe Uniwer-

sytetu Ekonomicznego w Katowicach, nr 257 / D. Kotlorz (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2016a. S. 145–158.

Wilsz J. Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości podstawą systemowej teorii poradnictwa zawodowego. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach / D. Kotlorz (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2016b. № 293. S. 154–168.

Метод анализа единичного случая: история вопроса и перспективы разработки в психологии

Н. Е. Харламенкова

История развития научной психологии тесно связана с разработкой системы диагностических методов и экспериментальных приемов (см.: Психология XXI века, 2003; Современная психология..., 1999; Современная экспериментальная психология, 2011). На уровне методологии науки до сих пор обсуждается вопрос о преимуществах и недостатках номотетического и идиографического методов исследования и, соответственно, проблема важности формулировки как общих психологических закономерностей (Максимова, Александров, 2016а, б), так и частных зависимостей.

Сопоставление общего и особенного, универсального и уникального наиболее часто встречается в публикациях клинических психологов и специалистов, работающих в области психологии (см., напр.: Психологическое исследование личности..., 2016; Психология: современные направления..., 2003; и др.) личности. Эта тема возникает на этапе планирования исследования, а именно при формировании выборочной совокупности и оценки ее объема, репрезентативности, гомогенности или позднее — на этапе анализа и интерпретации полученных данных. По мнению Эдварда Шапиро, Томаса Олбрайта и Кристины Эйджер, иногда анализ отдельных случаев может быть более предпочтительным, чем изучение групповых данных (Shapiro, Albright, Ager, 1986), поскольку объединение отдельных случаев бывает невозможно вследствие особой уникальности каждого из них. С этим мнением согласны и другие авторы (Davidson, Costello, 1969; Jones, 1993; Hilliard, 1993).

Методологические основания метода анализа единичных случаев

Развитие глубинной психологии на рубеже XIX–XX вв. и в последующие десятилетия XX в. строилось на обобщении данных отдельных случаев. Это, например, широко известные психотерапевтичес-

кие кейсы (cases), которые привычно связывают с именем Зигмунда Фрейда – случаи Анны О., Доры, Маленького Ганса, Человека-волка, Человека-крысы, Шребера, хотя только три из них – Доры, Человека-волка, Человека-крысы – имеют прямое отношение к психотерапевтической работе Фрейда. Не останавливаясь на этом вопросе подробно, отметим, что «знаменитые случаи из практики» Фрейда, кроме открытия отдельных феноменов, представляли собой «убедительные иллюстрации к его теоретическим положениям» (Боковиков, 2007, с. 5) и демонстрировали действенность структурного, генетического, динамического и др. принципов, на которых была построена психоаналитическая теория личности. К анализу случаев обращались Г. Фехнер, Дж. Уотсон, Б. Скиннер и др. (Smith, 2012).

Прошел почти полуторавековой период с момента становления психологии как науки, однако актуальность вопроса, связанного с анализом отдельных случаев (case study), до сих пор не ослабевает; определяются методологические основания используемого метода, расширяются возможности его применения, описываются различные типы подобных исследований, систематизируются критерии, обеспечивающие валидность и достоверность данных.

Монте Шапиро – известный клинический психолог, более четверти века (с 1951 по 1979 г.) посвятил разработке принципов применения метода анализа единичного случая (см.: McCullough, 1984). В одной из своих статей он писал, что среди клинических психологов и психиатров немало найдется людей, которые выразили бы серьезное сомнение относительно допустимости применения данного метода для проведения научного исследования (Shapiro, 1961). Однако, отмечает Шапиро, подобные сомнения напрасны; метод не только можно, но и нужно использовать для решения научных задач.

Анализируя статистику публикаций за 1963 г. в журналах клинической (Journal of Clinical Psychology) и консультативной психологии (Journal of Consulting Psychology), посвященных единичному случаю, М. Шапиро отмечает, что из опубликованных в первом из этих журналов 144 статей только 3 имеют отношение к исследованию одного случая (single-case investigation), а из 127 публикаций, изданных во втором журнале, подобных статей вообще не встречается. Шапиро объясняет это тем, что осуществляемые по отношению к одному человеку (пациенту) приемы воздействия (лечения) вызывают целый комплекс реакций, который бывает затруднительно представить в виде какой-либо зависимости. Кроме того, результаты, полученные при обследовании одного клиента, практически не удается перенести на данные другого клиента. Раскрывая возможности ме-

тогда, Шапиро пишет: «Ученого-исследователя не должны интересовать исключительно уникальные паттерны прошлых событий; он должен быть в большей степени заинтересован в том, как эти события соотносятся между собой» (Shapiro, 1966, p. 4). Рассматривая единичный случай как экспериментальный метод, ученый отмечает, что для его адекватного применения необходимо соблюдать целый ряд правил, которыми являются экспериментальный контроль, перенос данных (буквально, копирование — replication) с одного случая на другой (другие) и создание измерительных методов (Shapiro, 1961, p. 255). Использование метода единичного случая предполагает манипулирование переменными и многократное чередование экспериментального и контрольного воздействий, которые позволяют верифицировать или фальсифицировать гипотезу. Важно и то, что «клинико-психологические исследования не являются „центрированными на одном индивидуе“, но „центрированными на группе“, так как наблюдения проводятся исходя из показателей группы» (Shapiro, 1961, p. 261).

Инициативность и энтузиазм ученых, аргументированно доказывающих ценность метода анализа случая (single-case research, single-case design), привели к тому, что, начиная с 1950-х годов количество исследований, в которых применялся данный метод, значительно увеличилось. Так, анализ тематики статей, опубликованных в журналах Американской психологической ассоциации (American psychological association, APA) показал, что в 1950-е годы было издано 2 статьи по проблеме анализа единичного случая, в 1960-е годы — 4 статьи, в 1970-е — 14 статей, в 1980-е — 16, в 1990-е — 21; в период с 2000 по 2010 гг. — 22 статьи, а с 2011 по 2018 гг. — уже 71 статья.

Следует заметить, что вне зависимости от предметной области, в которой работает тот или иной исследователь, правила применения обсуждаемого нами метода, наиболее четко сформулированные М. Шапиро, продолжают квалифицироваться учеными и практиками как важнейшие ориентиры корректно проведенного исследования. Так, в книге, вышедшей под редакцией Парка Дэвидсона и Чарльза Костелло, указывается, что изучение случаев должно включать в себя: детализированное описание этапов исследования, количественную оценку (квантификацию) наблюдаемых явлений (в том числе и патологических), экспериментальный контроль, исключаящий влияние побочных переменных и снижающий риск артефактного вывода (Davidson, Costello, 1969).

Несмотря на это, вопросы методологического и практического характера при использовании метода единичного случая все еще оста-

ются. По мнению Алана Каздина, у исследователя может возникать сомнение относительно того, когда в процессе работы с респондентом (пациентом) нужно переходить от одной фазы исследования к другой, в какой момент необходимо манипулировать уровнем независимой переменной, как контролировать другие виды интервенций, какие статистические методы необходимо использовать (Kazdin, 1978). Ряд важнейших методологических принципов, выступающих в качестве основы метода анализа случаев, метода интрасубъектного исследования (intra-subjective investigations, intra-S) в психотерапевтической практике, формулирует Джеймс Миккала (McCullough, 1984), непосредственно обращаясь к работам М. Шапиро (Shapiro, 1957, 1964, 1966). Миккала, в частности, отмечает, что наряду с психотерапевтическими методами следует использовать исследовательские процедуры, прежде всего, метод анализа случая; с целью контроля переменных исследователь-практик должен уметь переносить данные, полученные при обследовании одного человека, на другие случаи; использовать психометрические приемы и др.

По мнению многих авторов, метод единичного случая позволяет генерировать новые гипотезы, эмпирически изучать теоретические конструкты и даже проверять наличие каузальных связей между переменными. Важным достоинством метода является его возможность более тесно соотносить исследовательские и практические приемы, обнаруживать эффективность того или иного воздействия, которое оказывается на человека в процессе обучения или лечения (Jones, 1993).

Несмотря на эффективность обсуждаемого метода, он в отношении с идентично названным планом эмпирического исследования – методом анализа единичного случая – был отнесен Д. Кэмпбеллом к группе доэкспериментальных планов, для которых вследствие снижения экспериментального контроля характерен низкий уровень валидности исследования (Кэмпбелл, 1996). Однако, как пишут А. П. Корнилов и Т. В. Корнилова, для изучения единичного случая не только одного человека, но и особой группы людей нередко используют нормативные показатели (например, при проведении патопсихологического эксперимента – показатели психически здоровых людей) (Корнилов, Корнилова, 1998). Все, сказанное выше, подтверждает тот факт, что применение метода анализа единичного случая в *клинической психологии* является одним из наиболее распространенных подходов к реализации этого метода в целях проверки диагностических и исследовательских гипотез.

Анализ единичного случая в клинической психологии и психологии личности

Довольно часто к методу анализа случая обращаются с тем, чтобы оценить *эффективность* той или иной *психотерапевтической техники*, используемой в целях улучшения состояния пациента, например, при паническом расстройстве (Barlow et al., 1989), тревожности и депрессии (Moras, Telfer, Barlow, 1993), болезни Паркинсона (Lundervold, Pahwa, Lyons, 2013), нервной анорексии (Satir et al., 2011), деменции (Fisher, Buchanan, 2018) и мн. др. Принципы использования метода состоят в чередовании замеров психического состояния человека до оказываемого воздействия (например, когнитивно-бихевиориальной психотерапии) и после него, либо чередовании подобных замеров после разных видов воздействий. При решении этой задачи большое внимание уделяется самой технике и ее отдельным интервенциям, оценке эффективности и действенности лечения. Так, в исследовании Эрика Педсена с соавт. оценивались возможности функционально-аналитической психотерапии (Functional Analytic Psychotherapy, FAP) при лечении посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) (Pedersen et al., 2012, p. 127–128). Сравнение с другими психотерапевтическими техниками показало преимущество FAP, которое состояло не только в уменьшении психопатологической симптоматики и проблемного поведения (например, симптомов избегания социальных контактов), но и в расширении репертуара стратегий общения, развитии умения дифференцировать ситуации и др. В исследовании детально описаны техники психотерапевтического воздействия, но наряду с этим показано и то, как меняется состояние человека, его поведение, эмоциональные реакции. Иными словами, не только дается общая оценка состояния пациента, но выводятся закономерности изменения его поведения, когнитивных и эмоциональных процессов.

Развитие представлений о методе анализа единичного случая шло в направлении его использования для более глубокого понимания психологии человека, раскрытия *психологических механизмов* его функционирования, обнаружения законосообразных (в том числе и причинно-следственных) связей между психологическими переменными. В этом случае воздействие (например, тот или иной тип психотерапии) рассматривалось в качестве причины более или менее существенных изменений состояния человека, но основное внимание при этом было сосредоточено на изучении *динамики психической деятельности* с целью поиска сходства и различий в функционировании психики здорового и больного человека. «В основе формирования

личности больного человека лежат психологические закономерности (механизмы), во многом сходные с закономерностями нормального психического развития. Однако болезненный процесс (алкогольная энцефалопатия, нарастающая инертность при эпилепсии и т. п.) создает особые, не имеющие аналога в нормальном развитии условия функционирования психологических механизмов, которые приводят к искаженному патологическому развитию личности» (Зейгарник, 1986, с. 165). Переход от констатации факта улучшения состояния человека после психотерапии к анализу самого состояния, изучению его как *процесса*, разворачиваемого во времени, исследованию механизмов функционирования психики стал серьезным шагом в развитии методологии и технологии применения метода анализа случая. Многие современные авторы отмечают, что количественные показатели (например, частота указываемых тем или симптомов) уже недостаточны для понимания конкретного случая; важен качественный анализ материала (содержание рассказа пациента, конкретного нарратива), «анализ реальных взаимодействий во время психотерапевтических сеансов» (Калмыкова, 2012, с. 79), который наряду с реконструкцией истории жизни пациента призван «отражать непрерывность и континуальность психической жизни» (там же, с. 162).

Метод единичного случая позволяет реализовать не только динамический, но и *структурный* (холистический) подход к исследованию личности. Пожалуй, в большей мере, чем статистический анализ выборочных данных, изучение случая направлено на системное исследование психики, личности (здорового или больного человека) в ее *единстве и целостности* (см.: Журавлев, Харламенкова, 2009, 2016; и др.). «Такой подход, — писал А. Р. Лурия, — имеет, однако, свою историю. Он принят в клинике, где вдумчивый врач никогда не ограничивает своих интересов изучаемым симптомом, но всегда пытается понять, как нарушение одного частного процесса сказывается на протекании всех других процессов организма и как изменения этих процессов, в конечном счете, имеющие один корень, приводят к изменению деятельности всего организма, к возникновению целостной картины болезни того, что в медицине принято называть синдромом» (Лурия, 1994, с. 6). Комплексно анализируя уникальные истории (случай Шерешевского, случай лейтенанта Засецкого), Лурия, казалось бы, исследовал особые, неповторимые обстоятельства жизни людей, которые невозможно было сравнить ни между собой, ни с индивидуальными историями других людей (Лурия, 1974, 1994). Во многом это действительно так, однако в каждой уникальной истории ученый-исследователь находил и такие факты, которые

открывали большие возможности для изучения памяти, воображения, мышления, личности любого человека, возможность увидеть общее в особенном, исследовать психическое целостно.

Рассматривая метод анализа единичного случая не столько как метод исследования уникального, сколько как метод, который, благодаря изучению единичного, позволяет анализировать общее (Харламенкова, 2007, 2010, 2012), мы непосредственно обращаемся к проблеме *индивидуально-психологических различий* между людьми, которая является одной из центральных для психологии вообще и для клинической психологии, психологии личности в частности. Так, В. П. Критская и Т. К. Мелешко, выделяя некоторые общие особенности «патопсихологического синдрома, специфичного для шизофренической патологии», а именно «снижение социальной направленности и социальной регуляции деятельности и поведения», существенную роль в психологической диагностике и коррекции больных с эндогенными психическими расстройствами отводят индивидуальным особенностям обследуемых пациентов. Речь, в частности, идет о том, что многие больные пытаются самостоятельно справиться со своим недугом, не всегда имея достаточную мотивацию, необходимую для регуляции собственной активности. Важно понимать, пишут авторы, что «одной из главных задач психологической коррекции является использование и регулирование такой инициативы, что может осуществляться в первую очередь в рамках индивидуальной работы с больным» (Критская, Мелешко, 2015, с. 348). Благодаря целенаправленной работе с пациентом обнаруживаются личные пристрастия человека, его интересы, склонности и намерения, без учета которых любая самая совершенная интервенция будет малоэффективной.

Выделенные нами особенности использования метода анализа единичного случая в клинической психологии и психологии личности показывают, что его возможности гораздо шире приписываемой ему роли — *роли иллюстрирования* общепсихологических закономерностей конкретным случаем (Guest, Ohrt, 2018); без этого метода результаты научного исследования могут показаться менее достоверными, мало соответствующими реальному многообразию проявления выявленных зависимостей (Кузовкин, 2014а).

Метод анализа единичного случая в практике обучения и коррекции поведения

В теории и практике обучения и коррекции дезадаптивного поведения выбор метода анализа единичного случая — одно из необходи-

мых условий осуществления поиска адекватных способов усвоения знаний, умений и навыков, новых подходов к изменению коммуникативных стратегий поведения (напр.: Chen, Lindo, 2018). В отечественных исследованиях диагностическая работа с одним ребенком и небольшими по объему группами респондентов считается наиболее приемлемой для изучения когнитивных и эмоциональных функций обследуемых детей с нормальным и аномальным развитием. По мнению В. И. Лубовского, недостаточное знание специфических закономерностей аномального развития ребенка не позволяет проводить более точную психологическую диагностику его особенностей и оценивать обучаемость в ближайшей перспективе, причем данные по «индивидуализации обучения ребенка», как полагал Лубовский, должны быть получены и при последующем углубленном наблюдении за ребенком в условиях школьного обучения, т. е. не только в ближайшей, но и в отдаленной перспективе (Лубовский, 1989, с. 90).

На необходимость дифференцированной оценки способностей ученика с целью выбора наиболее эффективной методики обучения указывает и Брайан Мартенс с коллегами (Martensetal., 1999), при этом методы прямого (направленного) обучения школьников продолжают признаваться многими специалистами в качестве комплексного, интенсивного и эффективного способа воздействия на учащегося, позволяющего усваивать транслируемое ему знание (Fallon, Kurtz, Mueller, 2018).

Можно заметить, что целевое использование метода единичного случая в разных областях знания – клинической и коррекционной психологии и педагогике, психологии личности и в области обучения детей и взрослых – часто связано с решением определенного круга задач – диагностикой актуального психического статуса обследуемого и гипотетическим использованием разных методов воздействия на него с целью изучения динамики самочувствия или возможностей коррекции поведения (Божевольнов, 2014).

Решение сугубо *научных задач* предполагает исследование качественных изменений когнитивных установок, эмоциональных реакций человека, его мотивационно-потребностной сферы и других индивидуально-психологических характеристик совместно с оценкой последующей возможности переноса показателей одного случая на данные других случаев и формулировки общепсихологических закономерностей.

Групповые формы обучения, безусловно, имеют ряд преимуществ, одним из которых является, например, актуализация мотивации достижения в условиях соревнования, развитие констру-

тивного соперничества в группе, при этом, однако, практически невозможно учесть влияние ряда переменных, которые выступают важными факторами эффективного усвоения знаний. Такой переменной является *контекст обучения*, в той или иной мере обеспечивающий личностную включенность учащегося в этот процесс; полезной оказывается варьирование контекста или конкретных ситуаций обучения в зависимости от индивидуальных особенностей субъекта и задач учебной деятельности (Кузовкин, 2014б). Индивидуальное обучение, осуществляемое с помощью метода анализа единичного случая, допускает проведение *дифференцированного анализа* эмоциональной и поведенческой сферы субъекта; приемлемым является и *самоанализ* поведения (например, анализ матерью материалов видеозаписи ее взаимодействия со своим ребенком), инициирующий собственную активность обучающегося (Арчакова и др., 2014). Следует специально подчеркнуть, что анализ единичного случая в обучении и индивидуальная форма обучения не идентичны друг другу. Индивидуальное обучение это – персональное обучение учителем одного–двух учеников с целью достижения высоких результатов; анализ единичного случая в обучении – изучение психологических механизмов обучения под влиянием различных условий, факторов, обучения как процесса, а также его результатов – позитивных и негативных. Специфика метода анализа единичного случая в образовании состоит в том, что «кейс» может выступать в двух видах: первый из них – это конкретный случай, наблюдаемый и изучаемый исследователем, второй – некоторый образец, который используется в качестве «учебного пособия» для повышения уровня знаний или коррекции навыков обучения у учащихся.

В любом из этих вариантов, однако, от практика и исследователя требуется не детальное описание (перечисление) характеристик данного человека, а так называемая *формулировка случая*, т. е. структурирование информации о нем, «определение связного паттерна» признаков. Подобное представление данных о единичном случае имеет большие преимущества, например, перед такой оценочной процедурой, как постановка диагноза или проведение индивидуальной психодиагностики, поскольку благодаря синтезу информации реализуется не только объяснительная функция процедуры формулировки случая, но и ряд других ее функций – интегративная, предписывающая и предсказательная (Ягнюк, 2014).

Выявленные нами особенности применения метода анализа единичного случая в практике обучения и при решении задач коррекции поведения подтверждают положение, что этот метод является

одним из научных инструментов, с помощью которого можно исследовать психологию человека как при его нормальном развитии, так и при наличии отклонений от нормы. Следует отметить, что и в этой области исследования рассмотрение метода в качестве приема, с помощью которого можно лишь проиллюстрировать обобщенные данные демонстрацией конкретного примера, существенно сужает его возможности.

Типы исследований с использованием метода case study

О разных типах исследований, планируемых с целью применения метода анализа единичного случая, писал Монте Шапиро, выделяя такие из них, как *простая ковариация* (simple covariation), *сложная ковариация* (complex covariation), *простой эксперимент* (simple experimental), *предсказательный эксперимент* (predictive experimental) (Shapiro, 1966). Первые два типа исследований позволяют устанавливать связи между различными феноменами: между двумя или несколькими характеристиками обследуемого индивида и между внешними факторами и особенностями индивида, которые оказываются связанными друг с другом. Остальные два типа исследований названы экспериментальными, поскольку включают в себя обязательную процедуру манипуляции независимой переменной (НП): в простом эксперименте фиксируются изменения зависимой переменной (ЗП) при манипуляции НП, в предсказательном эксперименте — проводится наблюдение за изменением ЗП под влиянием новых и ранее не фигурируемых и не наблюдаемых независимых переменных, предсказанных на основе анализа данных, полученных ранее.

Типы экспериментальных приемов при обращении к методу анализа единичного случая описаны многими исследователями (Leitenberg, 1973). Широко известен такой тип дизайна, при котором участник исследования обследуется сначала в одних (исходных) условиях (А), а затем в условиях оказываемого воздействия (В), которым может быть психотерапевтическое лечение; далее условия чередуются — без воздействия (А) и под влиянием воздействия (В). В целом такой план выглядит так — АВАВ. Рассматриваются и более сложные планы, например с чередованием нескольких воздействий, и др.

При создании различных планов эксперимента исследователи стремятся использовать метод анализа единичного случая таким образом, чтобы получить данные, позволяющие верифицировать выдвинутые гипотезы и достигнуть достаточно высокого уровня валидности результатов исследования. В современных работах, ори-

ентированных на метод анализа единичного случая, успешно используются иерархические линейные модели для объединения данных, полученных этим методом (Van den Noortgate, Onghena, 2003), а также иные методы обработки результатов (Manolov, Solanas, 2012; Моеуаерт et al., 2017), в том числе позволяющие отслеживать отдаленные во времени эффекты оказанного на человека воздействия (Sullivan, Shadish, Steiner, 2015).

Важно подчеркнуть, что появление в истории разработки метода анализа единичного случая различных вариантов (типов) его применения, указывает на растущий интерес к этому методу, но самое главное – на целенаправленный отбор таких способов экспериментирования, которые существенно повышают достоверность результатов исследования при решении широкого круга задач. Ценными являются варианты «case study», в которых исходно заложен *принцип интерпретации* результатов, а значит – имеется стандартизованная процедура обработки, анализа и объяснения данных, допускающая сравнение одного случая с другим. Более того, при проведении ряда психотерапевтических интервенций важно учитывать данные одного (интраиндивидуальный план, intra-subject) и нескольких субъектов (интериндивидуальный план, inter-subject). Возможность сопоставления двух случаев на разных этапах экспериментирования, каждый из которых прошел одну и ту же процедуру исследования, позволяет увидеть общее и особенное в реагировании людей с разными типами проблемного поведения на оказываемое воздействие. К. Оширо с соавт. пишет, что «синхронное воспроизведение данных у одного субъекта, а также сразу у нескольких субъектов является важным этапом развития подобных научных исследований, поскольку благодаря им результаты становятся более надежными, появляется возможность их обобщения, уменьшается количество ошибок и повышается внутренняя валидность исследования...» (Oshiro et al., 2012, p. 112). Подобные интер- и интраиндивидуальные планы существенно повышают значимость метода анализа единичного случая и компенсируют недостаточность принципа индуктивного вывода, который является основным при использовании данного метода.

Пожалуй, это одно из наиболее серьезных достоинств развиваемого сегодня метода анализа единичного случая, который используется не только для изучения особенностей одного человека (Харламенкова, Никитина, 2014), но и для сравнения двух и более случаев с целью формулировки общепсихологических закономерностей. При этом индуктивный вывод часто ставится под сомнение как метод доказательства истинности теоретического положения.

Принципиальную позицию в этом вопросе занимает Т. В. Корнилова, которая подчеркивает «невозможность индуктивного построения научных понятий» (Корнилова, 2005, с. 160).

Ранее мы писали (Харламенкова, 2014), что к так называемой вульгарной индукции действительно следует относиться критически и определять ее как «метод чересчур торопливого восхождения или скачка от частных фактов, плохо изученных, ненадежно установленных, к положениям высшей степени общности» (Асмус, 1969, с. 386). Но отвергать индукцию вообще не стоит, особенно в тех случаях, когда она, согласно Ф. Бэкону, представляется как «метод постепенного, последовательного восхождения от частных фактов к хорошо обоснованным „средним аксиомам“ и уже от этих последних к аксиомам высшим» (там же, с. 386). Формулировкой идеи об индукции Бэкон обратил серьезное внимание на значительный разрыв между логической формой и содержанием, на то, что сейчас называется внешней валидностью исследования, когда установленная в эксперименте зависимость наблюдается в реальности, не упрощена и не искусственна.

Преодоление этого разрыва, которое возможно при применении метода анализа единичного случая и использовании приемлемых форм индукции, могло бы «поднять науку на тот уровень, на котором правильная логическая связь осуществляется между посылками, обобщающая сила которых проверена и научно обоснована, т. е. посылками, отражающими для мысли объективную реальность, действительный порядок вещей» (Асмус, 1969, с. 404).

Современные тенденции в разработке метода анализа единичного случая: принцип одного, двух или трех случаев

Усложнение процедуры исследования одного случая, наблюдаемое в современных научных разработках, происходит вследствие повышения требований к уровню достоверности результатов проводимых экспериментов. Тщательно планируется процедура исследования, осуществляется поиск новых способов контроля побочных переменных, одним из которых является сравнение данных, полученных с помощью интра- и интериндивидуальных планов. Данная тенденция четко прослеживается в работе Джаррода Тернера и Дэвида Лича, в которой с помощью специально организованной процедуры активации поведения (Behavioral Activation Treatment – ВА) проверялась гипотеза о снижении уровня тревожности при повышении поведенческой активности человека в важных для него сфе-

рах жизни. Значительное внимание было уделено обоснованию количества этапов исследования, длительности времени проведения каждого этапа, затруднительности объективации данных, полученных на одном случае (Turner, Leach, 2010). Выдвинутая гипотеза была верифицирована на примере трех случаев – мужчины в возрасте 51 года и двух женщин в возрасте 53 и 62 лет с диагнозом тревожное расстройство. Примечателен тот факт, что для каждого респондента были построены индивидуальные кривые показателей тревожности и их изменения под влиянием проводимой поведенческой психотерапии (Behavioral Activation Treatment), определена индивидуальная динамика тревожности, схожесть которой во всех трех случаях выступила в качестве значимого довода в пользу применяемой техники.

К сожалению, факт участия в исследовании трех респондентов не был должным образом обоснован, хотя, с нашей точки зрения, обращение к триаде признаков имеет свои существенные основания и является одной из современных тенденций в методологии *исследования общего и особенного* как важнейшей методологической проблемы научной психологии (Харламенкова, 2012; Харламенкова, Тарабрина, Никитина, 2015).

Пытаясь обосновать значимость принципа *трех случаев* (принципа триады) для развития методологии анализа единичного случая, мы прежде всего обратились к примерам обсуждения этой темы в философских, психологических и иных научных концепциях.

Напомним лишь некоторые из известных учений, основанных на идее триады. В античной философии это «принцип и метод триадического построения и изложения» Прокла (Асмус, 1976, с. 529), который полагал, что весь мир построен на триадах. В частности, выделяется триада Единого, Ума и Души, каждое звено которой тоже подвергается триадическому расчленению. В немецкой классической философии обосновывается триада Тезис, Антитезис, Синтез (Гегель), постулируется триада философской системы Канта, созданная «в соответствии с тремя способностями человеческой психики: познавательной, оценочной („чувство удовольствия“) и волевой („способность желания“» (Гулыга, 1977, с. 177). Нельзя не упомянуть триадическую модель знака Ч. Пирса, так называемую дарвиновскую триаду – наследственность, изменчивость, отбор, триаду И. Дёберейнера, предложенную для систематизации химических элементов и мн. др.

Универсальный характер триадических моделей, схем, отношений, конструкций и их представленность в разных науках объясняется тем, что подобные отношения создают больше возможностей для раскрытия, развития и целостного описания объектов (гносео-

логический аспект). Если же элементами отношений являются сами объекты, то исключается их замкнутость друг на друге, как это обычно бывает при диадических связях, преодолевается ограниченность контактов (онтологический аспект).

Сущность триадического принципа состоит еще и в том, что он сочетает в себе самые разные познавательные стратегии, благодаря которым становится возможным исследовать структурные, генетические и иные аспекты функционирования объекта с помощью системы этих познавательных приемов.

По существу, триада является лишь формой, схемой, которой не следует злоупотреблять, но которую и нежелательно игнорировать как принцип, прием, метод познания действительности, ведь в его основе лежит тенденция искать как сходство, так и различия между объектами, формулировать и проверять научные гипотезы.

Идея триады и ее реализация в конкретных моделях нередко встречается и в *психологических исследованиях*. Это – трехкомпонентная теория цветоощущения Юнга-Гельмгольца, трехкомпонентная теория памяти Р. Аткинсона, структурная модель личности З. Фрейда, трехкомпонентная теория темперамента Р. Пломиня, А. Басса, триединство личности, по С.Л. Рубинштейну (потребности, способности, характер), представления о Я-концепции как совокупности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов (Р. Бернс) и т. д.

Одной из актуальных проблем психологии, прежде всего ее психоаналитического направления, является дискуссия относительно двусторонних и трехсторонних отношений субъекта. Как считает М. Балинт, тройственные отношения это – отношения между субъектом и как минимум двумя объектами (Балинт, 2002, с. 27), что характерно для эдипова периода, или для *эдипова уровня* аналитической работы. Для доэдипова периода, или *уровня базисного факта*, типичны отношения, которые устанавливаются между двумя персонами, а третья персона отсутствует. В последнем случае между двумя людьми складываются достаточно примитивные отношения, когда только одна сторона имеет собственные желания и интересы. Трехсторонние отношения всегда характеризуются конфликтом, и их преимущество перед двусторонними отношениями состоит в том, что конфликт может быть разрешен или урегулирован, тогда как «дефект может быть, по-видимому, просто исцелен при условии, что будут найдены недостающие ингредиенты; и даже в этом случае мы можем говорить только о том, что рана затянулась...» (Балинт, 2002, с. 36).

Подробно останавливаясь на проблеме двусторонних и трехсторонних отношений, мы тем самым обращаем внимание на то, что при ее рассмотрении происходит взаимное пересечение онтологического и гносеологического аспектов научного исследования. Закономерно и то, что, если для изучения тройственных связей как более зрелых отношений используются и более сложные методы анализа (например, интерпретация), то для исследования примитивных отношений применяются другие техники (невербальные, экспрессивные).

Возвращаясь к методу анализа единичного случая, отметим, что в связи со всем сказанным выше о триадических моделях, теориях и отношениях, полезно было бы пересмотреть принципы использования метода case study, и обратиться к одному из его вариантов – к *методу триады*.

К. Клакхон и Г. Мюррей, определяя возможный спектр личностных характеристик, писали, что человек в чем-то похож на всех людей, в чем-то похож на некоторых людей и в чем-то не похож ни на кого другого (Бодалев, Столин, 2000, с. 26). При изучении личности всегда присутствует принцип биполярности, который заключается не только в поиске феноменов сходства, группировки и обобщения, но и в поиске феноменов противопоставления личностных характеристик.

Конкретизация идеи триады нашла воплощение в теории личности Дж. Келли, который исследовал индивидуальные особенности человека, соотнося их не с нормой, а с другими характеристиками того же индивида. Говоря о психике, Келли определял одну из ведущих ее функций; она заключается в исследовании реальности, а также в прогнозировании будущего и контроле поведения. В связи с этим Келли выделяет такое понятие, как конструкт, объединяя в нем две функции сознания: обобщение и противопоставление. Принцип противопоставления достаточно информативен, помогает, с одной стороны, разглядеть нечто большее, чем просто данное, но, с другой стороны, позволяет игнорировать ненужную информацию.

Сущность метода триады состоит в сравнении трех случаев с целью поиска направления анализа выборочных данных. Достоинства метода триады, основанного на выявлении сходства и различий между тремя объектами, состоят в том, что появляется возможность, с одной стороны, более строго контролировать влияние побочных переменных, а с другой стороны, расширять область поиска закономерностей, формулируя новые гипотезы.

Условиями использования метода являются:

- выбор трех случаев на основе принципа случайности (рандомизации);
- использование разных стратегий сравнения случаев по разным основаниям (переменным);
- следование правилу, в соответствии с которым одни и те же объекты могут быть похожи при сравнении по одному признаку, но различаться при сравнении по другому признаку;
- применение принципа системности для объединения результатов сравнения объектов по разным основаниям и целостного представления о предмете исследования;
- представление результатов исследования методом триады в гипотетическом виде с целью их проверки на большей по объему выборке.

Особенно важно использовать метод триады при исследовании *сложных объектов*, которые могут меняться под влиянием системы факторов, вклад каждого из которых при изучении выборки в целом оценить практически невозможно.

Существует мнение, что стремление повысить внутреннюю валидность исследования часто обратным образом влияет на внешнюю валидность, т. е. на возможность перенесения полученных данных на реальность. Метод триад – тот уникальный познавательный прием, при котором, благодаря соблюдению баланса между номотетической и идиографической процедурами сбора данных, внутренняя и внешняя валидность исследования остаются на достаточно высоком уровне и открывается путь для изучения не только психических явлений, отдельных феноменов, но и системы механизмов в целом. С помощью метода триад ограничивается свобода исследователя использовать результаты анализа *одного* объекта (случая) для подтверждения своей точки зрения, а также снижается риск упрощенного сравнения *двух* объектов либо как сходных, либо как различных. Метод триады допускает множественность сравнений и, соответственно, разнообразие результатов, которые следует упорядочить, структурировать и объяснить. В этом, как нам думается, и состоит особенность и достоинство метода триады, который, с одной стороны, направлен на изучение индивидуально-психологических особенностей человека, а с другой – на установление общепсихологических зависимостей. Занимая промежуточное положение между идиографическими и номотетическими познавательными процедурами, метод триады имеет самостоятельный статус в психо-

логии как метод, направленный на выявление психологических механизмов, исследование детерминант, направленности и вариантов психического развития субъекта.

Методолого-теоретические проблемы психологии в перспективе разработки метода анализа единичного случая

Обсуждая проблему метода, может показаться, что эта тема – слишком частный вопрос, который по уровню обобщения и теоретической значимости не может быть возведен в ранг методологических проблем психологии, определяющих ее перспективы. Действительно, при обсуждении этого типа экспериментального дизайна ученых интересуют варианты метода анализа единичного случая, типы контроля побочных переменных, методы и частота фиксации зависимой переменной, и мн. др., что определяет процедуру исследования и валидность его результатов. Некоторые из этих тем были рассмотрены нами выше.

Несмотря на преобладание вопросов методического характера, уровень фундаментальности проблем, непосредственно связанный с case study, становится все более заметным. Джастин Смит, систематизируя более чем 400 публикаций, посвященных этому методу, отмечает значимость его использования практически во всех областях психологии (Smith, 2012). Смит выделяет методологические основания использования метода, которые, однако, соответствуют методологии проведения эмпирического исследования и мало соотносятся с методологией научной психологии в целом. Так, одним из перспективных направлений исследования Смит называет развитие статистических процедур анализа данных, полученных с помощью метода case study.

Обсуждаемый в этой статье метод как, впрочем, и любой другой исследовательский подход, не может иметь статуса научной процедуры, если его разработка не основывается на теоретических и методологических принципах и проблемах науки. Это утверждение касается и метода анализа единичного случая, история конструирования которого тесно связана с более чем столетним развитием психологии как науки; несомненен и тот факт, что непрекращающийся исследовательский интерес к любому методу, а также его постоянное совершенствование и обсуждение по существу подтверждают значимость разрабатываемой процедуры для формирования научного знания.

Иногда ошибочно считают, что благодаря методу анализа единичного случая удастся исследовать уникальные черты личнос-

ти, в своей особой конфигурации свойственные только одному человеку. Ошибочность этого мнения состоит в том, что уникальное, т. е. единичное, не может являться предметом научного исследования за исключением тех ситуаций, когда единичное закономерным образом изучается в соотношении с особенным и универсальным. Как писал С. Л. Рубинштейн, «свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее» (Рубинштейн, 1959, с. 119).

Конечно, возрастающий интерес к методу анализа единичного случая можно объяснить появлением разнообразия в новых психотерапевтических практиках, которые апробируются на отдельных клиентах с целью оценки их эффективности. Однако даже при решении сугубо практических задач современного исследователя интересует не только результат, но и процесс лечения пациента, процесс изменения его психического состояния.

Рассматривая это изменение у конкретного пациента, исследователь строит гипотетические предположения относительно *психологических механизмов*, благодаря которым можно наблюдать динамику психического состояния. Сопоставляя эту динамику с другими случаями, исследователь-практик получает возможность проверить выдвинутую гипотезу и обобщить полученные результаты, выводя не частные, а общепсихологические зависимости. Ценность метода анализа единичного случая заключается, как мы уже отмечали ранее, в том, что в отличие от анализа выборочных данных сопоставление случаев позволяет представить психологические механизмы более *дифференцированно* и *комплексно*, с учетом индивидуальных особенностей обследуемых клиентов.

Изучение психологических последствий воздействия на человека различных психотерапевтических техник — далеко не единственная область исследования, в рамках которой обращение к методу анализа случая может помочь раскрыть и понять природу *психического как процесса* (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский и др.). По существу, любая эмпирическая (экспериментальная) работа предполагает анализ и обсуждение случаев и включение в план исследования дополнительных переменных, фиксирующих индивидуальные особенности респондентов (испытуемых). Сопоставление данных между собой с учетом их динамики и с использованием выработанных критериев оценки становится основой их систематизации с целью формулировки гипотез о психологических механизмах.

Все сказанное означает, что рассматриваемый нами метод немалым не только без заранее продуманных критериев оценки полученного материала, но и без обсуждения и интерпретации *общего* и *особенного* в процессе сопоставления случаев между собой. Благодаря методу *casestudy* общее и особенное не противопоставляются друг другу, а выступают в качестве сопряженных между собой характеристик объекта исследования, которые соотносятся не механически, а благодаря активной роли исследователя в этом процессе.

Метод анализа единичного случая со всей очевидностью демонстрирует возможность его адекватного использования только при осознанном понимании того, что, как участники исследования (респонденты, испытуемые), так и сам экспериментатор проявляют в эксперименте свою *субъектную позицию*: испытуемые – реагируя в ответ на оказываемое воздействие своим особым, индивидуальным отношением к эксперименту, опосредованным мотивацией, установками, прошлым опытом, эмоциональными реакциями и др., а экспериментатор – осуществляя активный мыслительный поиск общего и особенного, универсального и уникального в анализируемом им психическом процессе (Брушлинский, 1996).

Это положение доказывает тот факт, что метод анализа единичного случая является тем научным инструментом, который успешнее всего применяется для объективации изучаемых психических процессов в их *непрерывности* и *недизъюнктивности* как сложных процессов в единстве общего, особенного и единичного. Сформулированное положение в полной мере соответствует суждению А. В. Брушлинского, который писал: «Чем сложнее тот или иной процесс, тем более необходимым и плодотворным становится переход с дизъюнктивного на недизъюнктивный этап его научного изучения, т. е. на такой этап, когда уже объективно невозможно больше абстрагироваться от возникновения и развития этого процесса» (Брушлинский, 2003, с. 137).

Заключение

Утверждая, что обращение к методу анализа единичного случая позволяет исследователю верифицировать эмпирические гипотезы, мы, конечно, имели в виду, что такого типа проверка предположений на истинность не может быть окончательной. Соглашаясь с Н. Е. Максимовой и И. О. Александровым в том, что индуктивизм (даже при его различных поправках) не может устранить разрыв между эмпирическим и теоретическим знанием (Максимова, Александров,

ров, 2016а), нам хотелось бы подчеркнуть, что для научной психологии метод анализа единичного случая может стать необходимым инструментом на этапе подготовки будущего исследования, построенного в соответствии с гипотетико-дедуктивным принципом. Формулировка гипотез, которые представляют собой предположения не только о связи изучаемых феноменов, но и о существенных характеристиках психического как процесса, проверяемых с помощью case study, может стать основой выдвижения новых гипотез, верифицируемых в *истинных экспериментах*. В этом случае, как отмечают Н. Е. Максимова и И. О. Александров, будет возможно «построение нового обобщенного знания, обладающего высокой степенью правдоподобия...» (Максимова, Александров, 2016а, с. 7), которое, благодаря познавательной активности исследователя, возникает вследствие *реконструкции* факта, установленного эмпирически.

Такой подход не нарушает принятых в науке правил реализации номотетического метода, но допускает сохранение необходимого баланса между номотетической и идеографической традициями в психологии, расширяя предметную область исследования благодаря включению метода анализа единичного случая в план эмпирического исследования и выдвижению на основе полученных с помощью метода результатов новых научных гипотез, проверяемых на достаточных по объему выборках. Подобная тактика исследования исключает неправомерно узкое толкование метода анализа единичного случая и показывает его возможности как метода научного исследования, используемого в комплексе с другими научными процедурами «экспериментальной методологии» психологии.

Литература

- Арчакова Т. О., Кругленко Е. О., Курчанова О. Р., Семенова М. А. Ма-мы разные нужны; анализ случая в работе по программе «Зре-лое родительство» // Журнал практического психолога. 2014. № 2. С. 129–143.
- Асмус В. Ф. Избранные философские труды. Т. 1. М.: Изд-во Москов-ского университета, 1969.
- Асмус В. Ф. Античная философия. Учеб. пособие. Изд. 2-е, доп. М.: Высшая школа, 1976.
- Балинт М. Базисный дефект: Терапевтические аспекты регрессии. М.: Когито-Центр, 2002.
- Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000.

- Божевольнов Г. Ю.* Анализ единичного случая в практике бихевиорального психологического консультирования // Журнал практического психолога. 2014. № 2. С. 144–163.
- Боковиков А. М.* Предисловие // Фрейд З. Знаменитые случаи из практики. М.: Когито-Центр, 2007. С. 5–6.
- Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М.–Воронеж, 1996.
- Брушлинский А. В.* Психология субъекта / Отв. ред. В. В. Знаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН»; СПб.: Алетейя, 2003.
- Гулыга А. В.* Кант. М.: Молодая гвардия, 1977.
- Журавлев А. Л., Харламенкова Н. Е.* Психология личности как открытой и развивающейся системы (к юбилею Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 30–39.
- Журавлев А. Л., Харламенкова Н. Е.* Психология личности в трудах Л. И. Анцыферовой и современные представления о личностном развитии и посттравматическом росте // История отечественной и мировой психологической мысли / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 369–378.
- Зейгарник Б. В.* Патопсихология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
- Калмыкова Е. С.* Опыты исследования личной истории: Научно-психологический и клинический подходы. М.: Когито-Центр, 2012.
- Корнилова Т. В.* Экспериментальная психология: Теория и методы: Учебник для вузов. М.: Аспект-Пресс, 2005.
- Корнилов А. П., Корнилова Т. В.* Специфика патопсихологического эксперимента как метода «анализ единичного случая» // Методы исследования в психологии: квазиэксперимент. М.: Издательская группа «Форум»–Инфра-М, 1998. С. 138–171.
- Критская В. П., Мелешко Т. К.* Патопсихология шизофрении. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Кузовкин В. В.* Исследовательский инструментарий для анализа единичного случая в клиентоцентрированном консультировании и психотерапии // Журнал практического психолога. 2014а. № 2. С. 25–49.
- Кузовкин В. В.* Кейс-метод в сфере вузовского обучения психологов-консультантов // Журнал практического психолога. 2014б. № 2. С. 164–182.
- Кэмпбелл Д.* Модели эксперимента в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Социально-психологический центр, 1996.

- Лубовский В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч.-исслед. Ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989.
- Лурия А. Р.* Потерянный и возвращенный мир (История одного ранения). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974.
- Лурия А. Р.* Маленькая книжка о большой памяти. М.: Эйдос, 1994.
- Максимова Н. Е., Александров И. О.* Возможная траектория эволюционного развития психологии. Часть I. Экспериментальная методология как способ создания нового психологического знания в исследовании // Психологический журнал. 2016а. Т. 37. № 1. С. 5–15.
- Максимова Н. Е., Александров И. О.* Возможная траектория эволюционного развития психологии. Часть II. Организация предметной области психологии // Психологический журнал. 2016б. Т. 37. № 2. С. 5–18.
- Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. М.: Пер Сэ, 2003.
- Психология: современные направления междисциплинарных исследований: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959.
- Современная психология: Справочное руководство / Отв. ред. В. Н. Дружинин. М.: Инфра-М, 1999.
- Современная экспериментальная психология. В 2 т. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. Т. 1.
- Харламенкова Н. Е.* Проблема метода: Case study // Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва. 31 января–1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Ч. I. С. 322–323.
- Харламенкова Н. Е.* Case study как метод исследования личности // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 747–752.
- Харламенкова Н. Е.* Case study как метод: подходы к его функциональным возможностям // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 1. Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 121–128.

- Харламенкова Н. Е.* Анализ единичного случая как метод исследования личности // Журнал практического психолога. 2014. № 2. С. 9–24.
- Харламенкова Н. Е., Никитина Д. А.* Психологические последствия влияния на человека опасного для жизни заболевания: анализ случая // Естественно-научный метод в современной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2014. С. 873–879.
- Харламенкова Н. Е., Тарабрина Н. В., Никитина Д. А.* Метод триад при психологическом исследовании сложных объектов // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 37–46.
- Ягнюк К. В.* Формулировка случая психотерапии: значение для клинической практики // Журнал практического психолога. 2014. № 2. С. 50–61.
- Barlow D. H., Craske M. G., Cerny J. A., Klosko J. S.* Behavioral treatment of panic disorder // Behavior Therapy. 1989. V. 20 (2). P. 261–282.
- Chen S.-Y., Lindo N. A.* The impact of kinder training on young children's on-task behavior: A single-case design // International Journal of Play Therapy. 2018. V. 27 (2). Apr. P. 78–91.
- Davidson P. O., Costello C. G.* (Eds). N = 1: Experimental studies of single cases. N. Y.: Van Nostrand Reinhold, 1969.
- Fallon L. M., Kurtz K. D., Mueller M. R.* Direct training to improve educators' treatment integrity: A systematic review of single-case design studies // School Psychology Quarterly. 2018. V. 33 (2). Jun. P. 169–181.
- Fisher J. E., Buchanan J. A.* Presentation of preferred stimuli as an intervention for aggression in a person with dementia // Behavior Analysis: Research and Practice. 2018. V. 18 (1). P. 33–40.
- Guest J. D., Ohrt J. H.* Utilizing child-centered play therapy with children diagnosed with autism spectrum disorder and endured trauma: A case example // International Journal of Play Therapy. 2018. V. 27 (3). P. 157–165.
- Hilliard R. B.* Single-case methodology in psychotherapy process and outcome research // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1993. V. 61 (3). Jun. P. 373–380.
- Jones E. E.* Introduction to special section: Single-case research in psychotherapy // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1993. V. 61 (3). Jun. P. 371–372.
- Kazdin A. E.* Methodological and interpretive problems of single-case experimental designs // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1978. V. 46 (4). P. 629–642.
- Leitenberg H.* The use of single-case methodology in psychotherapy research // Journal of Abnormal Psychology. 1973. V. 82 (1). P. 87–101.

- Lundervold D. A., Pahwa R., Lyons K. E.* Behavioral relaxation training for Parkinson's disease related dyskinesia and comorbid anxiety // *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. 2013. V. 7 (4). P. 1–5.
- Manolov R., Solanas A.* Assigning and combining probabilities in single-case studies // *Psychological Methods*. 2012. V. 17 (4). Dec. P. 495–509.
- Martens B. K., Eckert T. L., Bradley T. A., Ardoin S. P.* Identifying effective treatments from a brief experimental analysis: Using single-case design elements to aid decision making // *School Psychology Quarterly*. 1999. V. 14 (2). Sum. P. 163–181.
- McCullough J. P.* Single-case investigative research and its relevance for the nonoperant clinician // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 1984. V. 21 (3). P. 382–388.
- Moeyaert M., Rindskopf D., Onghena P., Van den Noortgate W.* Multilevel modeling of single-case data: A comparison of maximum likelihood and Bayesian estimation // *Psychological Methods*. 2017. V. 22 (4). Dec. P. 760–778.
- Moras K., Telfer L. A., Barlow D. H.* Efficacy and specific effects data on new treatments: A case study strategy with mixed anxiety–depression // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1993. V. 61 (3). Jun. P. 412–420.
- Oshiro C. K. B., Kanter J., Meyer S. B.* A single-case experimental demonstration of Functional Analytic Psychotherapy with two clients with severe interpersonal problems // *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. 2012. V. 7 (2–3). P. 111–116.
- Pedersen E. R., Callaghan G. M., Prins A., Nguyen H. V., Tsai M.* Functional Analytic Psychotherapy as an adjunct to cognitive-behavioral treatments for post-traumatic stress disorder: Theory and application in a single case design // *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. 2012. V. 7 (2–3). P. 125–134.
- Satir D. A., Goodman D. M., Shingleton R. M., Porcerelli J. H., Gorman B. S., Pratt E. M., Barlow D. H., Thompson-Brenner H.* Alliance-focused therapy for anorexia nervosa: Integrative relational and behavioral change treatments in a single-case experimental design // *Psychotherapy*. 2011. V. 48 (4). Dec. P. 401–420.
- Shapiro E. S., Albright T. S., Ager C. L.* Group versus individual contingencies in modifying two disruptive adolescents' behavior // *Professional School Psychology*. 1986. V. 1 (2). P. 105–116.
- Shapiro M. B.* Experimental method in the psychological description of the individual psychiatric patient // *The International Journal of Social Psychiatry*. 1957. V. 3. P. 89–102.

Концепция постоянных индивидуальных личностных качеств

- Shapiro M. B.* The single case in fundamental clinical psychological research // British Journal of Medical Psychology. 1961. V. 34. Dec. P. 255–262.
- Shapiro M. B.* The measurement of clinically relevant variables // Journal of Psychosomatic Research. 1964. № 8. P. 245–254.
- Shapiro M. B.* The single case in clinical-psychological research // Journal of General Psychology. 1966. V. 74. P. 3–23.
- Smith J. D.* Single-case experimental designs: A systematic review of published research and current standards // Psychological Methods. 2012. V. 17 (4). Dec. P. 510–550.
- Sullivan K. J., Shadish W. R., Steiner P. M.* An introduction to modeling longitudinal data with generalized additive models: Applications to single-case designs // Psychological Methods. 2015. V. 20 (1). Mar. P. 26–42.
- Turner J. S., Leach D. J.* Experimental evaluation of behavioral activation treatment of anxiety (BATA) in three older adults // International Journal of Behavioral Consultation and Therapy. 2010. V. 6 (4). P. 373–394.
- Van den Noortgate W., Onghena P.* Combining single-case experimental data using hierarchical linear models // School Psychology Quarterly. 2003. V. 18 (3). Fall. P. 325–346.

Новые тенденции и перспективы современной рефлексивной психологии развития человеческого капитала

И. Н. Семенов

Введение: актуальность изучения новых тенденций и перспектив развития современной психологии рефлексии и творчества

Новые тенденции и перспективы возникают в психологии на пересечении направления ее фундаментального развития и социальных запросов практики, актуальных для прогресса современного общества (Журавлев, Нестик, 2012; Ушаков, 2011; Юревич, 2004; и др.). Обратимся к анализу взаимосвязей классических традиций, новых тенденций и перспектив грядущего развития современной психологии на материале анализа такой инновационной области человекознания, как рефлексивная психология творчества (Семенов, 2000, 2017а), взаимодействующая с другими рефлексивными дисциплинами – методологией, акмеологией, персонологией, конфликтологией, педагогикой (Семенов, 2014; 2017д) при разработке средств решения такой важной для социальной практики задачи, как развитие человеческого капитала. Научные достижения возникшей в последней трети XX в. рефлексивной психологии и педагогики творчества (Алексеев и др., 1996; Пономарев, Семенов, Степанов, 1988; Семенов, 2000; Semenov, 1989) являются фоном и заделом для перспективного развития теоретико-экспериментальных исследований рефлексивных процессов в современной психологии начала XXI в. (Семенов, 2012, 2017а). Обобщенно достижения рефлексивной психологии творчества представлены в цикле наших статей, опубликованных в ряде выпусков двух научных серий ИП РАН («Теория, методология и история психологии» и по проблемам психологии творчества), изданных под редакцией А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова и А. Л. Журавлева, А. В. Юревича.

С учетом этого целью настоящей статьи является концептуальная схематизация достижений классической рефлексивной психологии творчества для экспликации на фоне ее анализа возникших

в XX в. новых тенденций и перспектив изучения рефлексивных процессов в контексте развития современной психологической науки, что служит необходимыми предпосылками построения прикладных средств решения такой важной задачи социальной практики, как развитие человеческого капитала (Семенов 2010; Стратегическая психология..., 2006). Этим определяется структура настоящей статьи. Первый раздел посвящен ее актуальности и новизне. Во втором разделе обсуждаются методологические проблемы изучения и определения таких понятий, как «современная психология» и ее «новые тенденции» и «перспективы развития». В третьем разделе выделяются и характеризуются новые тенденции изучения рефлексии и творчества в современной психологии. В четвертом разделе обосновывается стратегия рефлексии проблем современной молодежи в контексте развития человеческого капитала. В пятом разделе обосновывается концептуальная модель рефлексивно-творческих ресурсов личности и обобщается опыт развития в образовании человеческого капитала.

Методологические проблемы рефлексии новых тенденций и перспектив современной психологии на фоне классического человекознания

На любом этапе психологического познания актуальным является обращение к рефлексии его современного состояния, поскольку результатом такого анализа служит выявление новых подходов и тенденций, возникших недавно в психологии, и ориентировка в перспективах ее дальнейшего развития. Новые тенденции и перспективы характеризуются по отношению к запросам социальной практики, к следствиям логики развития науки и к устоявшимся прежним традициям, которые служат предпосылками и базовым исходным фоном для возникновения и развития новаций в современной психологии и ее адаптации к социуму (Юревич, 2004).

В связи с этим возникает важная методологическая проблема выделения наряду с интересующими нас новациями также и круга тех классических традиций, на фоне которых определяется эта новизна, характеризующая инновационность современного состояния психологии. Конструктивным решением этой проблемы является экспликация в результате изучения сложившейся в прошлом и доминирующей в настоящем предметной логики развития человекознания категориальной связки «традиции—новации» как историко-научного основания для науковедческого определения интересующей нас

категории «тенденции—перспективы», характеризующей устремленность современной психологии в прогнозируемую будущность. При этом необходимо определить предметное поле тех исследований, которые подлежат науковедческому анализу для определения их инновационности в современной психологии и перспективности в ее грядущем развитии. Так, например, для нашей научной школы (Семенов, 1972, 2000, 2017а) в качестве такого предметного поля выступает совокупность исследований рефлексии, ведущихся в психологии и в таких смежных с ней сферах человекознания, как рефлексивная методология, акмеология, персонология, конфликтология, педагогика.

Поскольку постановка и решение указанной первой методологической проблемы задаются на пересечении, по крайней мере, двух парадигм: 1) предметной логики развития психологического познания и 2) временной координат социокультурных условий его развития, — то возникает вторая методологическая проблема. Она заключается в определении конкретно-исторической временной рамки для очерчивания границ интересующего нас современного состояния психологической науки. Казалось бы, очевидным является естественное стремление применить синхронический подход, чтобы обозреть и проанализировать массив ведущихся ныне исследований. Однако это малопродуктивно, поскольку весьма трудоемко для своего осуществления в короткие сроки и требует монографического, а не статейного анализа. Ибо необходимо некоторое время, когда естественные для развития науки социальная адаптация (Юревич, 2004) к внешним условиям и внутринаучная конкуренция между исследователями выявят дальнейшую перспективность вклада результатов тех или иных исследований в прогресс психологического знания.

Альтернативой синхроническому подходу к определению временных границ такой публикационной реальности, как «современная психология» является диахронический подход, согласно которому для обзора научного массива и экспликации его новых тенденций и перспектив берутся исследования за определенный временной лаг, например, за 5, 10, 20 или более лет. Однако такая чисто количественная реализация диахронического подхода также мало продуктивна ввиду ее тривиально формального и предметно нейтрального характера (что все-таки порой конструктивно в наукометрике).

В силу этого необходим не количественный, а содержательный критерий определения границ «современности» развития психо-

логической науки, каковым выступает лишь периодизация ее эволюции, последний этап которой и знаменует собой собственно современную психологию. Поскольку трактовки этой периодизации могут несколько различаться относительно западной и российской ветвей общемировой психологической науки (ввиду особенностей и различий их исторического развития, о чем свидетельствует сравнение зарубежных – Боринг, Грэхем, Лири, Шульц и Шульц и др. – и российских – П. Я. Гальперин и А. Н. Ждан, Т. Д. Марцинковская и А. В. Юревич, А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский и др. – учебников по истории психологии), то при определении границ современной психологии целесообразно исходить из дифференциации основных периодов отечественного человекознания, выделение которых составляет третью методологическую проблему экспликации науковедческих предпосылок изучения новых тенденций и перспектив развития современной психологии.

Отталкиваясь от обобщенного в 2000 г. Б. С. Братусем различения русской (до 1917 г.), советской (до 1991 г.) и российской (с 1992 г.) психологии, последнюю – а именно постсоветскую – можно было бы квалифицировать именно в качестве современной психологической науки. Однако ныне этот макромасштабный более, чем четвертьвековой лаг, вряд ли стоит использовать для обозначения границ современной психологии ввиду их излишне расширительной трактовки. На наш взгляд, поскольку постсоветская эпоха (с 1992 г.) российской гражданской истории состоит из двух периодов – первого, переходного (от советской, кризисной к рыночной экономике в 1992–1999 гг.) и второго, собственно современного (с 2000 г. до нынешнего периода стабилизационно-поступательного развития общества), то целесообразно квалифицировать развитие психологической науки в этот второй период постсоветского времени в качестве именно современной психологии. Для такой квалификации, помимо указанных внешних социокультурных условий, имеются также внутренние основания, связанные с институциональными обстоятельствами развития отечественной советской (Семенов, 2018б) и постсоветской (Семенов, 2017) психологической науки.

В самом деле, если обобщить данные по истории различных институций (МГУ, ЛГУ, ПИ РАО, ИП РАН и др.) и персонологии лидеров (Б. Г. Ананьев, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, А. А. Бодалев, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, Ю. П. Зинченко, К. Н. Корнилов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Б. С. Малых, А. М. Матюшкин, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадриков, Г. И. Челпанов, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский и др.) оте-

чественной психологической науки (Семенов, 2014), то ее целостная периодизация включает в себя следующие основные этапы:

- 1) зарождение в культуре Древней Руси психологических представлений о человеке и его душе в религиозном мировоззрении;
- 2) ассимиляция российскими мыслителями на рубеже XVIII–XIX вв. философских представлений о душе в трудах европейских мыслителей и их обобщение в отечественных учебных курсах и первых книгах по психологии;
- 3) ассимиляция и развитие во второй половине XIX в. философских учений (Р. Декарт, Хр. Вольф, И. Кант, Ф. Шеллинг, Г. Гегель) и научного опыта (В. Вундт, Ч. Дарвин) эмпирического изучения психики российскими педагогами (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов), физиологами (И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, И. П. Павлов), философами (П. П. Кавелин, П. Д. Юркевич) и психологами (М. М. Троицкий, Н. Я. Грот, Н. Н. Ланге);
- 4) формирование на рубеже XIX–XX вв. философской (Л. М. Лопатин, Н. О. Лосский, И. И. Лапшин, Н. Я. Пэрна, Ф. Э. Шперк, Г. Г. Шпет) и экспериментальной психологии (Г. И. Челпанов, А. А. Токарский, А. В. Лазурский, П. Ф. Чиж, А. П. Нечаев) эпохи Серебряного века русской культуры;
- 5) формирование на рубеже 1910–1920-х годов материалистической психологии во взаимодействии с психоневрологией, рефлексологией, реактологией (В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, К. Н. Корнилов);
- 6) формирование на рубеже 1920–1930-х годов марксистской психологии во взаимодействии с бихевиоризмом, педологией, психоанализом и психотехникой (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Г. Геллерштейн, А. Б. Залкинд, К. Н. Корнилов, А. Р. Лурия, Н. И. Шпильрейн, С. И. Шпильрейн);
- 7) разработка в 1930–1950-е годы рефлекторных (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, А. Р. Лурия, Б. М. Теплов) и деятельностных (М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин) основ советской психологии;
- 8) институциональное строительство в 1950–1970-е годы советской психологии (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Г. С. Костюк, А. А. Крылов, В. П. Кузьмин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов, Е. В. Шорохова, М. Г. Ярошевский);
- 9) комплексное взаимодействие в 1980–1990-е годы деятельностной и системной парадигм с другими подходами в человекознании

- (Н. Г. Алексеев, К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, А. М. Матюшкин, Н. И. Непомнящая, А. В. Петровский, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, О. К. Тихомиров, И. Т. Фролов, В. Д. Шадриков, М. Г. Ярошевский);
- 10) ассимиляция в 1990-е годы методов зарубежной психологии и адаптация российского человекознания к рыночной экономике и демократизации общества (А. Г. Асмолов, Д. Б. Богоявленская, Г. А. Берулава, Б. С. Братусь, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, В. Н. Дружинин, В. П. Зинченко, А. М. Матюшкин, Л. М. Митина, В. В. Рубцов, А. А. Деркач, Е. А. Климов, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков, Е. И. Щепланова);
- 11) комплексное изучение современной российской психологией в 2000–2010-е годы разнообразных психических процессов и психологическое обеспечение различных сфер социальной практики (О. С. Анисимов, А. Г. Асмолов, А. А. Деркач, А. И. Донцов, А. Л. Журавлев, В. П. Зинченко, Ю. П. Зинченко, А. В. Карпов, Д. А. Леонтьев, В. Е. Лепский, Б. С. Малых, В. Ф. Петренко, А. В. Россохин, В. В. Рубцов, В. А. Петровский, И. Н. Семенов, Е. Б. Старовойтенко, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков, Д. В. Ушаков, А. В. Юревич и др.).

Обозначенная краткая периодизация эволюции отечественной психологии конкретизирована нами применительно к дифференциации этапов развития таких ее ведущих институций, как Психологический институт РАО и кафедра/факультет психологии МГУ (Семенов, 2014), а также таких анализируемых ниже инновационных областей современного человекознания, как рефлексивная психология мышления и личности, рефлексивная акмеология профессионализма и творчества, рефлексивно-организационная психология, рефлексивно-деятельностная педагогика (Семенов, 2017б).

Согласно предложенному выше варианту периодизации истории отечественной психологии, именно последний одиннадцатый этап квалифицируется нами в качестве собственно современного периода российской психологической науки (хотя, разумеется, возможны другие трактовки и критерии определения ее современности). Действительно, во время наступления миллениума (т. е. накануне современного этапа и в самом его начале) произошла смена персоналий и стиля руководства как в целом в стране, так и, в частности, в психологической науке, а именно в Президиуме РАО, в дирекции ИП РАН, в деканате факультета психологии МГУ и т. д.

На волне этих институциональных изменений, послуживших началом современного периода психологии, например, в Госуниверсите «Высшая школа экономики» образован новый факультет психологии, где по инициативе его научного руководителя В. Д. Шадрикова был взят курс на изучение проблем индивидуальности (Психология индивидуальности, 2009). Здесь в 2002 г. среди других открылась первая в стране вузовская кафедра организационной и рефлексивной психологии (заведующий – С. Ю. Степанов, заместитель – И. Н. Семенов), по тематике которой был издан ряд книг (Рефлексивный подход в психологическом обеспечении образования, 2004; Растянников, Степанов, Ушаков, 2002; Семенов, 2000; Семенов, Зарецкий, Степанов, 2011; Семенов, 2014; и др.). В дальнейшем ряд профессоров этого факультета стал вести теоретико-экспериментальные исследования и практико-прикладные разработки в такой области современного человекознания, как психология рефлексии, где ими были построены новые подходы к ее изучению, во многом выражающие инновационной тенденции и продуктивные перспективы дальнейшего развития психологической науки. Рассмотрим инновационные результаты этих исследований рефлексивных процессов в контексте изучения проблематики творчества, которое во многом послужило истоком психологии рефлексии (Пономарев, Семенов, Степанов, 1988) и далее ее прикладной реализации при рефлексивно-психологическом обеспечении развития человеческого капитала в образовании. Эта реализация корреспондирует с прогнозировавшейся тогда в 1988 г. нами перспективой перехода в изучении рефлексии от ее рационально-интеллектуалистической трактовки к исследованию экзистенциально-личностных и коммуникативно-рефлексивных аспектов (Аникина и др., 2002; Журавлев, Нестик, 2012; и др.), что стало одной из новых доминирующих тенденций современной психологии и акмеологии творчества.

Новые тенденции изучения рефлексии в современной психологии

Одной из актуальных проблем теоретической и практической психологии является изучение творчества и его рефлексивных механизмов на основе междисциплинарного взаимодействия их фундаментальных исследований и прикладных разработок в сфере инновационного образования. Возникновение и развитие российской психологии творчества и рефлексии является результатом плодотворного взаимодействия мыслителей и ученых, принадлежавших в XIX–XXI вв. к различным столичным (Петербург, Москва) и региональным (Ка-

зани, Киева, Харькова, Ярославля) научным школам и направлениям психологической науки и смежных дисциплин: от философии и культурологии через литературоведение и языкознание до генетики и физиологии, психиатрии и социологии, акмеологии и педагогики.

Развитие отечественной психологии творчества и рефлексии в отдельные периоды российского человекознания неоднократно характеризовалось в фундаментальных трудах Н. Г. Алексеева, Д. Б. Богоявленской, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. З. Зака, А. В. Карпова, В. Е. Лепского, В. А. Лефевра, А. М. Матюшкина, В. А. Моляко, Я. А. Пономарева, В. Н. Пушкина, И. Н. Семенова, О. К. Тихомирова, Г. П. Щедровицкого, Д. В. Ушакова М. Г. Ярошевского и др. Однако в этих классических работах изучение рефлексии велось с позиций интеллектуализма, восходящего к рационалистической философии Декарта – Канта – Гегеля. Согласно этой традиции, рефлексия обычно трактуется как осознанность субъектом оснований и средств мыслительной деятельности (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, А. З. Зак, В. Е. Лепский, А. П. Огурцов, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий). В оппозиции к этому в современной психологии начала XXI в. трактовке рефлексии изучаются ее коммуникативно-личностные и экзистенциально-духовные аспекты (В. Г. Аникина, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, А. В. Россохин, И. Н. Семенов, Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадриков). Обратимся к рассмотрению этих новых и перспективных теоретико-экспериментальных тенденций в современной психологии рефлексии как научных предпосылок рефлексивно-психологического обеспечения такой актуальной практической задачи как, например, развитие человеческого капитала.

1. *Научные школы современной психологии и исследования рефлексии.* Одно из инновационных достижений современной психологии – создание на рубеже XX–XXI вв. отечественной психологии рефлексии, изучение которой весьма актуально в эпоху кризисов и перемен. Ибо в непростое время перемен востребовано осознание и рефлексия их форм и причин на основе аналитического, критического и ответственного отношения к происходящему в целях его переосмысления и поиска более продуктивных путей развития. Как отмечает В. Д. Шадриков, «важнейшим фактором овладения собственным поведением выступает... рефлексия» (2007, с. 13).

На факультете психологии (научный руководитель – В. Д. Шадриков) НИУ ВШЭ уже 15 лет развиваются научные школы и перспективные направления, в том числе по изучению рефлексии, руководимые профессорами В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьевым, В. А. Петровским,

В. А. Россохиным, И. Н. Семеновым, Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадриковым. Различные аспекты рефлексии исследуются также рядом профессоров (К. А. Абульханова, А. Лэнгле, О. Н. Молчанова, А. Б. Орлов, А. Н. Поддьяков, С. Ю. Степанов), сотрудников (С. С. Кургина, Е. Н. Осин, А. М. Улановский, В. Б. Шумский и др.), аспирантов (В. Ю. Дударева, К. А. Казбеков, К. С. Серегин), стажеров (М. Ю. Двоглазова), студентов (А. С. Елисеенко, Р. Р. Хасянов) факультета. Его сотрудниками издан ряд книг, сборников, пособий, статей по психологии, персонологии, педагогике рефлексии. Рассмотрим их основные концепции рефлексии, выражающие новые тенденции ее теоретико-экспериментального изучения в современной психологии.

2. *Методологические проблемы и принципы анализа трактовки рефлексии в современной психологии.* Разнообразие этих исследований ставит историка науки и теоретика рефлексии перед сложной методологической проблемой поиска единого содержательного основания для концептуального анализа их панорамы, как это было сделано относительно советской психологии мышления (Семенов, 1989). Поэтому применявшийся нами ранее (Семенов, 2009) принцип историко-научной очередности выделения все новых аспектов рефлексии явно недостаточен. Ибо искомым основанием здесь не могут быть формальные принципы алфавитного расположения создателей научных школ или хронологии публикаций, посвященных какому-либо аспекту именно рефлексии, а не сознания, самонаблюдения, самооценки, самоконтроля и т. п. Однако ввиду бурного развития психологии рефлексии и еще не устоявшихся в ней концептуально-методических традиций, а также из-за проблемно-релятивной нечеткости границ между предметными полями экспериментально-эмпирического исследования рефлексивных процессов, пока было бы преждевременно дедуцировать различные аспекты их изучения из какого-то априори положенного, хотя и единого, но абстрактного онтологического основания.

В альтернативу этому изберем принцип феноменологического реализма и расположим анализируемые трактовки рефлексии по мере нарастания онтологии ее проявлений в реальном психологическом времени экзистенциального существования человека. Отметим, что психология времени изучается в научных школах К. А. Абульхановой, А. К. Болотовой, П. П. Кроника и др., где объективно затрагиваются временные аспекты феноменологии рефлексии. Предлагаемая же нами темпорально-феноменологическая концептуализация позволяет, содержательно сохранив теоретическое своеобразие различных трактовок рефлексии, расположить их в он-

тологически реальной и логически обоснованной тематической последовательности.

Этими принципами определяется последовательность схематизации развития новых тенденций изучения рефлексии в современной отечественной психологии: от концептуального анализа В. П. Зинченко фоновой рефлексии и ее роли в творческом акте через транзактную характеристику В. А. Петоровским рефлексивного выбора, изучение И. Н. Семеновым продуктивной роли рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях мышления и развития творческой индивидуальности, изучение Д. А. Леонтьевым смысловых функций рефлексии при различной направленности фокусов сознания личности, исследование А. В. Россохиным рефлексивности измененных состояний сознания до трактовки В. Д. Шадриковым психологически устойчивых рефлексивно-профессиональных способностей, а Е. Б. Старовойтенко – рефлексивно-персонологических моделей культуротворчества личности, а также обозначим векторы взаимодействия этих концепций с другими направлениями психологии рефлексии и творчества.

3. *Культурно-историческое направление общепсихологического изучения рефлексии в творческом акте.* Еще Л. С. Выготский, отмечая роль сознания и рефлексии в психическом развитии, ссылался на классическое исследование в Германии в 1920-е годы А. Бузманом рефлексивности самосознания подростков, который и ввел в человековедение понятие «психология рефлексии» (см.: Дударева, Семенов, 2008). Отталкиваясь от философии сознания и развивая культурно-историческую парадигму, В. П. Зинченко обобщил ряд своих исследований процессов сознания, рефлексии и смысла в продуктивном восприятии и мышлении как творческом акте: «Отмечу важнейшую особенность человеческого мышления. Найденный человеком смысл, рожденная им мысль – объективны; точнее, они становятся объективными в актах рефлексии. В таких актах мыслящее Я отделяет от себя возникшую мысль и может оценивать ее как объект, как вещь, т. е. как нечто такое, что может или не может реализоваться, что подлежит оценке, в том числе и нравственной, культурной, этической» (Зинченко, 2010, с. 377–378).

Он предложил трехслойную структуру сознания, включающую его бытийный, рефлексивный и духовный слой: «Бытийный слой образуют биодинамическая ткань живого движения и действия и чувственная ткань образа. Рефлексивный слой образуют значение и смысл. Духовный – Я и Ты... компоненты структуры сознания... представляют собой гетерогенные образования, каждое

из которых несет на себе свойства целого» (там же, с. 251–252). Это высказывание В. П. Зинченко перекликается с положениями монадологии философа Г. Лейбница, которые используются в современной психологии рефлексии (Семенов, 2018а).

В рефлексивном слое выделяются (Зинченко, 2010, с. 253–264) такие компоненты и особенности сознания, как: значение, смысл, биодинамическая ткань, чувственная ткань, наблюдаемость компонентов структуры, относительность разделения слоев, гетерогенность компонентов структуры сознания. Интерес вызывает положение о том, что «возникающие в ходе взаимодействия биодинамической и чувственной ткани эффекты, названные фоновой рефлексией, в качестве результата дают основания для принятия решения о возможности осуществления поведенческого акта» (с. 275).

Не ограничиваясь изучением фоновой рефлексии, В. П. Зинченко обращается к противоположному полюсу высших форм рефлексирования: «По мере накопления опыта созерцания, переживания, страдания, душа как бы впадает в понимание, фиксирует неотрефлексированные значения и смыслы... созерцание—медитация—переживание, равно как и формы искусства... представляют собой высшие формы рефлексии — рефлексии духовной, которая сродни озарению, сатори, инсайту» (Зинченко, 2010, с. 354). Заметим, что учет этого различия важен для построения типологии видов рефлексии.

Изучая проблему смысла в философском, эстетическом, культурологическом, лингвистическом и психологическом аспектах, в итоге В. П. Зинченко отмечает: «Нахождение, открытие, обретение смысла — это только часть дела, хотя и важнейшая, за ней следует его инкубация, созревание и развитие, заключительной частью является выражение, воплощение смысла. Оно далеко не всегда удается и его можно условно назвать нисхождением смысла... Нисхождение смысла — это его материализация, опредмечивание в операциональных, предметных, перцептивных, эмоциональных, концептуальных, символических или, наконец, в вербальных значениях. В конце концов, в действии, в деле, в поступке» (там же, с. 320–321). Эта микродинамика смыслообразования подтверждается также нашими исследованиями его макродинамики как «восхождения—нисхождения» смыслов через инсайтную кульминацию рефлексивно-творческого процесса, что позволило описать его психологический механизм в виде «кристаллической модели» (Степанов, Семенов, 1990) креативно-инновационного разрешения проблемно-конфликтной ситуации посредством интенсификации интеллектуально-личностных и экзистенциально-духовных ресурсов человека.

Существенный интерес в контексте общепсихологической теории сознания и художественного творчества как акта смыслопорождения вызывает положение Зинченко о том, что «обращение психологии к проблематике смысла повлечет за собой возвращение в нее проблематики души. И то, и другое есть необходимое условие интеграции психологического знания» (Зинченко, 2010, с. 329). Это выражает перспективную тенденцию современной философии и психологии смысла (Семенов, 2017г).

Конструктивным подходом Зинченко является концепция сознания, по которой в целом «мыслимая структура сознания не только диалогична, т. е. открыта, полифонична, но и полицентрична. Каждая из образующих бытийного, рефлексивного и духовного слоев сознания обладает известными степенями свободы, ограничению которых служит взаимодействие с другими. Полицентризм означает, что любая из образующих может по ходу работы сознания становиться его смысловым центром, своего рода доминантой, подчиняющей себе другие центры. Смена таких... центров тем легче, чем выше духовная вертикаль, представленная в сознании... Смена необходима и для поиска точки опоры для самосознания» (Зинченко, 2010, с. 279). Эти положения о свободе и открытости сознания, о его полифоничности и полицентричности намечают перспективы дальнейшего исследования такого его слоя, как рефлексия в структуре творческого акта.

4. *Транзакционно-ресурсное направление изучения рефлексии в ситуациях выбора.* Характерная черта психологии рефлексии – опора на философские основания (см.: Зинченко, 2010; Семенов, 2010). Так, для В. А. Петровского конструктивным стало сотрудничество с В. А. Лефевром и его последователем В. Е. Лепским, являющимся организатором международных симпозиумов по рефлексии и главным редактором журнала «Рефлексивные процессы и управление». Члены его редколлегии – В. П. Зинченко, В. А. Петровский, И. Н. Семенов, чьи статьи регулярно публикуются в этом авторитетном международном издании и выражают новые тенденции в современном изучении рефлексии.

Если первые в стране эксперименты с рефлексивностью памяти и мышления провел в 1930-е годы П. П. Блонский, то В. А. Лефевр в 1960-е годы – теоретико-экспериментальные исследования роли рефлексии в игровом противоборстве, изучавшемся им в контексте инженерной психологии. При этом В. А. Лефевр (см.: Семенов, 2017в) разработал логико-математический аппарат описания рефлексивных процессов и рефлексивную теорию. Согласно В. А. Петровско-

му, «исходное „видение“ рефлексивной теории — это субъект в среде вместе с образом себя в ней. Подразумевается, что среда способна склонять его к выбору между двумя полюсами: позитивным (добро) и негативным (зло). Определяется функция готовности субъекта к выбору между полюсами... Перебрасывается мост между субъективными и объективными аспектами человеческой активности» (Петровский, 2008, с. 78). Отталкиваясь от булевой модели готовности субъекта к биполярному выбору В. А. Лефевра и от рефлексивной модели нормированного поведения его последователя Т. А. Таран, В. А. Петровский развил свою теорию мультисубъектной личности применительно к изучению рефлексивных аспектов индивидуальности. Методологически важно, «чтобы использовать рефлексивную теорию как действенный инструмент анализа личности, необходима особая трактовка содержащихся в ней формальных моделей и фигурирующих в них математических символов» (там же).

При этом В. А. Петровский исходил из онтологической максимы: «Психическое вообще есть медиация (опосредствование) взаимных переходов субъективного и объективного» (там же, с. 79), что было конкретизировано в положении о четырех характеристиках субъектности, согласно которому субъект — это существо: 1) целеустремленное, 2) рефлексирующее (так как он обладатель образа себя), 3) свободное, 4) развивающееся (Психология индивидуальности, 2009, с. 198). Одним из условий приобретения индивидом статуса подлинного субъекта активности и шанса быть личностью является то, что «индивид отражается в других людях значимыми для них аспектами своего бытия, обретает свое «инобытие», идеальную представленность и продолженность. Таким образом, в зеркале другого на некотором этапе жизни и в зеркале собственного cogito, он находит инструмент воспроизводства, полагания своего „Я“ в других и в себе как другом» (там же, с. 200).

Метафора зеркала весьма плодотворна для изучения рефлексии, так как «факт несовпадения своего „в себе и для себя бытия“ („Я в самосознании“) и „бытия в другом и для другого“ („отраженное Я“)... становится источником развития индивида как личности, а также возрастных кризисов развития» (там же, с. 200). Так, анализируя феномен «предвосхищения», Петровский имеет в виду «копию влечения в зеркале рефлексии» (там же, с. 88) и ставит проблему ее изучения, ибо «кажется странным, что авторы обширных психологических исследований самодетерминации, а также аналитических обзоров, посвященных этим исследованиям, каким-то загадочным образом обходят стороной рефлексивные механизмы самодетерми-

нации» (там же, с. 89). Отметим, что это относится и к изучению феноменологии саморегуляции мышления, самосознания личности и другим аспектам самости (Семенов, 2018).

Суть предлагаемого В. А. Петровским теоретического решения состоит в следующем положении: «Субъект, находящийся в поле действия провокативного стимула, шаг за шагом, *виток за витком* рефлектирует свою готовность поддаться соблазну... Возникшее влечение рефлектируется субъектом на следующем витке рефлексии (готовность здесь превращается в новое влечение и т. п.)... здесь действуют два механизма саморефлексии... — диахронический... реализует переход субъекта с одного витка рефлексии на другой, превращая *установку (готовность)*... *во влечение*; диахронический механизм рефлексии реализует „зеркальное отражение“ *влечения*, которое, таким образом, обнаруживает себя как *предвосхищение*. Совместное действие двух механизмов обеспечивает самодетерминацию субъекта активности. Общий итог, вытекающий из положений рефлексивной теории: саморефлексия субъекта *повышает* привлекательность провокативного стимула, поддерживая соблазн. Итак, перед нами *феномен рефлексивной возгонки влечения*» (Петровский, 2008, с. 89–91).

Принципиальным является доказательство, осуществленного В. А. Петровским, того, что «с каждым новым витком саморефлексии готовность поддаться соблазну стремится к „золотому сечению“» (там же, с. 92), а также обоснование того, «что саморефлексия способна усиливать привлекательность стимула и... гипотетические условия неотвратимости действия в направлении соблазна, обусловленные саморефлексией и первичной валентностью стимула» (там же, с. 98). С учетом этого, что В. А. Петровский предлагает концепцию рефлексивной самодетерминации, согласно которой «формальная модель субъекта — „модель четырех ресурсов“: резервных, рабочих, внешних, освоенных. Благополучие субъекта есть соответствие между его запросами и освоенными ресурсами. «Освоение» объединяет в себе процессы «высвоения» внутренних и «присвоения» внешних ресурсов, что и порождает «состоятельность» субъекта, единство имеющегося и благоприобретенного... Возможна трансактная (мультисубъектная) версия индивидуальности, позволяющая пояснить «золотое правило гармонии», подтверждаемое эмпирическими фактами» (там же, с. 98–99). Отметим, что изучение рефлексии как ресурса творчества (см.: Семенов, Туровцев, 2013) в аспекте «золотого сечения» является одной из важнейших и перспективных тенденций современной рефлексивной психологии В. А. Лефевра (см.: Семенов, 2017в).

В своей теоретической критике расхожего в психологии отождествления индивидуальности с субъектностью В. А. Петровский формулирует лежащий в основе этого парадокс: «Одним из определяющих признаков субъекта является рефлексивность... Но ведь помыслить себя — это повторить себя в рефлексии, а „индивидуальность“ неповторима» (Психология индивидуальности, 2009, с. 206). При этом предлагается формула разрешения этого противоречия: «*индивидуальность = мультисубъектное объединение = единомножие Я... Индивидуальность — триумвират субъектов*» (там же, с. 207).

Разработанная В. А. Петровским формализация этой концепции привела к тому, что «в результате специальной математической обработки данных (вычисление так называемой сущности) количественно определилась степень детерминированности личности со стороны эго-состояний Взрослый, Родитель, Ребенок» (там же, с. 222), ибо «любой выбор личности... имеет под собой мультисубъектную основу, особенно если речь идет о выборах важных, судьбоносных, „экзистенциальных“. Наш тезис состоит в том, что *экзистенциальные выборы — мультисубъектны*» (там же, с. 210).

Согласно В. А. Петровскому, «транзактная модель рефлексивного выбора была для автора не только поводом *формализации* некоторых положений *транзактного анализа* и своих собственных разработок в области *мультисубъектной теории личности*, но и *инструментом психологического консультирования* (курсив мой. — И. С.) как дополнительный стимул продвижения клиентов в решении их личных проблем» (там же, с. 219–220). В развитие этого подхода В. А. Петровским была предложена и формализована метаимплективная модель мотивации выбора, что позволило вычислить его «золотое сечение», определив «золотую формулу» гармонии во взаимоотношениях индивидуальности с собой и миром. Это оригинально перекликается с исследованием В. А. Лефевром «золотого сечения» (см.: Семенов, 2017).

Изучение же процессов рефлексии ведется В. А. Петровским (2001, 2008) в его научной школе с П. П. Таран, О. В. Митиной, Е. Ю. Черемышковой, Т. А. Таран и др. Так, в диссертации последней исследовалась саморефлексивность в ситуациях выбора на основе модели «сдвоенной рефлексии» (Петровский, 2009). Эта модель показывает, что саморефлексия способна усиливать привлекательность стимула и описывает гипотетические условия неотвратимости действия в направлении соблазна, обусловленные саморефлексией и первичной валентностью стимула в ситуациях выбора. Эти разработанные В. А. Петровским новые модели и лежащая в их основе его

транзактная концепция рефлексии оказались конструктивными для исследования как соотношения индивидуальности и личности, так и поведения субъекта в различных ситуациях выбора: его реализма, мотивации, определения шансов на успех при разных уровнях трудности задачи.

5. *Системно-типологическое направление изучения видов рефлексии в творчестве, образовании и управлении.* Эти исследования рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях поиска решения творческих задач велись И. Н. Семеновым и его школой (В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева-Сазонтьева, М. И. Найденов, Л. А. Найденкова, А. В. Советов, С. Ю. Степанов, А. Б. Холмогорова, Н. Б. Ковалева и др.) с 1970-х годов под влиянием философов-шестидесятников (Э. В. Ильенков, Б. М. Кедров, Г. С. Батищев, Лекторский, М. К. Мамардашвили, А. П. Огурцов и др.) и методологов-системщиков (Н. Г. Алексеев, О. И. Генисаретский, И. С. Ладенко, В. А. Лефевр, В. Н. Садовский, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин), которые были выходцами (как и психологи Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, Т. Ю. Базаров, В. Л. Данилова, В. С. Дудченко, Н. И. Непомнящая, А. А. Пископель, А. А. Пузырей, И. Н. Семенов, А. А. Тюков, И. Д. Фруммин, С. Г. Якобсон и др.) из руководимого Г. П. Щедровицким (см.: Семенов, 2014) Московского методологического кружка (ММК), где выстраивалась инновационная для второй половины XX в. системоделятельная методология (см.: Семенов, 2014).

В целях построения системно-методологических средств для постановки и решения теоретико-практических проблем в ММК прорабатывались философские категории (в том числе рефлексия), которым придавалась оригинальная историко-научная, логико-семиотическая и системоделятельная трактовка. Так, сначала В. А. Лефевр (см.: Семенов, 2017в) построил системно-семиотическую модель рефлексии, операторно реализуя ее на материале логико-математического анализа процессов игрового противоборства, а затем И. Н. Семенов (Seменов, 1978; Семенов, 1989) – системно-уровневую модель рефлексивной регуляции продуктивного мышления, экспериментально верифицируя ее на материале нормативно-деятельностного и содержательно-смыслового анализа процесса дискурсивного решения творческих задач.

При этом необходимая историко-научная (Семенов, 1970–1972), системно-методологическая (1982), теоретико-методическая (1976) и экспериментально-верификационная (1983) работа велась нами на перекрестке различных, но конструктивно взаимодействующих научных школ. Так, в 1960-е годы в МГУ П. Я. Гальперин предложил

мне «задачи на соображение» как эмпирию для изучения и формирования продуктивного мышления, а О. К. Тихомиров – классические методы его экспериментального исследования в эвристических процессах. Параллельно этому в ММК Г. П. Щедровицкий и Н. Г. Алексеев предложили использовать логико-нормативный подход к анализу мыследеятельности, а в ИИЕиТ РАН М. Г. Ярошевский – науковедческие средства для его историко-научного обоснования. В 1970-е годы в ИП РАН Я. А. Пономарев стимулировал мой интерес к моделированию творчества, а Н. Г. Алексеев, В. П. Зинченко, Э. Г. Юдин в ВНИИТЭ ориентировали на системно-типологический и проектно-прикладной анализ когнитивно-оперативной деятельности. В 1980-е годы в ПИ РАО А. М. Матюшкин и В. В. Давыдов стимулировали разработку средств диагностики практического интеллекта и рефлексивного мышления, а в 1990-е годы в РАГС А. А. Деркач и А. А. Бодалев – способов развития с С. Ю. Степановым рефлексивной компетентности (Степанов и др., 1996) и креативности профессионализма управленцев-госслужащих. В начале 2000-х годов это было развито при изучении роли рефлексии в совместном творчестве (Растянников, Степанов, Ушаков, 2002) и в профессиональной самореализации госслужащих (Ковшуро, Семенов, 2005).

В 2000-е годы научный руководитель факультета психологии ВШЭ В. Д. Шадриков ориентирует его коллектив на комплексную разработку фундаментальной проблемы индивидуальности. При этом исследуются ее различные аспекты (Психология индивидуальности, 2009), в том числе рефлексивный – с авторских позиций и в разных направлениях, кратко характеризующихся в данном разделе настоящей статьи.

Суть развиваемого нами системно-типологического подхода состоит в том, что первоначальное системно-психологическое исследование рефлексивной регуляции процесса продуктивного мышления при дискурсивном решении «задач на соображение», констеллировавшееся в виде рефлексивной психологии творческого мышления (Семенов, 1989), поставило проблему дифференциации различных форм рефлексии, изучение которых привело к построению ее типологии: интуитивная, эмоциональная, интеллектуальная, личностная, диалогическая, коммуникативная, кооперативная, социальная, культуральная, экзистенциальная, духовная рефлексия (Семенов, 2000). Поскольку их исследованию посвящено около 40 диссертаций (в том числе 5 докторских), циклы статей и ряд книг, то не будем их специально рассматривать. Подчеркнем лишь, что исходными для них явились: базовое определение рефлексии как переосмысле-

ния содержаний сознания личности и методы категориально-нормативного и содержательно-смыслового анализа феноменологии рефлексивности интеллектуально-личностных аспектов продуктивного мышления и творческой индивидуальности (Психология индивидуальности, 2009).

Согласно нашей концепции, «единство сознательного и бессознательного аспектов бытия субъекта обеспечивает рефлексия как системообразующий фактор индивидуальности человека. Поскольку рефлексия есть... процесс осмысления и переосмысления человеком содержания своего сознания и переживания Я-данностей психических состояний, то субстанциональным единством индивидуальности человека является *смысловое поле* его индивидуально-существования. Это смысловое поле человеческого „Я“ является источником его бытия и отношения к внешнему миру природы, социума, а также выражения себя в мире в актах поведения (движениях и поступках), деятельности (действиях и кооперациях), общения (коммуникации и взаимодействия) и труда (выполнения технологий и применения знаний)» (Психология индивидуальности, 2009, с. 302). Эта концептуальная трактовка рефлексии была верифицирована в цикле общепсихологических экспериментов (Алекаев, Семенов, Степанов, 1996; Давыдова, Семенов, 2006) и использована в 2000-е годы при разработке средств рефлексивно-психологического обеспечения развития человеческого капитала (Иванов, Семенов, 2010; Семенов, 2010а, б; Семенов и др., 2016).

Выявленные в этих исследованиях свойства типов рефлексии учитывались нашей научной школой (Семенов, 2017а) в прикладных разработках по рефлексивно-психологическому обеспечению прецедентов в разных сферах социальной практики: образования, науки, управления. Так, в сфере непрерывного профессионального образования эти прецеденты относятся к проектно-исследовательскому опыту (Семенов, Зарецкий, Степанов, 2011) на основных его ступенях: дошкольного (Дюков, Семенов, 2008), школьного (Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2011), дополнительно-досугового (Семенов, 2010б; Семенов, Болдина, 2017), вузовского (Двоеглазова, Семенов 2007; Костюков, Семенов, 2014), последиplomного инновационного обучения (Семенов, 2017а) в том числе в контексте проблематики развития человеческого капитала (Семенов, Дюков, Лаптева, Васютин, 2001б; Семенов, Болдина, 2017; и др.).

Предложенный нами (Семенов, 1989) рефлексивно-гуманитарный подход реализован в изучении рефлексивности человеческого капитала (2010), с В. Г. Аникиной и Н. А. Коваль (2002) продуктив-

ного мышления в проблемно-конфликтных ситуациях, с Т. Г. Болдиной, Г. И. Давыдовой – развития интеллектуальной рефлексии школьников, с Е. В. Аткишкиной, А. С. Елисеенко, К. С. Серегиным, М. Ю. Двоглазовой (2007), И. А. Савенковой – личностной рефлексии и целеобразования студентов, а также с И. М. Войтик, В. М. Дюковым, О. И. Лаптевой, Г. С. Куликовой (2011) в пособиях по педагогической рефлексии и по организационной рефлексии. В итоге образовалось такое новое трансдисциплинарное направление человекознания, как рефлексивная психология (Семенов, 1989, 2000, 2014), персонология (Семенов, 2017), акмеология (Семенов, 2017) и педагогика (Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2011; Двоглазова, Семенов, 2007), развитие творчества и человеческого капитала (Семенов, 2009, 2010, 2011; Семенов, Болдина, 2017).

6. *Дифференциально-смысловое направление изучения личностной рефлексии.* Психология рефлексивно взаимодействует с философией и психологией смысла (Леонтьев, Аверина, 2011; Семенов, 2017г). Как известно в развитие культурно-исторического подхода Л. С. Выготского (см.: Семенов, БСЭ, 1972) к анализу сознания его соратник А. Н. Леонтьев ввел понятие «личностного смысла». Его изучение в философии (А. А. Потебня, С. В. Соловьев, Н. А. Бердяев, Е. Н. Трубецкой, М. М. Рубинштейн) привело к оформлению такой области современного человекознания, как психология смысла (А. А. Бодалев, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, И. Н. Семенов, В. Э. Чудновский и др.). В контексте психологии смысла ведется и ряд исследований рефлексии, под которой Д. А. Леонтьев понимает «способность произвольного обращения человеком сознания на самого себя. Это понятие содержит в себе два принципиальных момента: механизм произвольного манипулирования идеальными содержаниями в умственном плане, основанный на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом... и направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии» (Психология индивидуальности, 2009, с. 43).

Эта трактовка согласуется с исходными для психологии смысла концепцией Э. Шпрангера, Вюрцбургской школой (см.: Семенов, БСЭ, 1972) и реализуется Д. А. Леонтьевым в его дифференциальной модели рефлексивности, которая «опирается на логическое различие четырех возможных фокусов направленности сознания: на внешний интенциональный объект (арефлексия), на самого субъекта (интроспекция), на себя и на объект одновременно, что предполагает самодистанцирование, способность смотреть на себя со стороны (системная рефлексия) и на посторонние объекты за пределами

актуальной ситуации (квазирефлексия)» (Психология индивидуальности, 2009, с. 46). Это важное различие конкретизирует феноменологию и расширяет типологию рефлексивных процессов.

На основе данной модели Д. А. Леонтьев разработал две исследовательских методики: эссе «Взгляд со стороны» (с Салиховой) и дифференциальный тест рефлексивности (с Е. Н. Осиным и др.). Данные методики используются в созданной Д. А. Леонтьевым на факультете психологии ВШЭ международной лаборатории позитивной психологии и качества жизни. Экспериментальная верификация этой модели указанными методиками позволяет Д. А. Леонтьеву с Ж. А. Авериной предложить объяснение амбивалентности регуляторных эффектов рефлексивных процессов. С негативными эффектами, описываемыми такими конструктами, как навязчивые размышления и ориентация на состояние, ассоциируются такие разновидности рефлексивного отношения, как интроспекция и фантазирование; напротив, системная рефлексия может быть связана с положительными эффектами регуляции. Эта дифференциально-смысловая типология рефлексии учитывается в ряде исследований динамики смысловых и рефлексивных процессов, изучающихся на факультетах психологии НИУ ВШЭ и МГУ.

7. *Психоаналитическое направление изучения рефлексии в измененных состояниях сознания личности.* Другим направлением взаимодействия этих факультетов является разработка проблем личностно-диалогической рефлексии на созданной А. В. Россохиным кафедре психоанализа и бизнеса ВШЭ. Согласно его концепции рефлексивности внутреннего диалога человека и измененных состояний сознания (ИСС), «личностная рефлексия — это активный субъектный процесс порождения смыслов, основанный на уникальной способности личности к осознанию бессознательного (*рефлексии неререфлексивного*) — внутренней работе, приводящей к качественным изменениям ценностно-смысловых образований, формированию новых стратегий рефлексии и способов внутреннего диалога, интеграции личности в новое, более целостное состояние» (Россохин, 2010, с. 84). Эта трактовка рефлексии — как рефлексии неререфлексивного — исходит из представления о недостаточности сферы сознания, его зависимости от неререфлексивных психических содержаний, что отмечалось в психоаналитических изысканиях.

Согласно А. В. Россохину, в них акцентируется необходимость «сохранения рефлексивной активности в ИСС, что является важнейшим условием глубокого рефлексивного переосмысления ИСС и последующего развития личности» (там же, с. 87). Использо-

ние в психологии рефлексии психоаналитических процедур ведет «к активизации глубинных бессознательных содержаний личности и их взаимодействию с сознательным Я. Этот новый интерактивный диалог приводит к возникновению у субъекта специфических трансфертных ИСС. Активный рефлексивный процесс их переосмысления и переработки, осуществляемый с помощью аналитика, приводит к порождению новых личностных смыслов и качественно новых рефлексивных стратегий и способов внутреннего диалога» (там же, с. 86).

В методическом плане важно, что при этом «рефлексия субъекта целенаправленно побуждается и организуется высказываниями психоаналитика на основании предмета и цели их направленности. Выделенные типы высказываний отражают разные стороны процесса активизации рефлексии ИСС – продуцирование материала и его рефлексивное осмысление, „проживание“ в реальности „здесь и теперь“ и рефлексивную проработку трансфертных ИСС (переноса), искажающих эту реальность» (там же, с. 93). Результаты экспериментов показали, что «анализ динамики интрапсихических изменений личности в ходе ИСС демонстрирует увеличение показателей Эго при уменьшении показателей Ид и Супер-Эго» (там же, с. 95). Качественный анализ текстов психоаналитических транскриптов привел к дифференциации четырех различных по степени осознанности рефлексивных уровней: 1) нарративного (повествование), 2) диалогического (реплика), 3) наблюдающего (наблюдение и анализ), 3) ценностного (т. е. отношение). Оказалось, что «в ходе вербализованного внутреннего диалога в ИСС задействуются метарефлексивные процессы наблюдения, осмысления и изменения, преобразующие содержания сознания и самосознания» (там же, с. 93).

Подобная феноменология наблюдалась нами при экспериментальном изучении процессов творческого мышления при дискурсивном решении задач «на соображение» в ходе индивидуального диалогического и группового поиска (Семенов, 1989, 2000; Дударева, Семенов, 2008) и др.).

Интерес вызывает введенное Россохиным для описания ИСС новое понятие: «Интерсознание... — это „междумирие“, находящееся между сознанием и бессознательным. Интерсознание всегда имеет тридиалогическую природу, т. е. тесно связано не только с диалогом сознания и бессознательного отдельного Я, но и с интерсубъективным диалогом. Диалог может существовать только в присутствии Другого» (Россохин, 2010, с. 89). При этом «аналитически ориентированное рефлексивное Я субъекта, осуществляющее в том числе и ре-

флексию о рефлексии, возникает путем идентификации с рефлексивными функциями психоаналитика... Выявленная... в структуре внутреннего диалога в ИСС роль „третьего собеседника“ позволяет описать его функции: он наблюдает, анализирует, переосмысливает... формирует определенное отношение субъекта к его собственным содержаниям сознания, способам рефлексии и внутреннего диалога» (там же, с. 90).

В общепсихологическом плане важно, что «по степени овладения субъектом психическим процессом рефлексии ИСС были выделены следующие формы рефлексии: обращение внимания на себя и на содержание собственного сознания, „называние“ происходящего с использованием системы значений, „осмысление“ отдельного явления в логике целостной многоуровневой смысловой сферы личности» (там же, с. 94). Автором были исследованы внутрдиалогические процессы, обеспечивающие реализацию рефлексии ИСС, процессы смыслопорождения в ИСС, влияния рефлексии ИСС на динамику интрапсихических изменений личности, на динамику скрытой коммуникативной активности личности.

В результате А. В. Россохиным было разработано такое научное направление, как психология рефлексии измененных состояний сознания. Здесь личностная рефлексия ИСС трактуется как активная работа с нерелексируемыми психическими содержаниями, что «приводит к качественным изменениям ценностно-смысловых образований, формированию новых стратегий рефлексии и способов внутреннего диалога, интеграции личности в новое, более целостное состояние. Это... акцентирует также важнейшее свойство рефлексии, как способность изменять структуру сознания и приводить при этом человека в состояние подлинного творчества» (там же, с. 101). Заметим, что данный вывод подтверждает наше исходное теоретическое определение рефлексии (Semenov, 1989; Семенов, 1989) как переосмысления субъектом содержаний своего сознания.

Эффективность применения психологических знаний в социальной практике (в том числе науки и управления, здравоохранения и образования) зависит не только от ее психологического обеспечения (Рефлексивно-психологическое..., 2004), но и от учета индивидуальных особенностей (в том числе рефлексивности как измененных, так и нормальных состояний сознания) личности, а также ее общих и профессиональных способностей (Шадриков, 2010), в том числе рефлексивных.

8. *Концепция рефлексии как аспекта ментального развития человека и его общих, профессиональных и духовных способностей.* В связи

с этим подчеркнем, что если теоретический анализ проблематики способностей в античности дан Аристотелем, то их эмпирико-прагматическое изучение в эпоху Возрождения восходит к трактату испанского философа и врача Хуана Уарте «О способностях к наукам». Этот оригинальный мыслитель вознамерился вооружить испанских монархов способностями эффективно управлять государством на основе развития способностей чиновников королевства. Прорыв же в научном изучении способностей произошел лишь на рубеже XIX–XX вв. (Ф. Гальтон, А. Бине, В. Штерн, Э. Клапаред) и был реализован в XX в. (Спирмен, Кеттел, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская и др.). В начале XXI в. одной из наиболее конструктивных является психология способностей В. Д. Шадрикова (2007, 2010), включающая его фундаментальные труды как по общепсихологической теории системогенеза профессиональной деятельности, мира внутренней жизни, ментального – в том числе рефлексивного – развития человека и его способностей, так и по прикладным аспектам их диагностики и использования у учащихся и профессионалов.

Систематизируя сущностные качества, характеризующие нормального человека, В. Д. Шадриков выделяет среди них «способности, включая рефлексия» (Шадриков, 2010, с. 157). Анализ фундаментальной проблемы онтологической сущности субъектности человека приводит В. Д. Шадрикова к положению о том, что она характеризуется симптомокомплексом, в который входят мотивы, внутренняя свобода, способности субъекта (интеллект), рефлексия, невнушаемость, аргументированная убежденность в правильности своей позиции, «эффективность которых определяется *способностями человека, его интеллектом, процессами рефлексии (саморефлексии) и внутренне-го самоконтроля...* важными качествами субъектности является *неподверженность внушению, осознание аргументированности своей позиции, внутренняя свобода*» (там же, с. 160–161).

Интегрируя философские трактовки рефлексии (Дж. Локк, Г. Лейбниц, К. Юнг), В. Д. Шадриков отмечает, что еще Н. А. Зубовский описывал рефлексия как способности, приобретающие материал для познания, обозначаемые как «качество внутреннего». Отсюда рефлексия занимает свое место в мире внутренней жизни человека и «характеризуется теми же способностями, что и способности познания объективного мира, но они приобретают специфические черты, определяемые предметом познания, т. е. субъектом самопознания. Рефлексивность будет выступать как качество личности, характеризующее направленность познания на себя» (там же, с. 165–166).

С этих методологических позиций В. Д. Шадриков в контексте проблемы ментального развития человека специально анализирует роль рефлексии в процессе мышления при решении проблем. Ибо благодаря рефлексии, осознаются ошибки и в мыслительную деятельность вносятся коррективы, с учетом которых и решается в конце концов конкретная задача: «Мышление включает в себя осознание мыслительного процесса в операциях выбора интеллектуальных операций, соотнесенных с условием задачи, а также с операциями проверки и контроля. Иными словами, мыслительный процесс включает в себя рефлексия самого себя» (Шадриков, 2007, с. 216).

Поскольку осознание субъектом процесса мышления вплетено в процесс мышления разрешения задачи, то «осознание, рефлексия нельзя вырвать из сложно структурированного процесса мышления. Мышление не осмысливает само себя (это не мышление о мышлении), оно выступает как мыслительная функция мыслящего субъекта, разрешающего значимую для него задачу (проблему). Субъект, организуя свою мыслительную деятельность, *осознает* (рефлектирует) ход решения задачи, руководствуясь представлением о результате. Но так как задача разрешается мышлением (процессом мышления), то он *осознает ход мысли*, связанной с решением задачи. Организации хода своих мыслей и контролю за ними в соответствии с условиями задачи можно *научиться*. Это прекрасно иллюстрируют занятия математикой – этому учат на уроках математики. Но если этому учат, то результат научения – это не способности, а знания, умения и навыки. Обобщенное умение отслеживать свои действия (умственные и практические) и анализировать их правильность переходит в качество личности» (там же, с. 217–218).

Это онтологическое положение позволяет автору провести принципиальное различие рефлексии и рефлексивности с учетом их изучения А. В. Карповым. Поскольку В. Д. Шадриков констатировал, что «нельзя рефлексия вырвать из целостного мыслительного процесса, то теперь можно утверждать, что может существовать такое качество личности (благоприобретенное), как *рефлексивность*. Рефлексивность как свойство личности будет способствовать успешному выполнению любой деятельности, направляя мыслительный процесс, организуя и управляя им... В этом овладении (управлении) способностями будет проявляться рефлексивность личности» (Шадриков, 2007, с. 218). Тем самым теоретически обосновывается важная «гипотеза о том, что рефлексивность как качество личности участвует во всех интеллектуальных операциях и ее значение определяется спецификой решаемых задач и возможностями субъекта дея-

тельности. Рефлексивность в большей мере будет проявляться там, где субъект будет встречаться с трудностями» (там же, с. 219–220).

Помимо общепсихологической проблематики ментального развития человека, рефлексия анализируется В. Д. Шадриковым в его концепции профессиональных способностей, которые «могут рассматриваться на уровне отдельных психических функций, а также на уровне отдельных компонентов психологической системы деятельности: целеполагания, программирования, рефлексии, принятия решений» (Шадриков, 2010, с. 299). Исходя из того, что личность через рефлексивность управляет не только решением мыслительной задачи, но и течением своих мыслей, обосновывается принципиальное положение о том, что «существуют способности личности, которые, в частности, проявляются в рефлексивности интеллектуальных систем. Как и способность познавать других, так и способность познавать самого себя являются способностями личности. Говоря о профессиональных способностях, мы должны учитывать *рефлексию как способность, проявляющуюся в профессиональной деятельности. Рефлексия есть способность сознавать, способность узнавать, познавать себя, отражать самого себя в психических проявлениях* (курсив мой. — И. С.). Рефлексия осуществляется теми же психическими процессами, что и познание внешнего мира, но *обращены* эти процессы на самого себя» (там же, с. 170).

Поскольку для того, чтобы познать себя, субъект должен обратиться к анализу результата своей деятельности и поведения, то по их успехам он может судить о способностях и личностных качествах. Отсюда В. Д. Шадриковым выделяется (там же, с. 172) два момента в акте рефлексии субъекта: 1) целенаправленное включение себя в деятельность и 2) анализ результатов с позиции их обусловленности своими сущностными качествами. Причем первый момент предполагает: а) мотивацию познания себя; б) знание о сущностных качествах, социально значимых или значимых для деятельности; в) знание о видах жизнедеятельностных актов, в которых могут проявляться познаваемые сущностные качества самого себя. Тем самым детерминантой самопознания является мотивация самопознания.

В итоге В. Д. Шадриков приходит к принципиальному выводу: «Проведенный анализ показывает необходимость различать рефлексию как процесс познания себя и рефлексивность как качество личности. Рефлексия и рефлексивность не являются идентичными понятиями. Рефлексивность — качество личности, определяющее рефлексию как процесс. При этом в рефлексии следует выделять рефлексию личностную (направлена на познание себя в своих сущ-

ностных качествах как субъекта социального поведения) и деятельностную (направлена на отражение своей психической деятельности, реализующей цели предметно-практической и теоретической деятельности). Несомненно, что эти две формы взаимосвязаны в реальной жизнедеятельности человека... В совокупности с субъектностью, субъективностью и индивидуальностью эти категории позволяют осмыслить важнейшие детерминанты трудового поведения, его направленность и эффективность» (там же, с. 172–173).

Однако, помимо этого прагматического вектора дальнейшего изучения рефлексии, В. Д. Шадриков формулирует фундаментальную стратегию ее исследования в контексте проблемы ментального развития человека и формирования духовных способностей. Путь их развития «заключается в создании (проектировании) ситуаций, в которых поступки человека будут вызывать в нем положительные эмоциональные переживания, сопровождаться нравственной рефлексией и положительной оценкой окружающих, в первую очередь референтными для данного человека. Важно формирование определенных мировоззренческих позиций и установок личности» (Шадриков, 2007, с. 221). С этих позиций педагогическое мастерство достигается, когда «конкретные способности педагога переплавляются в способности ученика, насыщаются чувствами, учитель видит мир глазами и чувствами ученика. Сверяя свои душевные способности с душевными способностями ученика, учитель привносит в педагогический процесс свою духовность, а его душевные способности приобретают характер духовных» (там же, с. 223).

С учетом этого В. Д. Шадриков разработал психолого-педагогическую модель и дидактическую технологию проведения урока, где инкорпорирована рефлексия. Еще на этапе объяснения учитель побуждает учеников к рефлексии, констатируя разную степень усвоения учебного материала, показывая, какие в нем интеллектуальные операции реально представлены и акцентируя на них внимание, ибо «ведущими условиями успешной учебной деятельности являются осознанность и произвольность, а главная задача заключается в формировании саморефлексии своих (умственных) действий» (Шадриков, 2007, с. 149). Необходимо также «подводить учащихся к самостоятельной постановке учебных целей и осознанности всей учебной деятельности (развивать *качества рефлексивности*), обеспечить понимание задачи, результата и способа деятельности, уметь *анализировать неправильные ответы*» (Шадриков, 2010, с. 192), а также «обеспечить рефлексией учеником нравственной стороны поведения» (там же, с. 218).

Включая рефлексию в этический контекст морально-нравственной проблематики, В. Д. Шадриков обосновывает гипотезу, согласно которой «совесть — развивающееся качество личности. В основе этого лежит взаимодействие трех факторов: морали, рефлексии (рефлексивности) и потребностей, включенных в поведение и определяющих его. Потребности выступают в качестве внутренних детерминант поведения, мораль — внешней детерминанты, а рефлексия обеспечивает соотнесение внутренней и внешней детерминации. В этом соотнесении формируются нравственные формы поведения. Закрепляясь, эти нравственные формы поведения определяют формирование совести как качества личности... отражение, осознание, саморефлексия своего поведения в пространстве добра и зла являются главным механизмом формирования совести» (с. 249). С этим перекликаются положения С. Л. Рубинштейна (см.: Семенов, 1989) о рефлексии как «нравственном чувстве» и эксперименты В. А. Лефевра по изучению роли рефлексии в развитии моральных суждений (см.: Семенов, 2017в).

Таким образом, от рационалистической трактовки рефлексии через личностное понимание рефлексивности общепсихологическая концепция В. Д. Шадрикова развивается в направлении изучения этического контекста рефлексивной проблематики с учетом ее морально-нравственных и религиозно-духовных аспектов, во многом определяющих развитие индивидуальности человека в пространстве культуры.

Осуществляемая им и его научной школой стратегия на изучение мира внутренней жизни человека реализуется посредством теоретической разработки и экспериментально-прикладной реализации ряда концепций: интеллекта и ментального развития человека, общих и профессиональных способностей (Шадриков, 2010), души и индивидуальности. Согласно этой концепции (Психология индивидуальности, 2009, с. 85–97), «индивидуальность определяется внутренним миром, или субстанцией, сущностью, душой человека и выступает проявлением его души» (с. 97), а «внутренний мир — саморазвивающийся, ведущий диалог с самим собой. Наиболее емко и адекватно внутренний мир отражается в понятии „душа“ человека» (с. 96). Такой подход органично согласуется с логикой развития проблематики души и индивидуальности в философии и психологии (см.: Семенов. Душа. Индивидуальность // БСЭ, 1972).

Однако новый теоретический поворот при этом состоит в трактовке В. Д. Шадриковым субстанционального единства души: «Внутренний мир человека — это *живой мир*, потребностно-эмоционально-ин-

формационное единство, представляющее внутренний мир, — *живая субстанция*... эта субстанция и есть душа человека, которая живет в единстве с телом и относительно независима от внешнего мира... душа живет и может сама себя *рефлектировать* (курсив мой. — И. С.), может в каждый момент времени проживать всю жизнь или отдельные события» (Психология индивидуальности, 2009, с. 89). Важно подчеркнуть, что данное положение соответствует многовековой логике развития изучения проблематики души в философско-психологической мысли (Семенов. Душа // БСЭ, 1972).

Из этого онтологического принципа и его реализации на основе системной методологии В. Д. Шадриков находит объяснение продуктивности деятельности индивидуальности человека, ибо «в процессе самоорганизации у системы внутреннего мира остается много состояний „выбора“, которые и проявляются в новациях и творчестве» (Психология индивидуальности, 2009, с. 94). Рефлексивность индивидуального творчества наиболее ярко выявляется при персонологическом изучении культурных достижений личности человека.

9. *Культурно-персонологическое направление изучения личностной рефлексии индивидуальности в творчестве.* Развивая положения С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой, В. Д. Шадрикова, А. Н. Роменца с позиций экзистенциально-гуманистического, субъектного, жизненно-ориентированного и рефлексивного направлений в психологии личности, Е. Б. Старовойтенко в изучении рефлексии исходит из концепции отношений личности, выстраиваемой ею в рамках культурной психологии и персонологии: «Лишь в персонологическом измерении возможно познание полимодального самовыражения индивида, воплощенного в *культуре*... в пространстве культуры индивидуальность личности раскрывается... гранью искусного, проникающего самопознания, собственно и порождающего индивидуальность в продуктивном творческом диалоге и Я-отраженных отношениях с множеством других людей» (Психология индивидуальности, 2009, с. 148).

Отталкиваясь от максимы философской антропологии (см.: Семенов, 2017) о том, что: «Европа — это умственное напряжение. Самым дорогим для нее является *Творчество* мысли. Основное ее созидание — *Рефлексия* (курсив мой. — И. С.) в форме строго искусства и строго чистого знания» (Психология индивидуальности, с. 158), Е. Б. Старовойтенко отмечает важность такого выделяемого Л. М. Баткиным признака европейской индивидуализации, как «установка на подлинность интеллектуального „Я“ и рефлексии в самоописаниях» (там же, с. 155). В отличие от традиционной продуктивно-ак-

меологической и рефлетринговой трактовки рефлексивной культуры (Семенов, 2015), Е. Б. Старовойтенко в аксиологическом плане акцентирует ее персонологические аспекты, ибо «важнейшим моментом европейского культурогенеза является формирование рефлексивной культуры, представленной текстами авторских жизнеописаний, исповедей, дневников, писем, мемуаров, литературных „самоисследований“». Текст „Я“ в психологическом плане многосторонне связан с личностью автора... является вербально-смысловой тканью его „Я“ (Психология индивидуальности, 2009, с. 150).

В персонологическом плане важно, что «лично инициированные идеи, идеалы, ценности, их философская, гуманитарная, художественная рефлексия и интерпретация, а также выражение в текстах явились одним из порождающих начал европейского персонализма... Динамику европейской культуры можно рассматривать как многовековой процесс создания гуманитарных текстов, авторами которых были и остаются люди с ярко выраженной индивидуальностью» (там же, с. 158).

В онтологическом плане принципиально очерчивание психологической реальности в виде рефлексивного аспекта индивидуальности: «Имманентное многим творческим индивидуальностям самопознание, находя выражение в разновременных рефлексивных текстах, может быть представлено как исторический процесс культурной экспликации значимых аспектов „Я“, осуществляющего „проникающие“ влияния на самоотношение и рефлексии множества личностей, включенных в культуру... Содержательно-смысловые матрицы индивидуального самопознания, передаваясь по путям межличностных влияний, могут становиться коллективными представлениями на века, конституирующими жизнь социума» (там же, с. 151–152). Для Е. Б. Старовойтенко «личность в культуре — это прежде всего „индивидуальная личность“ которая доказывает *реальность индивидуальности* и ее высокий статус в бытии, демонстрируя имманентные потенциалы человека, предельные возможности индивидуальной рефлексии, отвечающие времени формы авторских достижений...» (там же, с. 149).

Исходя из этого, в гносеологическом плане в исследованиях Е. Б. Старовойтенко «актуализируется задача раскрытия целостного потенциала гуманитарного текста как источника знания об индивидуальной личности, как формы построения образа „Я“ и самоосуществления автора, как способа ценностно-психологического влияния личности автора на личность адресата. Особенно это касается текстов, созданных в философском, рефлексивном и худо-

жественно-психологическом жанрах» (Психология индивидуальности, 2009, с. 159).

Конструктивным является методологический постулат о том, что «культурная история развития „Я“ и самопознания личности может быть выделена в самостоятельную линию культурогенеза индивидуальности и изучаться посредством реконструкции и интерпретации *рефлексивных текстов*, принадлежащих творцам, известным уникальными вкладами в философию, теологию, литературу, психологию и т. д.» (там же, с. 173–174). При этом «моделирование индивидуальности на основе рефлексивных текстов является методом психологической герменевтики, предполагающей, кроме интуитивного понимания, применение релевантных *творческих концепций личности...* при моделировании мы учитывали богатый спектр *возможностей литературных Я-текстов* для психологического изучения индивидуальной личности» (там же, с. 174–175).

На этой основе Е. Б. Старовойтенко формулирует 7 теоретических принципов (там же, с. 175–176) психологической презентации Авторского «Я» личности в рефлексивном тексте:

- 1) Я-текст является отражением и субъективной репрезентацией жизненного пути Автора, этот путь рефлексивно представлен в мыслеобразных измерениях (ситуативном, событийном, смысловом, поступковом, произведений, встреч, успехов, поражений, чувств, идей, отношений и свойств Я), а рефлексия жизни Автора формируется различными переплетающимися актами;
- 2) Я-текст выражает операциональный план рефлексии (т. е. «как я познаю себя») по критерию самопознания личности (самоисследование, осознание, самооценка, самоосмысление, проблемная рефлексия как вопрошание о себе, самопонимание и т. п.);
- 3) Рефлексия и написание текста выступают как возможность сказать о своей жизни, как способ протекания и проживания душевной жизни, а создание текста непосредственно становится житнетворчеством;
- 4) Я-текст, выступая дифференцированной и целостной картиной сознания Автора, транслирует другим не только знание о себе, но и свои загадки;
- 5) Я-текст включает обобщенные матрицы или формулы самопознания, развивающие культурные каноны поиска человеком знаний о себе в данном типе культуры;
- 6) Я-текст, формируя культурное осознание взаимодействия творческой личности с другими людьми, содержит психологические

модели, поддерживающие и ограничивающие отношения Других к автору;

- 7) Я-текст позволяет автору получить научные данные о процессах и продуктах творчества, о путях индивидуализации и усиления активности творческой личности, о качествах и способностях творца, о преодолеваемых им коллизиях жизни.

С этих позиций Е. Б. Старовойтенко (2006) провела реконструкцию 5 рефлексивных текстов Авторств, представляющих разные культурные эпохи: Античность («Размышления» Марка Аврелия), Раннее Средневековье («Исповедь» Августина) и Позднее Средневековье («История моих бедствий» Пьетро Абеляра), Возрождение («Жизнь Бенвенуто Челлини») и русского Серебряного века («Исповедь» Льва Толстого). В результате оказалось (там же, с. 177–178), что «Я» творцов охватывает активным осмыслением, отношениями значимости и преобразованиями относительно *константную структуру моментов своей жизни*, куда входят: поиски идеала, творчество, взаимодействие с другими, собрание ценных знаний, организация и динамика жизненных смыслов (в том числе рефлексия существования и самореализация в качестве творца), противоречия жизни, самоутверждение (в том числе усиление «Я» средствами рефлексии).

«Кроме тонко дифференцированной тематической общности, в рефлексии творцов была обнаружена критически высокая представленность *определенных моментов жизни* в зависимости от принадлежности субъекта к культуре Античности или Средневековья... Ренессанса... Нового времени... яркие рефлексивные акценты отражают не только наиболее осознанные жизненные значимости конкретного автора Я-текста, но и действующие либо нарождающиеся в то или иное историческое время каноны *избирательного самопознания* индивидов. Творческая личность в контексте своего культурного времени, во-первых, эксплицирует и полно воссоздает существующие каноны самопознания и самоотношения человека, во-вторых, выходит за их пределы, в-третьих, инициирует появление новых моделей человеческого „Я“» (Психология индивидуальности, с. 178–179). Так, например, критическим случаем смысловой рефлексии является «Исповедь» Л. Н. Толстого, где воссоздается «Я», исследующее смысл своей жизни.

В итоге Е. Б. Старовойтенко обосновывает вывод: «Культурную динамику самопознания творцов можно рассматривать как движение *рефлексивного* творчества от одних доминирующих аспектов „Я“ к другим... от Абсолютного и общественного к индивидуальному,

от внешнего к внутреннему... от авторской, продуктивной деятельности к смыслообразованию» (там же, с. 194). Тем самым «Я» персоналогически обогащает своим творчеством и рефлексией опыт личностного самоопределения в индивидуализированной культуре.

Рассмотренные новые тенденции в изучении психологии рефлексии конструктивно обеспечивают продуктивный прогресс логики развития психологии рефлексии и творчества, определяя перспективы грядущей эволюции этой важной сферы человекознания как в фундаментально-смысловом аспекте изучения роли рефлексии личности в творческом процессе культуросозидания, так и в различных прикладных аспектах, в том числе при разработке рефлексивно-психологического обеспечения развития человеческого капитала. В рефлексивно-педагогическом плане стратегически важно создать благоприятные условия для актуализации и активизации установленных в проанализированных нами новых концепциях особенностей рефлексии и творчества в контексте развития человеческого капитала в процессах современного образования.

Стратегическая рефлексия проблем развития молодежи России как ее человеческого капитала

Одним из путей научного обеспечения развития человеческого капитала является его изучение и активизация с позиций научной школы рефлексивно-гуманитарной психологии (Семенов, 1989, 2017а), в рамках которой средствами системодетельностной методологии (Семенов, 2014) ведется теоретико-экспериментальное изучение рефлексивности: продуктивного мышления и практического интеллекта, деятельности и личности, ее самосознания и самоопределения, профессионализма и творчества. В прикладном плане эти общепсихологические исследования реализовались посредством рефлексивно-акмеологических моделей и психотехнологий изучения и оптимизации управленческой деятельности в сфере госслужбы и менеджмента, а также рефлексивно-педагогических разработок по психолого-педагогическому обеспечению модернизации инновационного образования на таких его основных ступенях, как дошкольное воспитание, школьное обучение, дополнительно-досуговое образование, высшее и последипломное профессиональное образование.

На фоне и в продолжение всех этих теоретико-экспериментальных исследований и прикладных разработок последней трети XX в. в современной психологии начала XXI в. мы стали вести с позиций

метасистемной методологии трансдисциплинарное изучение рефлексии в следующих направлениях, выражающих новые тенденции и перспективы дальнейшего развития рефлексивной психологии:

- 1) рефлексивно-методологическое изучение истории становления, тенденций, перспектив дальнейшего развития и трансдисциплинарного взаимодействия (Семенов, 2017а) рефлексивных наук о человеке (философии, методологии, психологии, акмеологии, персонологии, педагогики) в контексте науковедения и культурологии;
- 2) общепсихологическое изучение взаимодействия интеллектуальной, диалогической, экзистенциальной и культуральной рефлексии как факторов развития профессионального и культуросозидающего (Семенов, 2000) творчества;
- 3) рефлексивно-персонологическое изучение профессионального развития специалистов и творческой самореализации выдающихся личностей в сфере науки (Семенов, 2017а) и искусства;
- 4) рефлексивно-акмеологическое изучение социокультурных условий развития одаренных учащихся и рефлексивно-педагогическое обеспечение формирования их человеческого капитала (Семенов, 2010а, 2010) в инновационном образовании.

В своей совокупности результаты этих инновационных направлений изучения рефлексивных процессов явились теоретико-экспериментальными предпосылками для разработки рефлексивно-психологического обеспечения решения ряда конкретных прикладных задач, актуальных для современной социальной практики в сферах: образования (Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2011; Семенов, Зарецкий, Степанов, 2011) здравоохранения (Костюков, Семенов 2014), госслужбы (Ковшуро, Семенов, 2005) предпринимательства (Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2010; Семенов, 2016). Рассмотрим и охарактеризуем прикладную реализацию рефлексивно-гуманитарной психологии начала XXI в. на предмет определения инновационных тенденций и потенциальных перспектив ее грядущего развития в связи с актуальной социально-практической необходимостью научного обеспечения развития человеческого капитала в современном образовании.

В период глобального кризиса обостряются различные социально-экономические проблемы общественного развития, в том числе связанные с молодежью. В новых условиях актуальна стратегическая рефлексия, которая анализирует, оценивает, прогнозирует, проектирует пути развития молодежного движения в России. Важ-

но подчеркнуть, что некоторые аспекты (в частности, политические, патриотические, социологические, юридические, демографические, психологические и т. п.) этого движения конструктивно разрабатываются рядом федеральных министерств, агентств, ведомств, а также политических партий и общественных движений. Так, большой резонанс в общественных и деловых кругах страны вызвала серия молодежных форумов, организуемых ряд лет на Валдае и в «Территории смыслов» Центральной России. Здесь особенно конструктивной была своеобразная ярмарка идей и инноваций, предложенных талантливой молодежью как человеческим капиталом страны государственным структурам и бизнесу, взаимодействие которых гарантирует внедрение указанных нововведений в социальную практику предпринимательства в бизнесе и управления в сфере госслужбы (Семенов, 2016; Степанов, Полищук, Семенов, 1996).

При этом в условиях кризиса и глобализации необходим стратегически целостный подход в целях более продуктивного анализа обострившихся проблем и концептуально-рефлексивного проектирования путей и способов их конструктивного решения. Характерная для 1990-х годов запущенность молодежной проблематики потребовала в 2000-е годы принятия неотложных паллиативных мер, касающихся в основном взрослеющей молодежи, которая в своей массе лично уже самоопределилась относительно путей и форм своего образования и социальной самореализации в профессиональной и общественной деятельности.

Однако сложность молодежной проблематики в современном глобальном и кризисном мире такова, что приступать к стратегической постановке и инновационному решению назревших проблем необходимо системно и целостно, а именно в едином комплексе с проблемами не только взрослеющей молодежи, но и растущей молодежи, т. е. с проблемами детей, подростков и юношей, перед которыми еще только возникают проблемы ориентировки в современном социуме и самоопределения в нем.

Молодежь – основной потенциальный ресурс человеческого капитала страны. Отсюда необходимость практического обеспечения форм работы с молодежью (в частности, учебных, спортивных, досугово-лагерных) в целях оптимального использования этого ресурса для развития общества в современных, все усложняющихся социально-экономических условиях. При этом необходимо учитывать социальные, региональные, демографические, конфессиональные, психологические и другие особенности различных возрастных групп растущей и взрослеющей молодежи.

Согласно научным данным возрастной психологии и педагогики взросления современного человека, у дошкольников и младших школьников закладываются основные способности (память, интеллект, креативность), у подростков формируются знания, волевые привычки и черты характера, у юношей — мировоззрение, свойства личности и базовые компетенции для дальнейшего обучения (как среднего, так и высшего), а у молодежи — базовые ценностные ориентации и профессионально-деятельностные способы их закрепления в процессе высшего образования и социальной самореализации. Если школьное обучение обеспечивает знаниевый ресурс человеческого капитала, то досугово-дополнительное образование позволяет интенсифицировать развитие личности через формирование ее инновационного ресурса в контексте социально адекватного мировоззрения и реализующих его нормативно-коммуникативных компетенций делового общения и общественно-полезной деятельности — поначалу в проектируемых условиях лагерей для спорта, отдыха и творчества молодежи.

Одной из стратегий молодежной политики является социокультурное проектирование системы стационарных оздоровительно-развивающих детско-юношеских лагерей как одного из приоритетных направлений патриотического воспитания и профессионально-дополнительного образования молодежи в целях развития у нее спортивных, профессиональных, творческих достижений, а также научно-профессиональных и социально-коммуникативных компетенций как компонентов человеческого капитала. По сути, такие лагеря должны стать социально-проектируемой и общественно-организуемой альтернативой стихийного (с издержками наркомании, социального отклонения и преступности) поведения — в целях обеспечения оптимальных условий для развития инновационного потенциала молодежи и формирования у нее социально адекватных форм самореализации в современной России.

При социокультурном проектировании и региональной организации подобных лагерей целесообразно учесть конструктивный опыт работы с детьми и молодежью, накопленный в международных (Артек) и всероссийских (Орленок, Океан) детских центрах. Так, в 1990-е годы в Международном Детском Центре «Артек» с опорой на современную философию и методологию социотехнического проектирования (Г. П. Щедровицкий, Н. Г. Алексеев и др.), педагогическую психологию развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) велись концептуально-методические разработки использования принципов и технологий культурной политики (П. Г. Щедровицкий) применительно к организации проектов развития мыслетеель-

ности юношей и способов их социально-группового взаимодействия в условиях детско-юношеских временных объединений.

Позднее в середине 1990-х годов в «Артеке», исходя из выстраиваемых нами принципов философии образования (Алексеев, Семенов, Швырев, 2002) и методологии рефлексивно-педагогического проектирования (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, Ю. В. Громыко, В. В. Рубцов, И. Н. Семенов, В. И. Слободчиков) и с позиций философии образования (Алексеев и др., 2002) рефлексивной психологии и педагогики творчества (Пономарев, Семенов, Степанов, 1988) нами велись конкретные исследования (с Ю. А. Давыдовой, С. В. Ивановым, Р. Э. Людовиком) развития рефлексивных особенностей самосознания подростков в условиях их временных объединений. Далее с учетом этих особенностей и традиций «Артека» разрабатывались (с О. А. Доницом, С. В. Ивановым) адекватные для его условий социокультурные проекты активизации – посредством рефлетехнологий игрорефлексии (И. Н. Семенов) и рефлепрактики (С. Ю. Степанов) – развития у подростков таких компонентов человеческого капитала, как их общие и специальные способности, интеллектуально-знаниевые компетенции и рефлексивно-творческий потенциал. Реализация этих социокультурных проектов с помощью игрорефлексии в условиях «Артека» показала (Проектно-исследовательский подход..., 2011) их эффективность для развития креативности и рефлексивности подростков в условиях детско-юношеских временных объединений как инновационных форм современного досугово-дополнительного образования (Семенов, 2010б).

Этот рефлексивно-педагогический опыт и лежащая в его теоретической основе рефлексивно-психологическая концепция развития рефлексивности творческой личности и ее креативного мышления (Семенов, 1989, 2014) были учтены в дальнейшем при анализе (с А. И. Анохиным и В. В. Каштановым) и решении проблем гуманизации развития растущей молодежи в системе профессионального спортивно-технического образования (Анохин, Семенов, 2001), а также ранее при социокультурном проектировании развития таких компонентов человеческого капитала, как рефлексивно-инновационное и профессионально-экономическое мышление в региональной системе подготовки подростков и юношей к предпринимательской деятельности в Красноярском краевом Центре развития образования (научные руководители – В. М. Дюков, И. Н. Семенов).

Рефлексивно-педагогический опыт гуманизации регионального бизнес-образования с позиций рефлексивной методологии, психологии, акмеологии и педагогики освещался в философском, мето-

логическом, теоретическом, методическом и практическом аспектах в издававшемся в 1990-е годы этим Центром журнале «Инновационная деятельность и образование» (председатель редакционного совета – И. Н. Семенов, главный редактор – В. М. Дюков). Ныне опыт рефлексивно-психологического обеспечения развития человеческого капитала обобщается в ряде журналов: «Психология. Журнал Высшей школы экономики» (гл. ред. – В. А. Петровский), «Мир психологии» (Д. И. Фельдштейн, Э. В. Сайко) «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования» (И. Н. Семенов), «Практическая психология и социальная работа» и др.

Разумеется, организационные и методические находки этих и других центров (Орленок, Сириус и др.) должны быть развиты в нынешних социально-экономических условиях и стать органичной частью при научно обоснованной и практически эффективной разработке рефлексивно-культурологической стратегии и реализующих ее инновационной концепции рефлексивности психики и рефлетехнологий организации оздоровительно-развивающего детско-юношеского лагеря современного типа, конкурентоспособного (в программном, кадровом, организационном, цифровом, инфраструктурном аспектах) и отвечающего вызовам Российского общества XXI в. В этом социокультурном контексте нами разрабатывались концептуально-методические средства диагностики (Семенов, Хасчянов, 2011) психолого-педагогического обеспечения развития рефлексивно-творческих способностей учащихся и их человеческого капитала (Семенов, 2010б) в современном образовании. В связи с этим обратимся к построению концептуальной модели рефлексивных ресурсов творчества как теоретической предпосылки прикладной разработки средств развития человеческого капитала в образовании.

Концептуальная модель рефлексивно-творческих ресурсов личности и опыт развития в образовании человеческого капитала

1. Необходимость изучения творчества как человеческого капитала и роли рефлексии в его развитии

Переживаемый Россией период капитализации социально-экономических отношений задает новый контекст научного изучения проблематики психологии творчества. Классическая психология XIX–XX вв. стремилась понять и исследовать природу и механизмы творчества во взаимодействии парадигм естествознания и гуманитаристики. Ныне, в начале XXI в., актуальным становится изучение

и освоение рефлексивно-творческого потенциала личности как ресурса ее человеческого капитала (Семенов, 2010а) с учетом также не только социокультурной парадигмы человекознания, но и социально-экономической парадигмы обществознания. Это выражается в переходе от традиционного рассмотрения прикладных проблем освоения механизмов творчества в классических разделах психологии (способностей, обучения, мышления, деятельности, талантливой личности, научного коллектива) к современному – в том числе рефлексивно-психологическому – анализу проблематики социально-эффективного творчества и карьерно-профессионального роста креативной индивидуальности, выдающейся личности, инновационных организаций в контексте рефлексивно-организационной психологии (Лаптева, Семенов, Куликова, 2011), социально-тренинговой психологии и акмеологии развития управления, менеджмента, бизнеса (Семенов, 2017б). Базовой категорией для этих быстроразвивающихся областей психологического познания и инновационных психотехнологий развития профессионализма и творчества является понятие человеческого капитала.

Естественно, что в нынешних экстремальных условиях развивающегося мирового глобального финансово-экономического и социально-экологического кризиса обостряется интерес к изучению человеческого капитала как совокупности не только приносящих прибыль знаний и компетенций, здоровья и образования субъекта, но также его биоэнергетических и психофизиологических ресурсов и личностно-профессиональных и рефлексивно-креативных возможностей, которые реализуются в социально-экономических отношениях посредством деятельности и творчества. В этом выражается наблюдающаяся в начале XXI в. психологизация и шире – гуманизация – экономического по своей исходной онтологизации понятия человеческого капитала.

Рассмотрим подробнее философско-культурологические и научно-экономические трактовки человеческого капитала как ресурса творчества с тем, чтобы перейти к построению его психологической модели с акцентом на личностно-профессиональные и рефлексивно-продуктивные аспекты.

2. Философские основы рефлексивной психологии творчества

Философия творчества раскрывает его аксиологию, онтологию, гносеологию и методологию. В современном обществе, стремящемся к инновационному развитию, творчество является одной из домини-

нирующих ценностей человеческой жизни. Однако далеко не всегда жизненное шествие человека сквозь избранные им самим (а чаще выпавшие на его долю) перипетии судьбы ведет к творчеству. Хотя радость творчества посещает каждого человека, но не для всех она превращается в истинное счастье, ведь за него порой приходится платить большую цену. Ибо, образно говоря, социокультурный молот жизни человека, ударяясь о психофизиологическую наковальню его организма, хотя и высекает время от времени искры творческого вдохновения, но нужно еще особое пристрастие души, чтобы эти искры зажгли творческим горением сердце, а ум — самоотверженным подвижничеством, расплавляющим закосневшую рутину и порождающим равно мощные предшествующей культуре инновации, конкурентоспособные на современном «театре рынка» (Ф. Бэкон).

Таинство творчества в лучших случаях выразительно описывается как целостность философами и писателями, а в обычных — аналитически дифференцируется учеными на составляющие элементы. Поскольку же соединить воедино мозаику элементарных звеньев в объемную картину удастся далеко не всегда, то это вызывает необходимость постижения тайны творчества хотя бы на интуитивном уровне. И вот с таким труднодоступным для научного изучения (а тем более для эффективного практического управления) объектом, как творчество, приходится иметь дело исследователям, не только познающим его сущность, природу и механизмы (философам, социологам, психологам, физиологам, психогенетикам и т. п.), но и призванным воздействовать на него педагогам, акмеологам, психотерапевтам, игротехникам, игрорефлексикам и рефлепрактикам. Немудрено, что вторжение в чертоги творчества (не говоря уже о стремлении его формировать) порождает множество проблем философско-методологического и научно-психологического порядка.

В настоящее время в связи с осуществляемым перманентным реформированием общества социально востребованными являются фундаментальные и прикладные исследования психологии творчества (как они реально финансируются и прагматически используются — это уже другое дело). Творчество выступает не только как проявление современной культуры, но и как наиболее ценное для современного социума потребительское качество человека. Кто же отвечает за то, чтобы взращиваемый в обществе человек обладал этим столь ценным, хотя и противоречивым качеством, с одной стороны, достаточно уникальным по своему генезису, а с другой — наиболее универсальным по своей потребительской стоимости?

Абстрактно говоря, ответственность за развитие творческих способностей своих членов несет общество в целом как ввиду всеобщей системы образования, призванной воспитывать потребность к творчеству у учащихся и формировать способы ее удовлетворения, так и ввиду общественного производства, могущего предоставить гражданам необходимый спектр идейных ценностей и экономических стимулов для творческой деятельности и достаточные для их инновационной самореализации – в конкретной профессиональной деятельности – социальные условия. Если далее от этих всеобщих философских предпосылок творчества перейти к рассмотрению особенных психологических условий, то в качестве таковых выступает социо-культурное окружение человека – семья, взрастившая и обеспечивающая его жизненное существование в социальном пространстве, и конкретный круг неформального референтного общения. Именно наставники (поначалу родители, затем старшие знакомые и учителя), транслируя культурные традиции, а также друзья и единомышленники (в живом общении с которыми эти традиции проигрываются, ассимилируются, перестраиваются) служат той микрокультурной средой (Семенов, 2010а), которая является непосредственным рефлексивно-коммуникативным катализатором для развития в субъекте его творческих способностей и инновационного потенциала как основных компонентов собственно человеческого капитала.

Действительное же конкретное становление и раскрытие этих компонентов осуществляется лишь на единичном уровне (проявляющемся в виде творческой активности) в результате постоянной, продуктивной, внутренней работы человека над собой как рефлексивно культивируемой им собственной целостной, творческой индивидуальности, что раскрыто в ряде работ (Семенов, 2000, 2014, 2017а; и др.). На этом уровне единичного за «творческую» (как особый склад своего «Я» и качественное своеобразие своей индивидуальности), естественно, отвечает сам субъект, развивающий себя как обращенная в мир и активная, утверждающаяся в нем, миропостигающая и самореализующаяся в социуме личность, которая рефлексивно обособляется в актах творчества и сосредоточивается на самовыражении своего миропонимания, продуктивно создавая тем самым собственную индивидуальность. Интенсивность, произвольность и эмоционально-чувственная конкретика самораскрытия и продуктивного воплощения творческой активности человека во многом зависят от энергичности, лабильности, гибкости, чувствительности и других психофизиологических свойств его орга-

низма, которые обуславливают в своей целокупности «творческую» в виде природных задатков способностей и их генетически наследуемых и функционально проявляющихся биологических предпосылок для психологического формирования креативности в социальном пространстве жизнедеятельности.

Итак, творчество возникает и развивается в результате конкретного взаимодействия всеобщих культурно-исторических предпосылок и особенных социомикрокультурных условий, которые достаточно уникально пересекаются с единичными возможностями личностно-индивидуального раскрытия активности рефлексизирующего человека, а также функционального развертывания психогенетических психофизиологических ресурсов его биологически живущего организма. Для субъекта творчества социобиологические предпосылки последнего выступают как некоторая данность, которую в дальнейшем он может видоизменять в результате своей активности в требуемом для самораскрытия направлении. На этом динамичном (хотя и довольно стабильном) фоне человек путем собственной активности строит свою яркую творческую индивидуальность и формирует адекватную своему социальному окружению собственную личность. Таким образом, в психолого-педагогическом плане субъект творчества культивирует свои креативные возможности путем самосовершенствования своей индивидуальности, самовоспитания личности, психотренинга психики и тренировки организма в целом. Для педагогики творчества человек выступает не только как объект психолого-педагогических воздействий, но и как субъект, который развивается путем самовоспитания и самосовершенствования в социальном, образовательном, информационном и культурном пространстве.

Однако прежде чем ставить проблему разработки достаточно эффективных — относительно творческого развития человека — объектно-контактных или аутоsubjектных способов педагогических воздействий для развития человеческого капитала, необходимо вскрыть психологические закономерности и механизмы развития, специфические именно для творчества. Философской предпосылкой этому служит гносеологический аспект обсуждения вопросов познания творчества как особого феномена и методов его научно-психологического изучения. Поскольку рассмотрению гносеологического и методологического аспектов философского анализа творчества предшествовало обсуждение его онтологического и аксиологического аспектов, то целесообразно сначала обобщить и охарактеризовать в целом ракурсы единого философско-психологического

взгляда на прагматическую проблематику педагогики творчества для того, чтобы затем уже более конкретно остановиться на гносеологии и методологии собственно психологического изучения интересующих нас рефлексивно-продуктивных механизмов творчества человека как центральных для его развития в качестве креативной личности.

Философия, раскрывая природу и сущность творчества, рассматривает его в различных аспектах: аксиологическом, методологическом, гносеологическом, онтологическом. В своем аксиологическом статусе творчество выступает как одна из ведущих ценностей современной цивилизации, восходящих к библейским представлениям о сотворении Богом мира и человека. Эта креативная ценность современной культуры выражает поступательный вектор развития нашей цивилизации, символизирует идеалы социально-производительного и научно-технологического прогресса общества в целом и цели инновационного саморазвития индивидуальности отдельного человека. Онтологический статус творчества заключается в том, что оно трактуется как одна из наиболее фундаментальных и универсальных граней бытия высших форм и ступеней развития и проявления человеческой активности в виде деяний, оплодотворяемых продуктивной рефлексией и определяемых социокультурными условиями. В гносеологическом плане творчество выступает как один из наиболее сложных предметов познания, который строится в системе полимодальных категорий на многоаспектной концептуальной основе и отображает полифоническую и разнокачественную феноменологию творческого бытия: индивидуального, диалогического, группового, социального, культурного, духовного. В методологическом плане творчество предстает как предмет комплексного (междисциплинарного и метасистемного) изучения взаимодействующих наук о человеке — фундаментальных, раскрывающих закономерности и механизмы его бытия и развития (культурология, социология, психология, персонология, акмеология, физиология, генетика), а также и прикладных (педагогика, медицина, кибернетика, экономика, право, праксиология, психотехника, эргономика), которые используют научные знания в качестве технологических средств реального освоения и преобразования социальной практики, базируясь на использовании различных аспектов человеческого капитала как ведущего ресурса инновационного прогресса современного общества. Рассмотрим основные междисциплинарные трактовки человеческого капитала как необходимые историко-научные предпосылки его психологического изучения и педагогического развития.

3. Научно-экономические и междисциплинарные трактовки человеческого капитала

Первоначальное рассмотрение человека как капитала восходит к экономической науке, а позднее разрабатывалось в социально-экономической практике управления человеческими ресурсами в целях их оптимального использования и эффективной капитализации. Однако специфика именно человеческого капитала как саморазвивающейся социокультурной и психофизиологической сложноорганизованной ресурсно-экономической индивидуально-рефлексирующей системы такова, что при разработке эффективных технологий управления ею недостаточно исходить из одних лишь экономических представлений без учета знаний смежных наук об обществе и человеке, в том числе социологии, психологии, персонологии и акмеологии (Семенов, 2017д). Поэтому целесообразен междисциплинарный метасистемный подход к изучению человеческого капитала применительно к фундаментальным проблемам капитализации человека и прикладным задачам оптимизации управления экономическими и человеческими ресурсами, в частности, в процессе развития рефлексивно-творческого потенциала профессионалов, в особенности руководителей и менеджеров при принятии ими инновационных управленческих решений, отборе и переподготовке персонала и реализации других аспектов экономического поведения человека и его профессионального образования в современную эпоху глобализации и цифровизации социально-экономического и социокультурного бытия общества. При этом в XX в. психология прошла длительный путь в изучении человеческого фактора: от выделения психофизиологических свойств индивидов водительских и «конвейерных» профессий через учет «эргономичных» свойств операторов АСУ к психолого-акмеологической характеристике личностно-компетентностных качеств разнообразных профессионалов (от специалистов до топ-менеджеров) в современных контурах управления (Семенов, Туровцев, 2013).

Вторая половина XX в. характеризовалась все более возрастающим интересом к человеку как главному ресурсу производства и управления. Согласно разработкам ЭКОСОС, в 1975 г. при расчете человеческого капитала необходимо исходить из учета таких источников его накопления, как образование, наука, здравоохранение, культура и искусство, а также информационное обслуживание. Дж. Кендрик (1976) предложил при определении величины накопления инвестиций в человека использовать метод «непрерывной инвентаризации»

различных, меняющихся во времени других показателей человеческого капитала (Becker, 1962; Hudson, 1993; Shultz, 1971). Помимо этих традиционных социально-экономических показателей, необходимо выделить также медико-биологические, демографо-культурологические и психолого-акмеологические (в том числе организационно-деятельностные, креативно-инновационные, рефлексивно-личностные и т. п.) факторы.

Как нам представляется, возникшая недавно экономическая биология человека задает свой — эволюционно-экономический и медико-биологический — масштаб оценки капитала, позволяя рассматривать развитие капитализации человека не только с традиционных социально-экономических представлений, но и в несколько иной логике — природно-базисных, а именно — биолого-цивилизационных изменений. Тем самым привносится междисциплинарный контекст в научно-экономические трактовки человеческого капитала.

Соответственно нами трансформируется (Семенов, 2010а) предмет изучения человека как капитала: от его первоначального анализа на базе классической политэкономии через последующую трактовку с эволюционно-антропометрических позиций биологической экономики до современного понимания в гуманитарном человекознании как социального капитала, характерного для развития высокоиндустриального и постиндустриального общества, вступившего в эпоху глобализации и цифровизации. Важно подчеркнуть, что эффективное социально-экономическое развитие и глобализация общества во многом определяется не только творческими прорывами в науке и технике (например, создание Интернета и нано-технологий), но и глубокими инновационными изменениями в технологии труда, организации и цифровизации профессиональной деятельности и управлении человеческими ресурсами, в том числе способностями и знаниями, рефлексивно-творческим потенциалом и другими аспектами капитала человека как креативного субъекта социальной деятельности и экономического поведения.

В работе Дэниэла Белла «Грядущее постиндустриальное общество» дана оригинальная социокультурная дифференциация профессий и представлена их эволюция в современной цивилизации. Д. Белл ввел понятие «ситусов» как определенных типологических характеристик сфер жизнедеятельности, в основном — профессиональной деятельности. Важно подчеркнуть, что все эти «ситусы» взаимосвязаны, образуя определенную метасистемную иерархию по статусу.

Характеризуя эту иерархию, П. В. Малиновский дифференцирует работников постиндустриального общества на «свободных про-

фессионалов», «парапрофессионалов», «массовых профессионалов», «транспрофессионалов» и анализирует их социокультурный генезис. Необходимо отметить, что в результате переживаемой с конца XX в. профессиональной революции появляется четвертая волна профессионалов в виде «транспрофессионалов» (использующих формы совместно-творческой деятельности) и возникает новый тип институализации профессиональной деятельности – профессиональные сети. Исходя из этого, в современной науке выделяются: «...перспективные направления – это, во-первых, организация изучения структур совместно-творческой деятельности и, во-вторых, язык, который можно было бы использовать... популярный сейчас язык новых активов, „неосязаемых капиталов“: человеческий капитал, репутационный капитал, социальный капитал, интеллектуальный капитал и т. п.» (Малиновский, 2006, с. 211).

В этом контексте показательна опубликованная в 2002 г. книга Ричарда Флорида «Подъем творческого класса», где дан доскональный анализ творческого капитала США. Он считает, что новый творческий класс – это 38 миллионов американцев, число которых существенно выросло за последние 15 лет, а прирост составил 20 миллионов. Причем эти люди составляют основной источник цивилизационного капитала и конкурентного преимущества США в современном мире. В связи с этим стратегическое значение приобретает психологическое изучение и развитие творческого потенциала современного профессионала (в том числе в сфере бизнеса и управления) как важной составляющей человеческого капитала на основе построения теоретических моделей и разработки реализующих их исследовательских методов, цифровых сетей и практико-ориентированных психотехнологий.

4. Необходимость построения моделей человеческого капитала в контексте развития творческого потенциала личности

Актуальное проявление творчества является моментом реализации потенциала креативных способностей, который одновременно является основой их дальнейшего развития. Оба процесса – сукцессивное (развернутое во времени) развитие потенциала творческой активности личности и его симульганная (здесь и теперь) реализация – методологически трактуются нами (Семенов, 2010а) как в естественной модальности «стихийного», «спонтанного», так и в искусственной модальности «организуемого», «управляемого». В антропосоциальных

науках акцентируется роль «искусственного» в виде как специальных внутренних усилий субъекта, так и целенаправленных внешних, организующих и управляющих воздействий. Разработанная нами психолого-педагогическая модель развития рефлексивно-творческого потенциала человека онтологически акцентирует одновременность развития такой сложной самоорганизующейся поликультурной аутосистемы, как человек, в нескольких соотнесенных друг с другом измерениях его бытия, т. е. в различных аспектах его развития: эмоционально-когнитивного, мотивационно-волевого, личностно-ролевого, субъектно-деятельностного, рефлексивно-индивидуального, профессионально-статусного, инновационно-творческого и экзистенциально-духовного. Учет этих основных аспектов развития человека как целостной личности и творческой индивидуальности необходим, в частности, при разработке собственно психологической модели человеческого капитала на основе ресурсного и компетентностного подходов для построения конструктивной стратегии поликультурного профессионального образования в социально-экономическом пространстве, а также для рефлексивно-педагогического обеспечения ее реализации в современных глобализирующихся (в том числе и кризисных) условиях.

Имеющиеся в отечественной рефлексивной психологии, рефлексивной акмеологии; рефлексивной персонологии и рефлексивной педагогике (Семенов, 2017д) концептуально-методологические модели и рефлетехнологические достижения в области организации мышления (творческого, профессионального, экономического, педагогического), экзистенциального и профессионального самоопределения человека, оптимизации поиска и принятия решений, рефлексивно-рациональной оптимизации управленческой деятельности), рефлексивно-педагогического проектирования профессионального и бизнес-обучения позволяют использовать экспериментально верифицированные рефлексивно-инновационные модели (принятия инновационных решений, активизации рефлексивно-креативных способностей и профессионально-творческого потенциала субъекта), а также апробированные в педагогической практике рефлетехнологии его профессионально-личностного роста в целях развития человеческого капитала в процессе непрерывного поликультурного и профессионального образования.

Важное значение профессионально-творческих ресурсов для капитализации человека подчеркивают философы, экономисты, социологи и психологи (Р. Флорид, А. Андреева, А. Бузгалин, А. Колганов, П. Малиновский, В. Радаев, И. Семенов, Н. Татарко, П. Юрьев

и др.). В связи с этим стратегическое значение приобретает психологическое изучение и развитие в образовании творческого потенциала современного профессионала в сфере экономики и управления как важной составляющей человеческого капитала, поскольку одной из характерных тенденций развития современной экономической науки является переход от «человека экономического» (*homo economicus*) к «человеку творческому» (*homo creator*). В связи с этим необходима разработка комплексных моделей, интегрирующих социально-экономические, психофизиологические и рефлексивно-акмеологические аспекты человека как субъекта и объекта капитализации, включающие в себя такие компоненты, как: профессиональное образование, социальное управление, а также личностно-профессиональный рост, развитие способностей (в том числе рефлексивных) и ауторефлетехнологий актуализации рефлексивно-творческого потенциала креативной индивидуальности посредством профессиональной самореализации в процессе деятельности в социальном пространстве.

Продуктивность творчества во многом определяется его рефлексивностью, т. е. осознанностью деятельности и осмысленностью поведения в сфере культуры и науки, образования и здравоохранения, управления и экономики. Так, в современной экономической науке И. Н. Иванова отмечает, что «развитие экономики и культуры и их взаимообусловленность активизирует рефлексивность» (цит. по: Семенов, 2009, т. 2, с. 344), ибо «проблемы жизненного самоопределения связаны с неоднозначностью оценок и рефлексией происходящих изменений, возможностей и условий для самосознания» (там же, с. 341). Одним из конструктивных достижений отечественного человекознания в XX в., выражающем прогресс психологического познания, является построение моделей различных типов рефлексии и разработка на их основе рефлетехнологий развития субъекта управления и деятельности (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, В. В. Давыдов, В. К. Зарецкий, А. В. Карпов, В. Е. Лепский, В. А. Лефевр, С. Д. Неверкович, В. А. Петровский, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Г. П. Щедровицкий и др.). Результаты наших теоретических и экспериментальных исследований (Семенов, 2000, 2017а) показали важную роль рефлексии в регуляции творческого мышления и развитии креативной личности. Рассмотрим в теоретическом плане разработанную нами рефлексивно-психологическую модель развития человеческого капитала в контексте современной психологии творчества и научной деятельности (Пономарев, Семенов, Степанов, 1988; Ушаков, 2011; Юревич, 2013; и др.), а также стимулирования ин-

новаций в сфере бизнеса и государственного управления (Семенов, 2016; Степанов, Полищук, Семенов, 1996).

5. Рефлексивно-психологическая модель развития творчества как человеческого капитала

Исходной для нас послужила онтологическая модель (Семенов, 2000) развития рефлексивно-творческого потенциала человека, которая акцентировала одновременность развития такой сложной самоорганизующейся социокультурной и психофизиологической системы, как человек в различных соотнесенных друг с другом измерениях его бытия, т. е. в нескольких аспектах или векторах его биосоциального, коммуникативно-группового, личностно-индивидуального и когнитивно-креативного развития.

При разработке рефлексивно-психологической модели развития человеческого капитала в качестве базовых выделяются физиологически-возрастной, социально-образовательный и профессионально-карьерный векторы развития человека как капитала. Первый – это вектор натурализации человека, т. е. его физиологически-возрастного, естественного природного роста. Этот натуральный аспект – чувственная ткань психики (по А. Н. Леонтьеву) – человека как капитала представляет собой психофизиологическую совокупность задатков и способностей человека на определенном этапе его жизнедеятельности. Второй – вектор социализации человека – обозначает его социально-образовательный рост. Этот знаниевый (или когнитивный, эпистемический) аспект человека как капитала представляет собой уровень образованности, достигаемый человеком в системе общего, среднего и высшего профессионального и дополнительного непрерывного образования. Третий – вектор профессионализации человека, т. е. его статусно-карьерного роста. Этот деятельностный аспект человека как капитала представляет собой совокупность профессиональных умений и практических навыков осуществления им своей работы в той или иной социально-экономической структуре. Несмотря на важное значение психофизиологических и эпистемических ресурсов (Семенов, Туровцев, 2013) профессионала, именно этот деятельностный вектор имеет решающее значение для эффективности капитализации человека. Ибо вектор профессионализации позволяет определить результаты и возможности осуществления субъектом социально-экономически востребованной трудовой деятельности через выяснение его профессиональной пригодности, психологической готовности к данно-

му виду труда, степени социальной ответственности за его процесс и результаты.

Однако три выделенных базовых вектора биосоциального роста человека представляют собой лишь объективные тенденции накопления естественных ресурсов человека как капитала. Эти тенденции предзаданы природой и обществом, актуализируясь в жизни каждого нормального человека, как бы «сами собой» в силу изначально присущей ему матрично-генной программы и реализующей ее с течением времени эволюционно-физиологической и нормативно-ролевой инерции биосоциальной жизнедеятельности.

Выделенные объективные тенденции естественного роста человека создают возможности для самостоятельного (и в этом смысле субъектного) осуществления им векторов собственного развития, производных от волевой и творческой активности его «Я», которое суверенно и рефлексивно самоопределяется и самовыражается в общественной и личной жизни, а главное — ответственно самореализуется посредством собственных целенаправленных и систематических продуктивных аутоусилий в профессиональной деятельности и социально-экономическом поведении.

Взаимодействие объективных векторов роста человека и субъектных векторов его развития обеспечивается рефлексивным вектором, который является системообразующим фактором в психолого-экономической модели человека как капитала. Ибо рефлексия — как самоанализ, переосмысление и перестройка субъектом содержания своего сознания — обеспечивает оптимальное взаимодействие и взаимосогласование всех остальных векторов объективного роста и субъектного развития человека как капитала.

Представленная концептуальная модель была апробирована в ряде экспериментально-психологических исследований субъектно-образующей роли рефлексии в обеспечении успешности управленцев, их профессионального и карьерного роста, продуктивности профессионально-творческой деятельности, рефлексивности принятия решений и рефлексивной компетентности управленцев. Эти исследования (Семенов; 2017а; и др.) послужили научной базой для разработки концептуально-методических средств прикладного изучения экономического мышления будущих руководителей, рефлексивности социально-профессионального мышления менеджеров быстроразвивающихся организаций, саморазвития индивидуальности, а также рефлексивно-педагогического проектирования развития творчества учащихся в образовании (Семенов, 2017д; Семенов, Зарецкий, Степанов 2011; Семенов, Туровцев, 2013; Растян-

ников, Степанов, Ушаков, 2002; Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2010; и др.).

Современное профессиональное образование охватывает взрослую аудиторию (студентов и лиц, повышающих свою квалификацию и овладевающих инновационными технологиями), что служит важным условием организации деятельности и оптимизации управления, а в конечном счете капитализации человеческих ресурсов. Поскольку изучение и развитие профессионализма взрослых в системе непрерывного образования обеспечивает возникшая в последней трети XX в. такая новая отрасль психологической науки, как акмеология, то целесообразно обратиться к ее достижениям (А. А. Деркач, К. А. Абульханова, О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Р. Л. Кричевский, А. К. Маркова, И. Н. Семенов, Ю. В. Синягин, Э. В. Сайко, Л. А. Степнова, Е. А. Яблокова и др.) для определения средств оптимизации управления человеческими ресурсами как содержания человеческого капитала и развития рефлексивно-творческого потенциала персонала в процессе профессионального образования.

Концептуально-методическим основанием для этого является накопленный нашей научной школой (Семенов, 2017а) рефлексивной психологии, акмеологии и педагогики (В. Г. Аникина, И. В. Байер, Т. Г. Болдина, Е. П. Варламова, Р. Н. Васютин, И. М. Войтик, Г. И. Давыдова, В. М. Дюков, Н. Б. Ковалева, О. Д. Ковшуро, С. В. Кузнецов, А. В. Лосев, П. А. Оржековский, Г. Ф. Похмелкина, А. В. Репецкая, Ю. А. Репецкий, И. А. Савенкова, К. С. Серегин, А. В. Советов, С. Ю. Степанов и др.) опыт экспериментальных исследований личности, рефлексии, мышления, деятельности управленцев и прикладных разработок рефлексивно-инновационных проектов и практических рефлетренингов и рефлетехнологий профессионально-творческого роста менеджеров в сфере профессионально образования и управления. При реализации рефлексивно-психологического подхода в профессиональном образовании важен учет различных аспектов подготовки кадров и совершенствования их квалификации. Среди этих аспектов в качестве основных нами выделяются следующие аспекты: возрастной, образовательный, профессиональный, креативный, рефлексивный.

В целом возрастной аспект направлен на диагностику биологических (эволюционно-геномных и психогенетических) задатков и психофизиологических способностей человека на различных ступенях его возрастного развития средствами педологии (прикладной биосоциальной междисциплинарной науки, комплексно изучаю-

шей детей, подростков и юношей на предпрофессиональной стадии развития), акмеологии (комплексно изучающей взрослых учащихся, получающих профессиональное образование, а также взрослых специалистов на профессиональной стадии их развития) и геронтологии (комплексно изучающей лиц преклонного возраста, в том числе ветеранов труда, а также работающих и неработающих пенсионеров на стадии их постпрофессионального развития).

Образовательный аспект нацелен на диагностику и развитие базовых знаний и конкретных умений в системе общего, профессионального, дополнительного непрерывного личностно-ориентированного образования на принципах его поликультурности, политехничности, экономичности, интеллектуализации, компьютеризации, цифровизации, гуманизации, индивидуализации, инновационности и креативизации развития личности учащихся в образовательных системах.

Профессиональный аспект связан с реализацией субъектом полученных в результате его образования знаний и компетенций в процессе социально нормированной трудовой деятельности, направленной на решение профессиональных задач, в результате чего и обеспечивается рост человеческого капитала при соответствующем рентабельном менеджменте данной государственной или частной организации, интегрированной в систему рыночных социально-экономических отношений.

Креативный аспект определяет затрачиваемые усилия и успешность их реализации путем выяснения уровня профессионализма обучаемого персонала, продуктивности рефлексивно-творческого потенциала его совершенствования до степени профессионального мастерства и социально-экономической оценки социокультурной значимости как отдельных инноваций (полученных в результате творческой деятельности), так и капитализации человека-профессионала в целом.

Рефлексивный аспект (связанный с самосознанием личности как саморазвивающегося в социокультурной среде индивидуального «Я» и пониманием им партнеров по коммуникации и кооперации в процессе коллективно-распределенной трудовой деятельности) является системообразующим фактором, обеспечивающим оптимальное взаимодействие выделенных социально-биологических психолого-акмеологических аспектов профессионализации, саморазвития, самосовершенствования, креативизации человека и, в конечном счете, его социализации и капитализации. Необходимые предпосылки для этого создаются в непрерывном профессиональном образовании, а достаточные условия — в социокультурном

окружении непосредственного осуществления конкретной трудовой деятельности как пространстве самореализации личности, которая для социальной успешности использует творческие способности и потенциал рефлексии, мышления и воображения (Семенов, 1989; Semenov, 2006; Semenov 2013). Рассмотрим, пути и способы развития рефлексивно-творческого потенциала личности учащихся на различных ступенях непрерывного профессионального образования с использованием достижений российской когнитивной психологии мышления и рефлексии (Алексеев, Семенов, Советов, 1996; Давыдов, Рубцов, Нежнов 1995; Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2010, 2011; Журавлев, Нестик, 2012; Леонтьев, Аверина, 2011; Пономарев, Семенов, Степанов, 1988; Растянный, Степанов, Ушаков, 2002; Ушаков, 2011; Шадриков, 2010; Юревич, 2013; и др.), которые вызывают интерес и в зарубежной психологии (Matthaus, 1988; и др.).

6. Развитие знаниевых компетенций и рефлексивно-творческого потенциала в образовательном пространстве

Психолого-педагогическая реализация указанных аспектов осуществляется в процессе современного образования посредством формирования у учащихся знаний и активизации их познавательной и творческой активности в рефлексивно-психологических тренингах (В. Г. Аникина, Н. Б. Ковалева, И. А. Савенкова, Г. Ф. Похмелкина) и экзистенциально-рефлексивных тренингах (Ю. А. Репецкий, А. В. Репецкая, И. Н. Семенов и др.). В прикладном плане все это в своей совокупности обеспечивает профессионально-личностный рост участвующего в рефлеттренингах персонала (Р. Н. Васютин, О. Д. Ковшуро, Ю. А. Репецкий, С. Ю. Степанов) и стимулирует развитие рефлексивно-творческого потенциала менеджеров (И. В. Байер, А. В. Лосев), обучающихся в процессе профессионального образования (И. М. Войтик, В. М. Дюков, О. А. Полищук), а также оказывает соответствующую рефлексивно-психологическую помощь клиентам рефлексивно-психотерапевтической (Г. И. Давыдова, Г. Ф. Похмелкина, С. А. Смирнов) и рефлексивно-реабилитологической практики (С. А. Смирнов, В. В. Кордубан), в частности, реабилитации жизнедеятельности лиц, страдающих наркоманией и алкоголизмом, причем не только взрослых, но и подростков и юношей.

Таким образом, психолого-акмеологическая активизация посредством тренингов игрорефлексии и рефлепрактики инновационно-профессионального и рефлексивно-творческого потенциала персонала – и в особенности его управленческого звена – служит

средством повышения эффективности человека как капитала. Ибо в условиях современной глобализации, как подчеркивает Дж. Стиглиц (2003), на первый план выходит конкуренция не столько в области товаров, услуг и технологий, сколько в организации и методах управления. При этом Дж. Стиглиц дифференцирует и характеризует особенности управления на различных уровнях глобализации (общемировом, государственном, отраслевом, отдельной компании), считая, что на ее современном этапе необходимо «вторичное изобретение государства», ибо должна быть дополнительность взаимоотношений государства и рынка.

В этом социокультурном контексте важное значение приобретает формирование профессионального менталитета субъектов управления, в особенности обеспечивающих его модернизацию. Профессиональный менталитет можно определить как компонент профессионального сознания, выражающий систему ценностных ориентаций и профессионального самоопределения личности в социальном, правовом, политическом, историческом и профессиональном пространстве. Структура профессионального самоопределения характеризуется взаимодействием образующих его уровней: акмеологического, предметного, технологического, рефлексивного, коммуникативного, информационного, психологического. Выделенные нами различные аспекты развития человека как капитала с позиций рефлексивной психологии и акмеологии необходимо учитывать при формировании профессионального менталитета субъектов управления в различных сферах социальной практики (от экономики и госслужбы до науки и образования) в целях научного обеспечения их модернизации в эпоху глобализации, в том числе посредством развития креативной личности в непрерывном профессиональном образовании (Алексеев и др., 2002; Дюков, Семенов, 2007, 2008; Дюков, Семенов, Шайхтдинова, 2010, 2011; Семенов, 2010а, 2014; Семенов, Зарецкий, Степанов, 2011).

Одним из направлений развития отечественного высшего профессионального образования является его интеграция в Болонский процесс. Модернизация образования в рамках Болонского процесса не сводится только к приведению обучения к его соответствующей социально-юридической регламентации и учебно-методической стандартизации. Важно создать в рамках Болонского процесса такое образовательное пространство, которое смогло бы сформировать свободно самоопределяющуюся и творчески развивающуюся личность учащегося-студента, конкурентоспособного на рынке труда в мире современных профессий и самореализующегося в успешной профессиональной деятельности в сфере бизнеса или государственной

службы. Одним из путей психолого-педагогического обеспечения достижения этой важнейшей социальной цели является формирование в рамках Болонского процесса современных профессионально-знаниевых компетенций учащихся, а также развитие их рефлексивно-творческого потенциала как компонентов человеческого капитала.

Болонский процесс ориентирует на создание равных возможностей в получение высшего образования и профессиональной самореализации для учащейся молодежи европейских стран. Это обеспечивается за счет разработки и внедрения в образовательную практику общих для всех участников Болонского процесса функциональных требований к организации и качеству вузовской подготовки трех категорий учащихся: бакалавров, магистров и докторантов (PhD). Основными целями этой трехступенчатой подготовки является создание условий для профессионально-творческого развития компетентной конкурентоспособной личности, самостоятельно ориентирующейся в современном сложном мире, осознанно выбирающей траекторию своего обучения и карьерного роста, свободно реализующей свой профессионально-знаниевый и рефлексивно-креативный потенциал как в европейском образовательном пространстве, так и на рынке труда стран нашего континента, в том числе в России и странах СНГ.

Для того чтобы стать конкурентоспособным специалистом, студенту, магистранту, докторанту необходимо наращивание своего человеческого капитала, который должен после окончания вуза принести прибыль как своему носителю (учащемуся – будущему специалисту), так и его потребителю (работодателю и менеджеру) в системе современного бизнеса и разделения труда. Помимо традиционно изучаемых биосоциальных (здоровье, статус) и профессионально-знаниевых (образование, опыт) аспектов человеческого капитала, его важным – а с психологических позиций системообразующим – компонентом являются рефлексивно-творческий потенциал личности и ее профессионально-знаниевые компетенции (Семенов, Дюков, Лаптева, Васютин, 2016).

В эпоху глобализации растет интерес к проблематике человеческого капитала не только в социально-экономическом и цифровом планах, но и в индивидуально-психологическом аспекте, так как последний определяет инновационный характер и продуктивность профессиональной деятельности, а также адекватность и эффективность экономического поведения человека в современных быстро меняющихся (Семенов, 2017а) и кризисных условиях. В связи с этим целесообразен рефлексивно-психологический подход к модернизации образования, который позволяет рефлексировать его проблемы

и перспективы, а также строить прогнозы и разрабатывать проекты развития востребованной современным обществом креативной личности с учетом различных аспектов ее человеческого капитала. Обратимся к прецедентам рефлексивно-педагогической реализации этого подхода к развитию человеческого капитала творческой личности в современной образовательной практике.

7. Педагогический опыт рефлексивно-психологического обеспечения развития творчества как человеческого капитала в современном инновационном образовании

В этом образовательном контексте человеческий капитал трактуется нами (Семенов 2009, 2010а) с рефлексивно-психологических позиций несколько шире, чем это традиционно рассматривается в социологической экономике, ибо приносимая работником работодателю прибыль не только определяется экономическими условиями трудовой деятельности, но и во многом зависит от интеллектуальных ресурсов и личностных качеств ее субъектов, в особенности от их профессионально-знаниевых компетенций и рефлексивно-творческого потенциала как компонентов человеческого капитала. Именно творческий потенциал специалистов вкупе с профессиональными компетенциями могут реально обеспечить инновационное развитие общества, основанного на знаниях.

Прецедентами конструктивного формирования знаниевых компетенций в современном образовании является наша разработка: 1) совместно с В. М. Дюковым средств гуманизации воспитания и предшкольной подготовки в дошкольных образовательных учреждениях (Дюков, Семенов, 2008); 2) совместно с В. М. Дюковым и с Т. Г. Болдиной рефлексивно-психологического обеспечения педагогического проектирования развития человеческого капитала школьников (Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2011; Семенов и др., 2016; Семенов, Болдина, 2017); 3) совместно с Т. Г. Болдиной (Семенов, Болдина, 2017) и В. М. Дюковым рефлексивно-психологического обеспечения инновационной деятельности учителя (Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2001); 4) совместно с П. А. Оржековским и С. Ю. Степановым рефлетехнологий развития творческого мышления при рефлексивно-педагогическом обучении химии по оригинальным учебникам и пособиям для среднего образования, разработанным нашими научными школами (Семенов, Зарецкий, Степанов, 2011); 5) совместно с И. М. Войтик, О. Д. Ковшуро и О. И. Лаптевой рефлетехнологий развития компетенций в вузовском и последипломном образовании

госслужащих (Ковшуро, Семенов, 2005; Лаптева, Семенов, Куликова, 2011); б) совместно с Н. Н. Костюковым с позиций системно-деятельностного подхода технологий формирования биологических и междисциплинарных знаний и умений в процессе вузовского обучения будущих врачей при его психолого-педагогическом и рефлексивно-акмеологическом обеспечении (Костюков, Семенов, 2014).

Рассмотрим рефлексивно-педагогический опыт многолетнего исследования и проектирования — с позиций рефлексивной психологии творчества и рефлексивной педагогики — образовательного процесса в одной из передовых столичных школ — гимназии № 1526 (директор — Т. Г. Болдина, научный руководитель — И. Н. Семенов), где фактически созданы необходимые условия для формирования у учащихся различных компонентов человеческого капитала. Последние 15 лет в этой гимназии дополнительно к среднему школьному образованию по формированию базовых знаний и компетенций проводятся среди гимназистов и школьников Южного округа г. Москвы ежегодные научно-конкурсные конференции их исследовательских работ и творческих проектов, разработка которых активизирует раскрытие их рефлексивно-творческого и информационно-коммуникативного потенциала.

Так, например, проведенная в 2007 г. юбилейная Десятая конференция на тему «Человек в изменяющемся мире: сферы творчества человека» включала в себя работу трех секций: 1) сознание и творчество: загадки сознания; 2) современное искусство или искусство будущего — каким ему быть?; 3) социальное проектирование. Этими секциями руководили эксперты-консультанты: И. В. Бестужев-Лада, Т. Г. Болдина, Д. О. Мацуевский, И. Н. Семенов, Е. К. Файдыш и Д. А. Кузнецова.

Как показывает рефлексивно-тематический анализ (Семенов, Болдина, 2017), предметного разнообразия проблематики, обсуждаемой учащимися на подобных научно-практических конференциях, их тематика социально актуальна и экзистенциально значима для познания человека, природы и общества, а также для адекватной ориентировки школьников в окружающем мире и их рефлексивной адаптации к межпоколенческому переходу от учебно-школьного обучения к предстоящей взрослой семейно-профессиональной жизни. Рассмотрим рефлексивно-инновационный опыт подготовки и проведения этих конкурсных конференций с участием одаренных школьников с изданием 20 сборников их научно-исследовательских работ (Человек в изменяющемся..., 2006, 2011; и др.). Ежегодная работа над проектом рефлексивно-педагогического развития исследователь-

ско-творческой деятельности учащихся и их адаптации к межпоколенческому переходу (из школы во взрослую жизнь) осуществляется в два этапа: первый этап — с сентября/октября по декабрь, второй этап — с января по февраль/март каждого учебного года.

Важно подчеркнуть, что если первый этап проводится с подростками, которые обучаются в той или иной школе столичного Южного округа, то на втором этапе — лишь с теми одаренными учащимися, которые прислали результаты своих творческих работ в виде текста (на русском или иностранных языках) по соответствующей проблеме в рамках темы конференции, объявленной на данный год. На проводимой обычно педагогическим коллективом гимназии № 1526 ежегодной итоговой Окружной научно-практической конференции учащиеся в процессе творческого полилога и диалогической рефлексии обсуждают представленные ими доклады на различных секциях, а затем на общем рефлеплениуме в режиме группового творческого мышления и коммуникативной рефлексии презентуют выработанные ими технологией рефлеполилога сообща (в результате внутрисекционной работы) итоговые творческие проекты, содержащие в себе инновационные решения проблем, заявленных в данном учебном году в качестве тематики конкурсной конференции.

Таким образом, такая конференция интегрирует интернет-информацию, научно-полицультурное и знаниево-эпистемическое содержание, производное как от различных обсуждаемых на ней проблем, так и от разнообразных научных подходов, избранных учащимися для их творческого решения, обсуждения и итоговой презентации на заключительном заседании. Поскольку участниками конференции являются учащиеся различных национальных культур и религиозных конфессий, то учет разнообразия их менталитета также предполагает достижение ими не только полипредметного, но и полицультурного консенсуса в процессе выработки взаимоприемлемых решений для всех школьников данной секции и шире — всей конференции в целом. Инновационный опыт подготовки и проведения подобных конференций базировался на достижениях современной педагогики и менеджмента, рефлексивной психологии и акмеологии, а также на реализующих их рефлексивно-творческих технологиях, внедряемых в инновационную образовательную практику.

На первом этапе рефлексивно-организационной работы по подготовке предстоящей ежегодной конкурсной конференции школьников в процессе ее рефлексивно-педагогического проектирования просматривались направления, в которых предполагалось вести научный поиск, распределялись направления исследовательской дея-

тельности, уточнялись цели и задачи, согласовывался состав авторов проекта. В конце первого этапа осуществлялась предварительная экспертиза проектов участниками назначенного рефлексивно-экспертного жюри. При этом регулярно экспертами проводилась групповая и индивидуальная рефлексивно-консультационная работа с заинтересованными учащимися по способам выполнения ими проектов, которые готовились к предстоящему конкурсу. К каждому классу были прикреплены учителя-предметники, помогающие школьниками научно выстраивать свой поиск. Активно подключились и родители к работе над этим проектом. Оргкомитет единого школьного проекта постоянно консультировал руководителей проекта для получения высоких научных результатов. При этом работа над проектом велась в двух направлениях: 1) изготовление мультимедийной версии проекта для участия в «ярмарке продаж проектных дисков» и 2) подготовка научно-художественной презентации проекта на итоговом рефлепленуме, где в театрально игровой форме докладывались и визуально-графически презентировались результаты, полученные учащимися на различных секциях.

В итоге подобной рефлексивно-педагогической подготовки творческих работ учащихся и защиты на втором этапе ими своих проектов при презентации на ежегодной окружной конкурсной конференции происходит развитие различных компонентов человеческого капитала: эпистемических (в виде знаний и компетенций), эвристических (в виде рефлексивно-творческого потенциала и способов научно-исследовательской деятельности), рейтинговых (в виде приемов презентации и защиты имиджа). Все это способствует не только высокой академической успеваемости в школьном обучении и победам на различных олимпиадах, но и конкурентоспособности, личностному росту учащихся, а также развитию их человеческого капитала, креативности их индивидуальности.

В экзистенциально-рефлексивном плане важное значение имело проведение конференции учащихся по проблемам развития их лидерских способностей и свойств характера, обеспечивающих «путь к олимпу».

Заключение: творческо-образующая роль рефлексии в развитии жизнедеятельности креативной личности и ее человеческого капитала

Итак, важной составляющей обучения разработанными нами рефлетехнологиям развития знаниевых компетенций и рефлексивно-

творческого потенциала — как компонентов человеческого капитала — является самостоятельная работа учащихся на практических занятиях в дискуссионно-игровой форме их рефлексивно-сотворческого диалога (Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов) с преподавателями и полилогами (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов), в том числе на предмет обсуждения их самостоятельных творческих работ (докладов, рефератов, эссе, тезисов, публикаций, мультимедийных проектов и т. п.).

Как показали успешные прецеденты рефлексивно организованной нашей научной школой (Семенов, 2017а) инновационной педагогической практики в сфере основного и дополнительного среднего образования (Т. Г. Болдина, О. А. Доник, В. М. Дюков, П. А. Оржековский, С. Ю. Степанов и др.), а также высшего профессионального (В. Г. Аникина, Г. И. Давыдова, Н. Н. Костюков, О. И. Лаптева, И. Н. Савенкова и др.) и последипломного (Р. Н. Васютин, И. М. Войтик, Н. Б. Ковалева, О. Д. Ковшуро, Г. Ф. Похмелкина, Ю. А. Репецкий, С. Ю. Степанов и др.) образования, разработанные рефлетехнологии не только способствуют развитию знаниевых компетенций, но и активизируют рефлексивно-творческий потенциал и мотивацию достижений учащихся как компонентов их человеческого капитала. Все это способствует развитию профессионально-знаниевых компетенций учащихся и общих способностей и рефлексивно-креативной культуры в целом, а также таких качеств успешной личности, как открытость к диалогу, толерантность в общении, свобода мышления, продуктивность деятельности, независимость творчества, ответственность поведения, самостоятельность и самореализация в современном социуме, эстетическое и нравственное самосознание и т. п. На формирование и реализацию этих качеств успешной креативной личности и ориентирует, в конечном счете, Болонский образовательный процесс, создавая организационно-правовые и научно-педагогические предпосылки интеграции учащихся — будущих студентов и профессионалов — в современное, интенсивно развивающееся (в том числе на цифровых технологиях) современное сложно организованное общество.

Согласно методологическому принципу дополненности (Семенов, 2015), эти социокультурно-правовые и организационно-педагогические предпосылки реализуются посредством построенных психологами инновационных рефлетехнологий. Они же базируются на достижениях классической психологии творчества (Зинченко, 2010; Пономарев, Семенов, Степанов, 1988, 1990; Ушаков, 2011; Юревич, 2004) и рефлексии (Алексеев, Семенов, Степанов, 1996; Давы-

дов, Рубцов, Нежнов, 1995; Дударева, Семенов, 2008; Рефлексивное обеспечение..., 2004), а также на инновационном развитии их перспективных тенденций (Аникина, Коваль, Семенов, 2002; Давыдова, Семенов, 2006; Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 20102011; Семенов, 2009, 2011, 2015, 2017, 2014; и др.). Это вызвало интерес в Германии (Дюков и др., 2010; Юревич и др., 2013) при проектировании развития универсальных умений в современном среднем образовании и на Украине – школы здоровья (Дюков, Семенов, 2007), что привело к международному сотрудничеству в развитии человеческого капитала с позиций российской философии образования и рефлексивной психологии творчества (Алексеев и др., 1996, 2002; Пономарев и др., 1988; Семенов, 2000, 2014).

Прогнозируя перспективы развития науки в этих социокультурных условиях, Т. А. Нестик, А. Л. Журавлев, А. В. Юревич отмечают возрастающую роль рефлексии: «Цифровая революция открывает не только путь к „психозойской эре“ и духовному развитию человека, но и к новым формам психологических манипуляций, невиданным по охвату и глубине воздействия. В этих условиях чрезвычайной актуальным становится развитие рефлексии в самом психологическом сообществе, направленной на осмысление последствий глобальных изменений для психологической науки и российского общества» (Журавлев, Нестик, Юревич, 2018, с. 708). Прогностическая рефлексия (равно как синхроническая и ретроспективная) являются важными механизмами экспликации новых тенденций и перспектив психологической науки как важного вида социального творчества, обеспечивающего развитие человеческого капитала, который во многом определяет прогресс науки и современного общества.

Литература

- Алексеев Н. Г., Семенов И. Н., Степаов С. Ю.* Мысли о мыслях. Т. 1. Рефлексивное мышление и творчество. Ч. 1. Теоретические проблемы рефлексии; Ч. 2. Проблемы рефлексии в решении творческих задач / Под ред. Ладенко И. С., В. В. Давыдова, И. Н. Семенова. Новосибирск: НИИПК, 1996.
- Алексеев Н. Г., Семенов И. Н., Швырев В. С.* Философия образования: концептуально-методологические схемы анализа // Педагогика. 2002. № 5. С. 23–29.
- Аникина В. Г., Коваль Н. А., Семенов И. Н.* Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002.

- Анохин А. И., Семенов И. Н.* Развитие системы профессиональной подготовки в Российской оборонной спортивно-технической организации. М, 2001.
- Давыдов В. В., Рубцов В. В., Нежнов П. Г.* Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе образования. Новосибирск: ПИ РАО, 1995.
- Давыдова Г. И., Семенов И. Н.* Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциально-рефлексивная модель развития личности // Мир психологии. 2006. № 2. С. 110–117.
- Двоглазова М. Ю., Семенов И. Н.* Развитие личностной рефлексии в студенческом возрасте. Мурманск: МГПУ, 2007.
- Дударева В. Ю., Семенов И. Н.* Феноменология и направления современной зарубежной психологии рефлексии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. № 1. С. 101–120.
- Дюков В. М., Семенов И. Н.* Проектирование Школы здоровья. В 2 ч. Киев: Здоровье, 2007.
- Дюков В. М., Семенов И. Н., Шайхтдинова И. Н.* Внутренний стандарт дошкольной подготовки в ДОУ. М.: Сфера, 2008.
- Дюков В. М., Семенов И. Н., Шайхтдинова Р. В.* Рефлексивный коучинг: концепты, технологии, программы. Саарбрюккен: Lambert, 2010.
- Дюков В. М., Семенов И. Н., Шайхтдинова Р. В.* Рефлексивно-деятельностная педагогика: учитель для «Новой школы» // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 1. С. 2–9.
- Зинченко В. П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянской культуры. 2010 [см. рец.: *Семенов И. Н.* // Вопросы психологии. 2010. № 6].
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А.* Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 27–37
- Иванов С. В., Семенов И. Н.* Рефлексия проблем развития молодежи России как ее социального и человеческого капитала // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник ИНИОН РАН. Вып. 5. Ч. 1. М.: Изд-во ИНИОН РАН, 2010. С. 146–149.
- Кендрик Дж.* Экономический рост и формирование капитала // Вопросы экономики. 1976. № 11.
- Ковшуро О. Д., Семенов И. Н.* Рефлексивная самореализация госслужащих в профессиональной деятельности. Орел–Брянск: ОРАГС, 2004.
- Костюков Н. Н., Семенов И. Н.* Методология проектирования модернизации профессионального образования врачей средства-

- ми системно-развивающего подхода. М.: Федеральный институт развития образования, 2014.
- Лаптева О. И., Семенов И. Н., Куликова С. Г.* Рефлексивно-организационная психология. Учебно-методическое пособие. Новосибирск: НГАА, 2011.
- Леонтьев Д. А., Аверина Ж. А.* Рефлексивность как составляющая личностного потенциала // *Личностный потенциал: структура и диагностика*. М.: Смысл, 2011. С. 360–381.
- Малиновский П. В.* Московский методологический кружок в эпицентре кризиса цивилизационной идентичности: вызовы развития на пороге XXI века // *Чтения памяти Г. П. Щедровицкого 2004–2005 гг.* М.: Научный фонд «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого», 2006.
- Нестик Т. А., Журавлев А. Л., Юревич А. В.* Глобальные вызовы и будущее психологии: развитие психологической науки и практики в цифровом обществе // *Психологическое знание и перспективного развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 698–714.
- Петровский В. А.* Опыт событийной транскрипции рефлексии // *Рефлексивные процессы и управление*. 2001. № 1. С. 61–73.
- Петровский В. А.* Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2008. № 1. С. 77–100.
- Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Итоги и перспективы развития психологии творчества // *Психологический журнал*. 1988 Т. 9. № 4. С. 151–152.
- Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова*. М.–Воронеж: НПО «Модэк», 2009.
- Растяльников А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В.* Развитие рефлексивной компетентности в групповом творчестве. М.: Пэр Сэ, 2002.
- Рефлексивный подход в психологическом обеспечении образования / Под ред. А. В. Карпова, И. Н. Семенова, В. К. Солондаева*. М.–Ярославль: РПО, 2004.
- Россохин А. В.* Психология рефлексии измененных состояний сознания // *Психология. Журнал ВШЭ*. 2010. Т. 7. № 2. С. 83–101.
- Семенов И. Н.* Вюрцбургская школа. Душа. Индивидуальность // *Большая советская энциклопедия*. 3-е изд. Т. 5, 8, 10. М.: Советская энциклопедия, 1970–1972.

- Семенов И. Н.* Современная советская психологии мышления: панорама фундаментальных достижений // Психологический журнал. 1989. № 6. С. 160–162
- Семенов И. Н.* Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности. М.–Воронеж: НПО «Модэк», 2000.
- Семенов И. Н.* Человеческий и социальный капитал: междисциплинарные и рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия // Модернизация экономики и глобализация / Под ред. Е. Г. Ясина. В 4 т. М.: Всемирный банк–ИД ВШЭ, 2009. Т. 2. С. 434–441.
- Семенов И. Н.* Формирование интеллектуально-рефлексивной конкурентоспособности одаренных учащихся как компонента их человеческого капитала // Практическая психология и социальная работа. 2010а. № 3. С. 1–6.
- Семенов И. Н.* Рефлексивная культура поэтической речи и воспитание нравственности как компоненты человеческого капитала // Известия АПСН. 2010б. Т. 14. С. 746–757.
- Семенов И. Н.* Методологические проблемы и средства развития постнеклассической психологии рефлексии // Рефлексивные процессы и управление. Международный междисциплинарный научно-практический журнал. 2012. № 1–2. С. 98–101.
- Семенов И. Н.* Системодетельностная методология и рефлексивная психология мышления. Монография. М.: Научный Фонд «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого», 2014.
- Семенов И. Н.* Принцип дополнительности деятельности и рефлексии как методологическая перспектива психологии третьего тысячелетия // Психология третьего тысячелетия. Дубна: Международный университет «Дубна», 2015. С. 364–361.
- Семенов И. Н.* Современные исследования творческого мышления и креативности личности в научной школе рефлексивной психологии // Человек и мир. Психологический журнал им. С. Л. Рубинштейна ИП РАН, 2017а. № 1. С. 121–150.
- Семенов И. Н.* Проблемы рефлексивной психологии бизнеса быстро развивающихся организаций // Бизнес-психология в международной перспективе: Международная коллективная монография / Под ред. Н. Бентон, Н. Л. Ивановой, В. А. Штроо. М.: Университетская книга, 2017б. С. 252–279.
- Семенов И. Н.* Полифоническая персонология В. А. Лефевра и фундаментальное развитие рефлексивных наук о человеке и вселенной // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017в. № 4. С. 667–685.

- Семенов И. Н.* Философско-антропологическая проблематика рефлексивной психологии смысла в российском человекознании // Мир психологии. 2017г. № 2. С. 280—297.
- Семенов И. Н.* Развитие рефлексивной психологии творчества во взаимодействии с персонологией, акмеологией и педагогикой // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. М.—СПб.: Нестор-История, 2017д. С. 74—86.
- Семенов И. Н.* Теоретические основы изучения роли рефлексии в процессах самости в трансдисциплинарном контексте человекознания // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2018а. № 3. С. 7—24.
- Семенов И. Н.* Социокультурная рефлексия столетнего развития российской психологической науки: К 100-летию советской психологии (1918—2018) // Вестник Моск. ун-та им. М. В. Ломоносова. Сер. 14. «Психология». 2018б. № 4. С. 4—31.
- Семенов И. Н., Болдина Т. Г.* Развитие исследовательской деятельности школьников в контексте инновационной образовательной стратегии, ориентированной на формирование человеческого капитала // Образование на разных возрастных этапах: новые задачи и горизонты: Материалы XI межвузовской научно-практической конференции (Москва, 18 апреля 2017 г.). М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2017. С. 238—244.
- Семенов И. Н., Дюков В. М., Лантева О. И., Васютин Р. Н.* Обзор международного сотрудничества в рефлексивно-психологическом обеспечении здоровья и образования как компонентов человеческого капитала // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 1. С. 7—49.
- Семенов И. Н., Зарецкий В. К., Степанов С. Ю.* Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования. Международная коллективная монография / Под ред. И. Н. Семенова, Т. Г. Болдиной. М.: Аналитика Родис, 2011.
- Семенов И. Н., Туровцев Н. П.* Системно-психологический подход к изучению рефлексивных ресурсов профессионального развития // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2013. № 5—6. С. 35—71.
- Семенов И. Н., Хасянов Р. Р.* Рефлексия представлений студенческой молодежи о человеческом капитале // Рефлексивные процессы и управление. Материалы международного симпозиума / Под ред. В. Е. Лепского. М.: ИФ РАН, 2011.

- Старовойтенко Е. Б.* Отношения личности: философско-психологические и рефлексивные модели // Мир психологии. 2006. № 4. С. 26–37.
- Степанов С. Ю., Полищук О. А., Семенов И. Н.* Развитие рефлексивной компетентности кадров управления / Под ред. А. А. Деркача. М.–Петрозаводск: РАГС, 1996.
- Степанов С. Ю., Семенов И. Н.* Концептуальная модель рефлексивно-инновационного процесса творчества // Психология творчества: общая дифференциальная прикладная / Под ред. Я. А. Пономарева. М.: Наука, 1990.
- Стиглиц Дж.* Глобализация: тревожные тенденции. М.: Мысль, 2003.
- Стратегическая психология глобализации: Психология человеческого капитала / Под ред. А. И. Юрьева. СПб.: СПбГУ, 2006.
- Ушаков Д. В.* Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Человек в изменяющемся мире. Путь к Олимпу: развитие лидерства молодежи. Сборник исследовательских работ участников 13-й научно-практической конференции школ Южного Округа г. Москвы / Отв. ред.-сост. Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов. М.: АПСН, 2010.
- Человек в изменяющемся мире. Сферы творчества человека. Десятая окружная научно-практическая конференция гимназий и школ с гимназическими классами / Отв. ред.-сост. Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов. М.: АПСН, 2007.
- Шадриков В. Д.* Рефлексия в структуре способностей // Ментальное развитие человека. М.: Логос, 2007. С. 213–220.
- Шадриков В. Д.* Рефлексия и рефлексивность // Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. С. 165–173.
- Шуляк Н. В., Дюков В. М., Семенов И. Н.* Модель основной (подростковой) школы. Проектирование универсальных действий в подростковой школе. Саарбрюккен: Lambert, 2014.
- Юревич А. В.* Социогуманитарная наука в современной России: адаптация к социальному контексту: Монография. М.: Изд-во «Высшая школа экономики», 2004.
- Юревич А. В.* Социальная психология научной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Becker G.* Investment in Human Capital // The Journal of Political Economy. 1962. № 10.
- Hudson W.* Intellectual Capital: How to Build It, Enhance It, US It. N. Y., 1993.
- Matthaus W.* Sowjetische Denkpsychologie. Verlag für Psychologie. Göttingen–Toronto–Zürich, 1988.

Тенденции рефлексивной психологии развития человеческого капитала

- Semionov I. N.* An empirical psychological study of thought processes in creative problem-solving from the perspective of the theory of activity // Soviet Psychology. 1978. 16. № 4. P. 3–46.
- Semenov I. N.* The psychology of reflexion in the scientific work of S. L. Rubinshtein // The psychology journal. 1989. № 4. P. 67–74.
- Semenov I. N.* Philosophy of humanization of education and reflexiveness of dialog // Humanization of education. 2006. № 3. P. 20–23.
- Semenov I. N.* Milestones and logic of formation of reflexive psychology at then of XX–XXI centuries // Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. 2013. № 3–4. P. 52–75.
- Shultz T.* Investment in Human Capital. N. Y.–London, 1971.

Реактивация ранее сформированного элемента опыта перед новым обучением

О. Е. Сварник, Д. А. Гладиллин, Е. А. Кузина, Ю. И. Александров

Понятие «схемы» как гипотетической формы хранения отдельных элементов памяти одного домена опыта (Пиаже, 2001; Олерон, 1973; Bartlett, 1932) было предложено в психологии для объяснения результатов исследований, в которых изучалось влияние прошлого опыта на текущую деятельность («перенос» навыков). Хотя интерпретация феноменов, связанных с использованием ранее приобретенного опыта в новом обучении, в разных экспериментальных моделях существенно различается, например: теории общего контекста обучения (Medin, Smith, 1984), формирования категории, объединяющей «субъективно сходные элементы» (напр.: Andersen, 1987), теория «прототипов» (Rosch, 1975), установка на обучение (Harlow, 1949), тем не менее концепция «схемы» остается доминирующей в рамках исследований положительного переноса навыка и интерференции (напр.: Carreher, Schlieman, 2002; Cornier, Hagman, 1987).

Понятие «схемы» уже было использовано в работе (Tse et al., 2007, 2011) для объяснения более быстрой консолидации пространственного навыка (снижения зависимости успешного воспроизведения опыта от активности гиппокампа) после предварительного обучения животных в сходном контексте. Авторы предположили, в соответствии с традиционной парадигмой о системной консолидации памяти (Alvarez, Squire, 1994), что «схемы» формируются и хранятся в коре головного мозга (префронтальной, передней и задней цингулярной) как в виде устойчивых сетей синаптических контактов, так и «специализированных» относительно следов памяти нейронов (напр.: McKenzie et al., 2013; Tse et al., 2011). Подтверждением данной гипотезы стали результаты исследований с регистрацией активности нейронов в сложных задачах. Например, в префронтальных областях

1 Исследование выполнено при поддержке РФФИ, грант № 17-06-00999-ОГН.

коры обезьян были обнаружены нейроны, имевшие специфические активации при реализации как отдельных актов (в последовательности), так и групп актов (Hikosaka, 1999), «правил», дифференцирующих типы задач (White, Wise, 1999), стратегий или целых последовательностей актов (например: Hoshi et al., 1998, 2000). Было показано также, что часть нейронов парагиппокампальной области, гиппокамп, миндалина и других областей мозга человека (напр.: Quiroga et al., 2005) и животных (напр.: Deadwyler et al., 1996) специфически активировалась при предъявлении внешне несходных объектов, но принадлежащих к одной категории. Основным результатом ряда фМРТ-исследований мозговых коррелятов формирования «схемы» при обучении у людей было обнаружение положительной взаимосвязи между актуализацией выученного правила, более быстрым обучением новому заданию и повышенной активацией префронтальной коры (напр.: Schlichting et al., 2015; van Buuren et al., 2014; Zeithamova, Preston, 2010).

Таким образом, можно предположить следующий сценарий формирования индивидуального опыта: последовательное формирование элементов индивидуального опыта приводит к рассогласованию предшествующего элемента с текущей ситуацией и его реактивации и модификации (Александров, 2005) при формировании последующего и, таким образом, к возникновению нейронного субстрата, объединяющего оба элемента. Возможности манипуляции процессами реактивации существующего элемента опыта при формировании последующего элемента в настоящее время не изучены. В настоящем исследовании перед обучением вводилась процедура напоминания животным о предыдущем опыте и проводилась оценка параметров поведения животных при формировании нового навыка. Животные (крысы Long-Evans, $n = 13$, возраст 5–19 месяцев) формировали последовательно три элемента индивидуального опыта: знакомство с неживыми объектами в «открытом поле», инструментальный питьевой навык с использованием вибрисс, пищеводобывательный навык нажатия на педаль. Все три элемента формировались каждый в своем контексте.

Задача знакомства с неживыми объектами осуществлялась в квадратной клетке, где размещались два неживых объекта (пластиковые игрушки небольшого размера, неподвижно прикрепленные к полу). Время знакомства с объектами составляло 5 минут.

Обучение питьевому «вибриссному навыку» осуществлялось на фоне питьевой депривации. Обучение было разделено на этапы. В первый день крысам выдавалась порция воды за подход к поилке.

Во второй день животных обучали отвороту от поилки. В третий день подавалась вода за отход от поилки к центру клетки. В четвертый день крыс обучали подходу к рычагу. На пятый день крысам подавалась вода, когда они проводили вибриссной подушкой по краю рычага. В последующие пять дней происходило закрепление полученного навыка. Каждая сессия длилась 30 минут.

Обучение пищевому навыку нажатия на педаль проводилось на фоне пищевой депривации. Чтобы получить пищу из кормушки, животные должны были нажимать на педаль. При этом пищеводобывательная клетка содержала две педали и две кормушки, однако только нажатие одной педали (эффективная педаль) приводило к появлению пищи в одной из кормушек (эффективная кормушка). Время сессии также составило 30 минут. Перед обучением пищеводобывательному поведению животные были разделены на две группы. Первая группа помещалась в знакомое открытое поле со знакомыми неживыми объектами, при этом местоположение одного из объектов было изменено (группа «реактивация», $n = 7$). Вторая группа не подвергалась реактивации существующего опыта (группа «без реактивации», $n = 6$).

Проводилась оценка следующих поведенческих параметров: скорость передвижения в течение периодов сессии, средняя скорость передвижения за сессию, длина треков в сессиях, время нахождения в «зонах интереса».

Формирование пищеводобывательного навыка нажатия на педаль происходило сходным образом у животных обеих групп. У животных группы «реактивация» и «без реактивации» не было разницы по времени пребывания в зонах эффективной и неэффективной кормушек и педалей ни в одном из трех 10-минутных периодов обучения (Манн–Уитни, $Z_{\max} = -1,78$, $p = 0,074$) и за все время обучения пищевому навыку. При этом было установлено, что у всех животных всех групп увеличивалась средняя скорость побегов от первой к последней трети обучения пищеводобывательному навыку (Friedman ANOVA, $N = 13$, $df = 2$, $\chi^2 = 9,76$, $p = 0,007$), что, по-видимому, отражает эффективное формирование нового опыта. Как в одной группе, так и в другой, были особи, не сформировавшие данный навык за отведенное время.

При этом некоторые параметры поведения животных двух групп различались. Например, у животных группы «реактивация» скорость перемещений по клетке увеличивалась достоверно от первой ко второй трети сессии обучения (Friedman ANOVA, $N = 7$, $df = 2$, $\chi^2 = 6$, $p = 0,049$), а у группы «без реактивации» – в последние 10 минут до-

Реактивация ранее сформированного элемента опыта перед обучением

стительно снижалась относительно более ранних периодов (Friedman ANOVA, $N=6$, $df=2$, $\chi^2=4,7$, $p=0,094$). Таким образом, средняя скорость передвижений животных группы «реактивация» была достоверно выше в течение сессии пищедобывательного поведения, чем у животных группы «без реактивации» (см. рисунок 1).

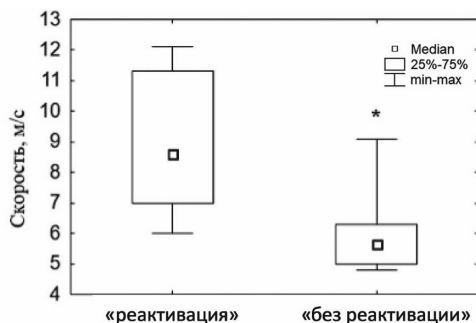


Рис. 1. Средняя скорость перемещений в течение сессии пищедобывательного поведения у животных группы «реактивация» и группы «без реактивации» (указаны медианы и 25–75 процентиля).

* — достоверные различия

Длина пройденного пути за все время сессии пищедобывательного поведения и длина пути, пройденного за последние 10 минут сессии, также достоверно различались между животными группы «реактивация» и группы «без реактивации» (Манн–Уитни, $Z=2,14$, $p=0,03$) (рисунки 2–3).

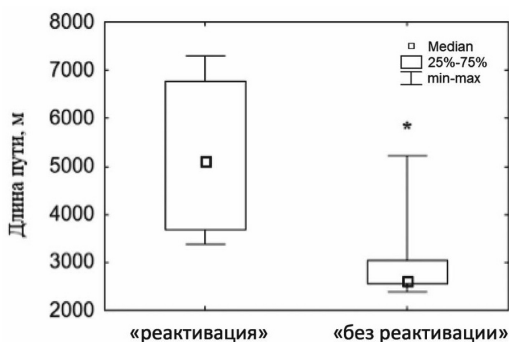


Рис. 2. Суммарная длина всех пробежек за время пищедобывательной сессии в двух группах (указаны медианы и 25–75 процентиля).

* — достоверные различия

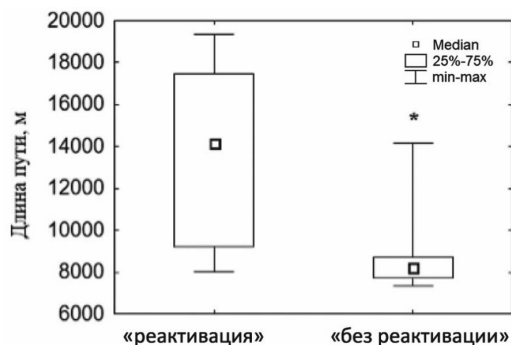


Рис. 3. Суммарная длина всех пробежек за последние 10 минут пищедобывательной сессии в двух группах (указаны медианы и 25–75 процентиля).

* — достоверные различия

Таким образом, животные, у которых направленно был реактивирован элемент уже существующего опыта взаимодействия с неживыми объектами (за счет их помещения в обстановку формирования этого опыта с теми же объектами) в ситуации рассогласования имеющегося опыта с текущей ситуацией (за счет изменения местоположения одного из объектов) демонстрировали достоверные изменения поведения, причем только неспецифического характера, поскольку сопоставление выраженности поведенческих актов формируемого пищедобывательного навыка не выявило достоверных различий между двумя группами животных.

Заключение

В данном исследовании было установлено, что введение дополнительной сессии рассогласования уже существующего опыта с текущей ситуацией перед формированием нового элемента индивидуального опыта приводит к выраженным изменениям поведения при новом обучении. Причем изменения касаются только общих неспецифических форм поведения. Полученные данные не только расширяют представление о процессах формирования индивидуального опыта, исследуемых психологией и нейронаукой, но и имеют значение для педагогики.

Литература

- Александров Ю. И.* Научение и память: традиционный и системный подходы // Журнал высшей нервной деятельности. 2005. Т. 55. №6. С. 842–860.
- Жан Пиаже: Теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Д. Ф. Обухова, П. В. Бурменской. М.: Гардарика, 2001.
- Олерон Ж.* Перенос // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. М., 1973. С. 138–208.
- Alvarez P., Squire L. R.* Memory consolidation and the medial temporal lobe: a simple network model // Proc. Natl Acad. Sci. USA. 1994. V. 91 (15). P. 7041–7045.
- Anderson J. R.* Methodologies for studying human knowledge // Behav. & Brain Sci. 1987. V. 10. P. 467–505.
- Bartlett F. C.* Remembering. Cambridge, England: Cambridge Univer. Press. 1932.
- van Buuren M., Kroes M. C., Wagner I. C., Genzel L., Morris R. G., Fernández G.* Initial investigation of the effects of an experimentally learned schema on spatial associative memory in humans // J. Neurosci. 2014. V. 34 (50). P. 16662–16670.
- Carraher D. W., Schliemann A. D.* The transfer dilemma // The Journal of the Learning Sciences. 2002. V. 11 (1). P. 1–24.
- Cornier S. M., Hagman J. D.* Introduction // Transfer of Learning: Contemporary Research and Applications / Eds S. M. Cormier, J. D. Hagman. Orlando, FL: Academic Press, 1987. P. 1–8.
- Deadwyler S. A., Bunn T., Hampson R. E.* Hippocampal ensemble activity during spatial delayed-nonmatch-to-sample performance in rats // J. Neurosci. 1996. V. 16 (1). P. 354–372.
- Harlow H. F.* The formation of learning sets // Psychological Review. 1949. V. 56 (1). P. 51–65.
- Hikosaka O.* Probing consciousness with an electrode // Brain Res. Bull. 1999. V. 50 (5–6). P. 337–338.
- Hoshi E., Shima K., Tanji J.* Task-dependent selectivity of movement-related neuronal activity in the primate prefrontal cortex // J. Neurophysiol. 1998. V. 80 (6). P. 3392–3397.
- Hoshi E., Shima K., Tanji J.* Neuronal activity in the primate prefrontal cortex in the process of motor selection based on two behavioral rules // J. Neurophysiol. 2000. V. 83 (4). P. 2355–2373.
- McKenzie S., Robinson N. T., Herrera L., Churchill J. C., Eichenbaum H.* Learning causes reorganization of neuronal firing patterns to represent related experiences within a hippocampal schema // J. Neurosci. 2013. V. 33 (25). P. 10243–10256.

- Medin D. L., Smith E. E.* Concepts and concept formation // Annual Review of Psychology. 1984. V. 35. P. 113–138.
- Quiroga R. Q., Reddy L., Kreiman G., Koch C., Fried I.* Invariant visual representation by single neurons in the human brain // Nature. 2005. V. 435 (7045). P. 1102–1107.
- Rosch E. H.* Natural categories // Cognitive psychology. 1973. V. 4 (3). P. 328–350.
- Schlichting M. L., Mumford J. A., Preston A. R.* Learning-related representational changes reveal dissociable integration and separation signatures in the hippocampus and prefrontal cortex // Nat. Commun. 2015. V. 6. P. 8151.
- Tse D., Langston R., Kakeyama M., Bethus I., Spooner P. A., Wood E. R., Witter M. P., Morris R. G.* Schemas and memory consolidation // Science. 2007. V. 316 (5821). P. 76–82.
- Tse D., Takeuchi T., Kakeyama M., Kajii Y., Okuno H., Tohyama C., Bito H., Morris R. G.* Schema-dependent gene activation and memory encoding in neocortex // Science. 2011. V. 333 (6044). P. 891–895.
- White I. M., Wise S. P.* Rule-dependent neuronal activity in the prefrontal cortex // Exp. Brain Res. 1999. V. 126 (3). P. 315–335.
- Zeithamova D., Preston A. R.* Flexible memories: differential roles for medial temporal lobe and prefrontal cortex in cross-episode binding // J. Neurosci. 2010. V. 30 (44). P. 14676–14684.

Системогенез: роль транскрипционных факторов

А. И. Булава

Рассматривая психическую деятельность и поведение, в том числе психопатологии с точки зрения их генеза в рамках системно-эволюционного подхода, изучаются закономерности системной организации поведения человека и животных; данные, полученные при изучении животных, используются не «напрямую», а через описание системной структуры и динамики индивидуального опыта (Александров и др., 1999). Концепция системогенеза (Анохин, 1978) описывает процессы развития с эволюционных позиций, где каждый фиксированный в физиологических структурах и воспроизводимый в популяции способ взаимодействия организма со средой (от клеточного до организменного уровня, например, предрасположенность к клеточному и легочному дыханию, которые реализуются на соответствующих этапах онтогенеза) – индивидуальный вариант элемента фиксированной в филогенезе системы, частный случай, характерный для представителей конкретной таксономической категории. Индивидуальный опыт конкретного представителя, фиксированный в его физиологических структурах (индивидуальная память) – пример онтогенетического системогенеза. Несмотря на все разнообразие способов взаимодействия, сформированных на поздних этапах филогенеза, все они могут быть рассмотрены и описаны с точки зрения общих системных закономерностей.

Так как функциональная система состоит из множества элементов различной анатомической принадлежности, совокупная активность которых обеспечивает достижение необходимого для организма результата (Анохин, 1975), соответственно, морфофункциональная организация нервной системы обусловлена фиксацией опыта взаимодействия организма со средой на протяжении фило- и онтогенеза. При этом различные корковые и подкорковые мозговые образования

1 Работа выполнена в рамках государственного задания ФАНО России, проект № 0159-2018-0002.

в соответствии с историей их формирования в эволюции характеризуются элементами разного фило- и онтогенетического «возраста» (Александров, 1989). Первоначально формируются элементы, обеспечивающие более простые, «древние» формы взаимодействия организма со средой, обеспечивающие его выживание. Так, к концу пренатального развития морфогенез подкорковых образований в мозге, связанных с жизнеобеспечением новорожденного, почти полностью завершен, в то время как морфология корковых зон только через несколько лет постнатального развития достигает «зрелости» взрослого организма (Johnson, 2001; Tau, Peterson, 2010). При этом биохимические каскады клеточных преобразований в постнатальном периоде принципиально не отличаются от таковых в пренатальном периоде и обеспечивают формирование новых более сложных и дифференцированных форм взаимодействия. Концепция системогенеза П. К. Анохина позволяет описать весь онтогенетический процесс едиными закономерностями развития начиная с эмбриональной стадии (Александров, 2004; Анохин, 1978, 1997). Таким образом, использование молекулярно-генетических методов исследования психофизиологических процессов обусловлено, прежде всего, общими закономерностями фило- и онтогенеза (Александров, 2006; Корочкин, 1977, 2002; Левит, Майстер, 2004; Северцов, 1939; и мн. др.). Фило- и онтогенез основаны на развертывании заключенной в ДНК наследственной информации, этот процесс, а именно последовательное образование РНК (транскрипция) и белка (трансляция), сопровождается новообразованиями. Различия в морфогенезе представителей разных таксонов детерминированы разнообразием развертывания сходных молекулярно-генетических процессов, в том числе «сдвигами во *временной последовательности* одних и тех же молекулярных событий» (Корочкин, 2002, с. 237). Дифференциальная экспрессия генов лежит в основе эмбрионального системогенеза, обуславливает его, несмотря на сходство генотипической структуры ядер клеток многоклеточного организма (Davidson, 2001). Реализация экспрессированного гена в признаке зависит от продуктов многих генов, числа и градиента их распределения, от взаимодействия их друг с другом, т. е. экспрессия гена, его транскрипция еще не означают выхода кодируемого им признака в клеточный фенотип, таким образом, в основе индивидуального развития лежит *взаимодействие* генов (Корочкин, 2002; Brivanlou, Darnell Jr, 2002). Генетические перестройки, лежащие в основе новообразования, в процессе дифференциальной экспрессии генов могут быть реализованы как при транскрипции, так и при трансляции и в посттрансляционном процессинге, на кле-

точном, тканевом и организменном уровнях. Процессы формирования нового канализированы, т. е. «их степени свободы ограничены» (Александров, 2006, с. 48), и не препятствуют гетерогенизации (регионализации) развивающегося организма, спецификации его клеток. Соотношение различных генопродуктов является основой позиционной информации – зависимости дифференциации клетки от положения в системе, которое она занимает. Специфические меж- и внутриклеточные взаимодействия детерминируют становление определенной формы (Carroll, 2005; King, Wilson, 1975). Широкий репертуар внеклеточных сигнальных молекул, соответствующих все более сложным внутриклеточным «ответам», обусловил два крупных направления исследований: процессов «сигнальной трансдукции» и «контроля экспрессии генов», которые являются стержнем генетики развития и клеточной биохимии. Множество протеинов имеют решающее значение для инициации транскрипции – транскрипционные факторы (содержащие ДНК-связывающие домены) и кофакторы, ацетилазы/деацетилазы гистонов, киназы и метилазы, комплексы ремоделирования хроматина и мн. др. (Brivanlou, 2002; Jenuwein, 2001). Известно несколько сотен таких белков, они присутствуют во всех эукариотических клетках и способствуют иницированию каждой первичной транскрипции РНК-полимеразы II, которая в конечном итоге становится матричной РНК. Но регулирование транскрипции, по всей видимости, зависит от еще большего числа белков, у млекопитающих, например, предполагается, что их более двух тысяч (Brivanlou, Darnell Jr., 2002). Это белки с двумя характерными доменами: ДНК-связывающим доменом и доменом, необходимым для активации транскрипции. В некоторых случаях они представлены комплексом из двух белков-партнеров, так что сайт-специфический связывающий домен и домен активации транскрипции располагаются на отдельных белках. Комбинаторика подмножеств белков может означать, что полный набор регуляторов для каждого гена уникален, обеспечивая определенное количество соответствующего белка в нужное время по мере развития (там же). Одним из таких гетеродимеров является комплекс Fos/Jun, специфически взаимодействующий с регуляторными элементами ДНК, известными, как участки связывания активаторных белков 1 (AP-1). Fos и Jun представляют собой ядерные белки, кодируемые протоонкогенами. Jun относится к набору специфических ДНК-связывающих белков, которые в совокупности называют AP-1; было показано, что Fos и Jun образуют стабильный гетеромерный комплекс *in vivo* (Johnson, McKnight, 1989).

Процессы неонейрогенеза и специализации нейронов, лежащие в основе научения у взрослых и не прекращающиеся на протяжении всего онтогенеза, подчинены тем же закономерностям и используют тот же молекулярно-генетический аппарат, что и процессы нейрогенеза, созревания и дифференциации клеток в эмбриогенезе, что обуславливает непрерывность индивидуального развития (Александров, 2004; Анохин, 1997; Сварник и др., 2001). Элементы каскада биохимических преобразований внутри клеток имеют различный паттерн экспрессии в норме и в патогенезе широкого круга заболеваний. Так как методы молекулярной биологии позволяют выявлять маркеры разных биохимических процессов в клетках мозга, это стало инструментом в исследованиях, направленных на выявление психофизиологических закономерностей системогенеза в норме и патологии. Известно, что белки *fos*-, *jun*- и *krox*- семейств играют решающую роль в клеточном цикле, дифференцировке, миграции и специализации (см., например, обзор: Афанасьев и др., 2008). Экспрессия генов *Arg*, *c-fos*, и *zif268* в нейронах при научении показана в различных поведенческих моделях обучения (Сварник и др., 2014; Barry et al., 2016; Davis, 2003; Guzowski et al., 2001). При этом в многочисленных экспериментах, в том числе и с применением антисмысловых олигонуклеотидов, являющихся специфическими ингибиторами экспрессии любого представляющего интерес гена и избирательно предотвращающих трансляцию соответствующих молекул мРНК, было показано ключевое участие транскрипционных факторов, таких как *c-Fos* и *Zif-268*, в биохимических процессах, лежащих в основе формирования памяти (напр.: Lee et al., 2004; Malkani et al., 2004). В 2008 г. Е. М. Амельченко с применением методов выявления колокализации показал, что экспрессия транскрипционного фактора *c-Fos* наблюдается лишь в клетках, экспрессирующих *Zif-268*. Так как изменение клеточного фенотипа зависит от продуктов многих генов, числа и градиента их распределения (Brivanlou, Darnell Jr, 2002), можно предположить, что экспрессия *Zif-268* необходима для индукции *c-Fos* — это элементы каскада биохимических преобразований, результат отбора тех или иных нейронов для их вовлечения в процессы научения. Такая колокализация может свидетельствовать о наличии специфической для обучения активации нейронов, выражающейся в экспрессии *c-Fos*, на фоне менее специфической экспрессии *Zif-268* (Амельченко и др., 2009).

Разработка проблемы психофизиологических закономерностей формирования эффективных поведенческих адаптаций в стрессовых условиях (копинг) включает в себя выявление нейробиологических

и психофизиологических характеристик процессов вовлечения элементов разного фило- и онтогенетического «возраста» в обеспечение системогенеза на фоне острого и/или хронического стресса. Стрессовое состояние вследствие опыта травматического события может стать предиктором развития острого и/или посттравматического стрессового расстройства (ОСР/ПТСР). В исследованиях в области нейроэндокринологии стресса показано, что особенностью системогенеза в стрессовых условиях является изменение уровня синтеза определенных нейрональных транскрипционных факторов и рилизинг-гормонов (напр.: Баранова и др., 2014; Hoffman et al., 2002), т. е. изменение функциональной активности различных по типу и локализации структурных образований, что свидетельствует об общеорганизменном характере процессов адаптации. Например, хронический стресс приводит к структурным и поведенческим альтерациям у грызунов, которые соответствуют изменениям, наблюдаемым у людей с ПТСР (Hoffman et al., 2013). В исследованиях стресса с использованием моделей пассивного и активного избегания было показано увеличение числа нейронов в разных структурах головного мозга, экспрессирующих различные транскрипционные факторы. Здесь важно отметить, что часто базовый нестресс-индуцированный уровень экспрессии, с которым сравнивали экспериментальные группы, выявляли у животных в состоянии «покоя», т. е. без экспериментального вмешательства. В результате экспрессию транскрипционных факторов рассматривают как индикаторы стрессореактивности, повышенный уровень которой связывают с началом патологического процесса, например, повышение уровня *c-Fos* после повреждения мозга связывают с вовлечением нейронов в процессы апоптоза (Chen et al., 2004). Однако одни и те же транскрипционные факторы могут являться медиаторами как нейрональной смерти, так и нейропротекции (напр.: Баранова и др., 2014). На сегодняшний день в многочисленных отечественных и зарубежных работах достоверно показано вовлечение этих биохимических каскадов в процессы формирования памяти и поведения как необходимый этап, обеспечивающий специализацию нейронов в отношении вновь формируемых систем и реорганизацию ранее сформированных систем при научении в новой среде и при моделировании новизны в условиях, уже знакомых индивиду. Паттерн распределения нейронов с экспрессией транскрипционных факторов среди структур мозга зависит от типа формируемого поведения, а также от ранее приобретенного опыта в строго контролируемых условиях эксперимента (см., напр.: Александров и др., 2017; Сварник и др., 2001, 2014). В наших экспериментах с об-

учением животных было выявлено достоверно меньшее число нейронов экспрессирующих *c-Fos* в ряде корковых зон, специфически связанных с приобретаемым поведением (Bulava et al., 2016), а также в поле СА1 гиппокампа (Булава, Гринченко, 2017) в группе обучения навыку активного избегания стрессового воздействия по сравнению с группой пищедобывательного поведения. При этом обе экспериментальные группы значимо отличаются от группы «покоя», т. е. от интактного контроля. Тем не менее традиция рассматривать повышение уровня экспрессии транскрипционных факторов в нейронах как показатель стресс-индуцированной гиперактивации сохраняется и сейчас. Так, в исследованиях влияния транскраниальной электростимуляции (ТЭС-терапии) на выраженность эффектов комбинированного стресса было выявлено снижение экспрессии *c-fos* в передней цингулярной, прелимбической и инфралимбической коре при комбинированном стрессе на фоне ТЭС-терапии по сравнению с группой без терапии. Авторы рассматривают этот результат как показатель антистрессорного эффекта данного метода и закладывают его в теоретический фундамент клинического изучения эффективности ТЭС-терапии при депрессивных и посттравматических расстройствах (Каде и др., 2017), что, мы полагаем, прямо противоречит выводам, которые следуют из результатов наших исследований о влиянии острого/хронического стресса на индукцию *c-fos* в коре. Связь между снижением показателей активности корковых и гиппокампальных структур с уровнем стресса/эмоций, а также морфологические изменения головного мозга при длительном нахождении в этих условиях показаны в многочисленных исследованиях с применением разных методов как в клинике, так и в экспериментальных моделях на животных (см., напр.: Александров и др., 2017). У людей при затяжном ПТСР на материале аутопсий или методами прижизненной неинвазивной нейровизуализации (ПЭТ, МРТ и др.) обнаруживаются такие морфологические изменения головного мозга, как, например, уменьшение общего размера гиппокампа (Teicher et al., 2012; и мн. др.), уменьшение объема серого вещества в ряде корковых структур и увеличение — в подкорковых (Van der Werff et al., 2013). Помимо морфофункциональных изменений в мозге, стрессовые расстройства сопряжены и с так называемыми «когнитивными дефицитами» (поведенческие и мнемонические нарушения), выявляемыми при обследовании людей с диагностированным ПТСР (напр.: Шабалина и др., 1999) и в экспериментальных моделях на животных. В связи с вышесказанным, необходимо обратить внимание широкого круга исследователей на результаты, полученные в многоуровне-

вых исследованиях памяти и поведения, учитывающих как медико-биологические, так и психофизиологические показатели.

Так как различные мозговые структуры в соответствии с историей их формирования в эволюции характеризуются элементами разного фило- и онтогенетического «возраста», то можно предположить, что в ситуации стресса происходит переход к более простым «старым» формам взаимодействия, опыт которых тесно связан с функционированием филогенетически древних подкорковых образований (активация подкорковых структур). При этом новый высокодифференцированный опыт частично блокируется (корковая деактивация). Возможно, это необходимый этап системогенеза, связанный с рассогласованием между содержанием имеющегося у индивида опыта и требованиями, предъявляемыми к индивиду новой ситуацией, что обуславливает необходимость ускоренного формирования более простых, но быстрых адаптаций. В терминологии нашего подхода этот процесс временной деактивации был назван «обратимая дедифференциация» (см.: Александров и др., 2017). На нейрональном уровне дедифференциация характеризуется временным снижением показателей активности коры и увеличением показателей активности подкорковых структур, таких как миндалевидный комплекс, ядра таламуса и гипоталамуса. В случае успешного разрешения ситуации, т. е. формирования эффективного результирующего поведения (копинг-стратегии), эффекты стресса уменьшаются, в частности, уровень активности корковых зон (увеличение уровня экспрессии *c-Fos*) повышается. В случае же невозможности разрешить ситуацию и/или при сохранении стрессирующего фактора длительное время наступает состояние дистресса, характеризующееся затяжной дедифференциацией. В результате могут формироваться субоптимальные или дезадаптивные формы поведения и индуцироваться патологический процесс (Булава, Александров, 2017).

Общие закономерности системной организации поведения человека и животных (см., например: Анохин, 1974; Швырков, 2006) выявляются на разных ее уровнях: от социального до молекулярно-генетического. Их единство заключено в общих базовых механизмах, лежащих в основе этой организации, и обусловлено непрерывностью эволюционного и индивидуального развития. Фиксированный, в том числе нуклеотидными последовательностями, опыт взаимодействия протоформ живой материи и среды, механизмы модификации, новообразования и адаптации — это общие свойства живой материи, являющиеся неотъемлемой частью системной структуры индивидуального опыта. Закономерности экспрессии нейрональных

транскрипционных факторов, например в условиях острого/хронического стресса, являются частным случаем актуализации такого опыта взаимодействия, частью системной структуры опыта – способом достижения определенного результата. Эти закономерности могут быть выявлены и изучены у представителей соответствующей таксономической категории.

Литература

- Александров Ю. И.* Психофизиологическое значение активности центральных и периферических нейронов в поведении. М.: Наука, 1989.
- Александров Ю. И., Брушлинский А. В., Судаков К. В., Умрюхин Е. А.* Системные аспекты психической деятельности. М.: Эдиториал УРСС, 1999.
- Александров Ю. И.* Научение и память: системная перспектива // Вторые симоновские чтения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 3–51.
- Александров И. О.* Формирование структуры индивидуального знания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Александров Ю. И., Сварник О. Е., Знаменская И. И., Арутюнова К. Р., Колбенева М. Г., Крылов А. К., Булава А. И.* Регрессия как этап развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Амельченко Е. М., Зворыкина С. В., Анохин К. В.* Различная регуляция экспрессии транскрипционных факторов c-Fos и Zif-268 в гиппокампе мышей при обучении // Hippocampus and Memory: Norm and Pathology / Pushchino, Russia. July 25–28, 2009. URL: http://hippocampus.psn.ru/lab/conf_abs_print.pl?lang=en&cid=1&mod=3&sid=1&aid=146 (дата обращения: 15.11.2018).
- Анохин К. В.* Молекулярные сценарии консолидации долговременной памяти // Жур. выс. нерв. деят. 1997. Т. 47. № 2. С. 261–279.
- Анохин П. К.* Проблема принятия решений в психологии и физиологии // Вопросы психологии. 1974. № 4. С. 21–29.
- Анохин П. К.* Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. С. 17–62.
- Анохин П. К.* Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Философские аспекты теории функциональной системы. Избранные труды. М.: Наука, 1978. С. 125–151.
- Афанасьев В. В., Румянцева С. А., Силина Е. В.* Патофизиология и нейропротективная терапия ишемического повреждения головного мозга // Мед. совет. 2008. № 9–10. С. 1–5.

- Баранова К. А., Рыбникова Е. А., Чурилова А. В., Ветровой О. В., Самойлов М. О.* Проадаптивная роль нейрональных транскрипционных факторов CREB и NF-κB в моделях постстрессовых психопатологий на крысах // *Нейрохимия*. 2014. Т. 31. № 1. С. 23–30.
- Булава А. И., Гринченко Ю. В.* Паттерны активаций субрегионов гиппокампа в ситуациях аверсивного и неаверсивного научения // *Биомедицинская радиоэлектроника*. М.: Радиотехника, 2017. № 2. С. 5–8.
- Булава А. И., Александров Ю. И.* Половой диморфизм в поведении активного избегания крыс, картирование экспрессии гена *c-fos* // *Когнитивное моделирование: Труды V Международного форума по когнитивному моделированию*. В 2 ч. / Отв. науч. ред. С. И. Масалова, В. Н. Поляков, В. Д. Соловьев. Часть 2. Когнитивное моделирование в науке, культуре, образовании. SMSCE-2017. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2017. С. 251–260.
- Каде А. Х., Поляков П. П., Липатова А. С., Сотниченко А. С., Куевда Е. В., Губарева Е. А.* Характер экспрессии *c-fos* нейронами медиальной префронтальной коры в условиях комбинированного стресса и влияния ТЭС-терапии // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 5. С. 86–94.
- Корочкин Л. И.* Взаимодействие генов в развитии. М.: Наука, 1977.
- Корочкин Л. И.* Биология индивидуального развития (генетический аспект). М.: Изд-во МГУ, 2002.
- Сварник О. Е., Анохин К. В., Александров Ю. И.* Распределение поведенчески специализированных нейронов и экспрессия транскрипционного фактора *c-Fos* в коре головного мозга крыс при научении // *Жур. выс. нерв. деят.* 2001. Т. 51. № 6. С. 758–761.
- Сварник О. Е., Анохин К. В., Александров Ю. И.* Опыт первого, «вибриссного», навыка влияет на индукцию экспрессии *c-Fos* в нейронах бочонкового поля соматосенсорной коры крыс при обучении второму, «невибриссному», навыку // *Жур. выс. нерв. деят.* 2014. Т. 63. № 6. С. 77–81.
- Северцов А. Н.* Морфологические закономерности эволюции. М., 1939.
- Шабалина Н. Б., Чикинова Л. Н., Назимок Е. В., Ванян М. Г., Хидашели Х. Л.* Психологические особенности инвалидов-бывших участников войны в Афганистане // *Медико-социальная экспертиза и реабилитация*. 1999. № 1. С. 21–24.
- Швырков В. Б.* Введение в объективную психологию: Нейрональные основы психики // *Избранные труды*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

- Barry D. N., Coogan A. N., Commins S.* The time course of systems consolidation of spatial memory from recent to remote retention: A comparison of the Immediate Early Genes Zif268, c-Fos and Arc // *Neurobiology of Learning and Memory*. 2016. V. 128. P. 46–55. doi: 10.1016/j.nlm.2015.12.010.
- Brivanlou Darnell Jr.* Signal Transduction and the Control of Gene Expression // *Science*. 2002. V. 295 (5556). P. 813–818. doi: 10.1126/science.1066355.
- Bulava A. I., Svarnik O. E., Alexandrov Yu. I.* Reconsolidation of the previous memory: Decreased cortical activity during acquisition of an active avoidance task as compared to an instrumental operant food-acquisition task // 10th FENS Forum of Neuroscience. Abstracts, 2016. P 044609. № 3493.
- Burns M. O., Seligman M. P.* Explanatory style, helplessness and depression // C. R. Snyder, D. R. Forsyth, R. Donelson (Eds). *Handbook of Social and Clinical Psychology: The Health Perspective*. Elmsford: Pergamon, 1991. P. 267–284.
- Carroll S. B.* Evolution at Two Levels: On Genes and Form // *PLoS Biology*. 2005. V. 3 (7). e245. doi: 10.1371/journal.pbio.0030245.
- Chen X., Shen J., Wang Y., Chen X., Yu S., Shi H., Huo K.* Up-Regulation of c-Fos Associated with Neuronal Apoptosis Following Intracerebral Hemorrhage // *Cellular and Molecular Neurobiology*. 2015. V. 35. Iss. I. № 3. P. 363–376.
- Davidson E. H.* *Genomic regulatory systems: in development and evolution*. Acad. Press, 2001.
- Davis S., Bozon B., Laroche S.* How necessary is the activation of the immediate early gene zif 268 in synaptic plasticity and learning? // *Behavioral Brain Research*. 2003. V. 142 (1–2). P. 17–30. doi: 10.1016/s0166-4328(02)00421-7.
- Guzowski J. F., Setlow B, Wagner E. K., McGaugh J. L.* Experience dependent gene expression in the rat hippocampus after spatial learning: a comparison the immediate-early genes Arc, c-fos and zif268 // *The Journal of Neuroscience*. 2001. V. 21. № 14. P. 5089–5098.
- Hoffman A. N., Anouti D. P., Lacagnina M. J., Nikulina E. M., Hammer R. P., Conrad C. D.* Experience-dependent effects of context and restraint stress on corticolimbic c-Fos expression // *Stress*. 2013. V. 16 (5). P. 587–591. doi: 10.3109/10253890.2013.804505.
- Hoffman G. E., Lyo D.* Anatomical Markers of Activity in Neuroendocrine Systems: Are we all “Fos-ed out”? // *Journal of Neuroendocrinology*. 2002. V. 14 (4). P. 259–268. doi: 10.1046/j.1365-2826.2002.00775.x.

Системогенез: роль транскрипционных факторов

- Jenuwein T.* Translating the Histone Code // *Science*. 2001. V. 293 (5532). P. 1074–1080. doi: 10.1126/science.1063127.
- Johnson P. F., McKnight S. L.* Eukaryotic Transcriptional Regulatory Proteins // *Annual Review of Biochemistry*. 1989. V. 58 (1). P. 799–839. doi: 10.1146/annurev.bi.58.070189.004055.
- Johnson M. H.* Functional brain development in humans // *Nature Reviews Neuroscience*. 2001. V. 2 (7). P. 475–483. doi: 10.1038/35081509.
- King M. C., Wilson A. C.* Evolution at two levels in humans and chimpanzees // *Science*. 1975. V. 188. P. 107–116.
- Lee J. L. C.* Independent Cellular Processes for Hippocampal Memory Consolidation and Reconsolidation // *Science*. 2004. V. 304 (5672). P. 839–843. doi: 10.1126/science.1095760.
- Malkani S., Wallace K. J., Donley M. P., Rosen J. B.* An egr-1 (zif268) anti-sense oligodeoxynucleotide infused into the amygdala disrupts fear conditioning // *Learning and Memory*. 2004. V. 11. P. 617–624.
- Schroder K. E. E.* Coping competence as predictor and moderator of depression among chronic disease patients // *Journal of Behavioral Medicine*, 2004. V. 27 (2). P. 123–145.
- Tau G. Z., Peterson B. S.* Normal Development of Brain Circuits Neuropsychopharmacology // *Reviews*. 2010. V. 35. P. 147–168.
- Teicher M. H., Anderson C. M., Polcari A.* Childhood maltreatment is associated with reduced volume in the hippocampal subfields CA3, dentate gyrus and subiculum // *Proc. Natl Acad. Sci. USA*, 2012. V. 109 (9). P. E563–E572.
- Van der Werff S. J., van den Berg S. M., Pannekoek J. N., Elzinga B. M., van der Wee N. J.* Neuroimaging resilience to stress: a review // *Frontiers in behavioral neuroscience*. 2013. V. 7 (39).

Чередование заданий как инструмент изучения структуры опыта

А. А. Созинов, Ю. И. Александров

Когда индивид начинает выполнять какое-либо поведение, то первая реализация занимает больше времени, чем последующие, даже если это поведение индивиду давно известно (так называемая «цена переключения», см.: Величковский и др., 2010; Rogers, Monsell, 1995). Чередование заданий позволяет сопоставить показатели поведения и активности мозга индивидов между пробами, которым предшествовала смена, и пробами, в ходе которых задание повторяется. Наиболее часто чередование используется в исследованиях «контроля поведения», «исполнительных функций» (Величковский и др., 2010; Bleckley et al., 2015; Johnston et al., 2007; Rubinstein et al., 2001), так как считается, что выполнение задания после смены в большей степени требует контроля, чем после повторения. Когда разные задания поочередно выполняются при предъявлении одних и тех же сигналов, смена поведения описывается как «переключение» (в исходной формулировке — «условно-рефлекторное переключение между реакциями», см.: Тимофеева и др., 1995). С позиций системной психофизиологии, изменение параметров реализуемого поведения обусловлено процессами смены набора реализуемых систем (во время «переходных процессов») и изменением состояния субъекта поведения (Александров, 2011; Швырков, 2006; Alexandrov, 2018).

Смена формы поведения: системное описание

Снижение скорости и точности поведения в первой пробе по сравнению с последующими сохраняется даже тогда, когда чередуются хорошо известные индивиду задания, а само чередование является предсказуемым (например, чередование по две пробы — см.: Rogers, Monsell, 1995) В чем отличие первой пробы после смены зада-

1 Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 17-06-00653.

ния от последующих проб, в которых задание сохраняется? Заметим, что телесная организация внешне «одинакового» поведения является «повторением без повторения»¹ (Бернштейн, 1997), и условия среды могут потенциально измениться не только в первой, но и в любой другой пробе. Поэтому реализация как первой, так и последующих проб может рассматриваться как попытка применения опыта в потенциально новой ситуации. Следовательно, если ни чередуемые формы поведения, ни само чередование не являются новыми, то первая проба неотличима от последующих ни с точки зрения новизны, ни с точки зрения «объективных» параметров. В то же время, судя по регистрируемым параметрам поведения и его мозгового обеспечения (Александров и др., 1999), специфика первой пробы проявляет себя в особенностях системной организации поведения при смене задания, т. е. в тех закономерностях, которые лежат в основе актуализации элементов опыта – систем (см.: Александров, 2005).

При чередовании заданий (а также при однократном непредсказуемом прерывании поведения) смена задания требует, с одной стороны, прекращения текущего поведения, с другой – начала реализации следующего. Действительно, «цена переключения» обусловлена параметрами обоих заданий – как предшествовавшего смене, так и следующего за ней (Hedden, Park, 2001; Lien et al., 2006). Применение метода связанных с событием потенциалов в сочетании с методикой чередования (Karayanidis et al., 2003) позволило выявить два компонента электроэнцефалограммы (ЭЭГ): позитивный, связанный с событиями в предшествующей пробе, и негативный, связанный с событиями текущей пробы. (На основании этих результатов авторы делают вывод о том, что «исполнительный контроль» переключения осуществляется двумя независимыми процессами.)

Выполнение задания в обычных условиях (без прерывания) прекращается при достижении результата (например, получении поощрения, наступлении сытости, успешном избегании угрозы и т. д.). В случае чередования смена задания сопровождается событием, означающим, что повторение поведения далее будет неэффективным: либо специальным сигналом, либо совершением ошибки.

В рамках системной психофизиологии (Александров, 2011; Швырков, 2006) поведение рассматривается как реализация набора сис-

1 См. также о «внезапной мобилизуемости» элементов системы, обеспечивающей постоянство достижения результата при изменяющихся условиях внешней и внутренней среды за счет модификации нейронного обеспечения реализации системы: Анохин, 1973.

тем, сформированных на разных этапах онтогенеза. Формирование новой системы (научение) предполагает и создание нового набора: новая система добавляется к ранее сформированным. При реализации акта, соответствующего новой системе, происходит постоянная актуализация этой системы и ее нейронов, а также вариативная активация нейронов, специализированных относительно других систем (см.: Александров и др., 2015).

Можно предположить, что чередование обуславливает необходимость таких межсистемных отношений (т. е. отношений между наборами систем, актуализация которых обеспечивает выполнение заданий), которые позволяют актуализировать набор систем прерываемого поведения в рамках новой последовательности актов, чтобы завершить поведение, ставшее неэффективным. В этом смысле научение прекращению поведения — это, по-видимому, формирование «надстройки», подобной формированию угашения (см.: Bergan, Dudai, 2001; Davis et al., 2017), которая позволяет не реализовывать прежде эффективное поведение, несмотря на то, что его результат не достигнут. Формирование такого опыта и его последующая реализация (а, следовательно, и «цена переключения») естественным образом связаны с тем, какова история формирования прерываемого поведения у данного индивида.

Реализация первой пробы следующего (после смены) поведения, на первый взгляд, кажется не требующей специальной «подготовки» по сравнению с повторениями, кроме прерывания предыдущего поведения. Действительно, если бы смена формы поведения осуществлялась как «переключение» (т. е. как дискретный запуск готового и неизменного набора элементов), то можно было бы ожидать, что выполнение первой и последующих проб происходит за счет повторения. Однако, с нашей точки зрения, смена поведения (даже однократная) приводит к формированию нового опыта смены и изменению отношений между наборами систем, соответствующими двум заданиям: некоторые системы становятся взаимоисключающими, но не менее важно наличие результата, общего для выполнения заданий и чередования. С одной стороны, эта общность может быть обусловлена формированием новой системы, обеспечивающей чередование двух форм поведения. С другой — формированием межсистемных отношений, позволяющих при смене не исключать из реализации тот опыт, который можно использовать для выполнения обеих форм поведения. Как утверждал Н. А. Бернштейн, «в сущности все то, что в одномоментном разрезе воспринимается нами как переключаемость навыков и элементов, с точки зрения динамики воз-

никновения всегда имеет под собой соответственный вид переноса» (Бернштейн, 1997. 273). Известно, что «цена переключения» зависит от степени сходства между заданиями (Arrington et al., 2003). Также было показано, что восстановление навыков и «переключения» между ними после 20-дневного перерыва происходит почти одновременно (Дмитриев, Гребенкина, 1959). Это означает, что отдельные навыки и их чередование остаются связанными в структуре опыта. Таким образом, можно предположить, что при чередовании формируется новый опыт и межсистемные отношения, которые позволяют идентифицировать чередование как одно задание. Для проверки этого предположения необходим анализ мозгового обеспечения поведения, в том числе активности нейронов, специализированных относительно систем из чередуемых наборов, а также других систем, актуализируемых в данной экспериментальной ситуации.

Смена поведения и научение: данные, полученные при анализе мозговой активности

В настоящее время области исследования изменений активности мозга в ходе последовательных реализаций после смены поведения при чередовании заданий и исследования динамики мозгового обеспечения поведения на последовательных стадиях его формирования проводятся независимо друг от друга в рамках слабо перекрывающихся теоретических позиций. С одной стороны, переход от одной формы поведения к другой при чередовании заданий рассматривается в отрыве от истории формирования опыта как проявление процесса исполнительного контроля (напр.: Bleckley et al., 2015; Rubinstein et al., 2001). С другой стороны, изменения мозгового обеспечения поведения на последовательных этапах его формирования изучаются в рамках представлений о консолидации и реконсолидации памяти (формировании и модификации когнитивных структур: Dudai et al., 2015; Tonegawa et al., 2018). С нашей точки зрения, существуют как теоретические основания для единого описания этих областей исследования (сформулированные в системной психофизиологии: Александров и др., 2015; Швырков, 1993; 2006; Alexandrov et al., 2018), так и эмпирические: например, значительную (а иногда критическую) роль в обеспечении всех этих процессов у млекопитающих играют передняя (ПЦК) и задняя (ЗЦК) зоны цингулярной коры мозга, т. е. зоны, играющие ключевую роль в формировании нового поведения (Созинов и др., 2017а; Aggleton et al., 2010; Weible et al., 2013). Далее мы последовательно рассмотрим обе эти области исследования

(с описанием результатов регистрации активности мозга), приведем обоснование их совмещения в рамках нашего исследования и некоторые его результаты.

Различие активности мозга между первой и последующими пробами после смены задания было неоднократно описано как на материале функционально-анатомических (Sohn et al., 2000) и электроэнцефалографических (Пирогов, 1991; Poulsen et al., 2005) исследований, так и на основе анализа нейронной активности (Александров и др., 1999; Пирогов, 1991; Созинов и др., 2017б; Johnston et al., 2007). В то же время в ряде работ эти различия оказываются связанными с особенностями научения: историей обучения (Александров и др., 1999) или количеством экспериментальных серий после начала обучения (Пирогов, 1991; Тимофеева, 2002; Johnston et al., 2007). Кроме того, различия активности мозга оказываются «привязаны» к заданиям: они зависят от того, какая конкретно форма поведения сменяется и на какую (Пирогов, 1991; Calcott, Berkman, 2015; Dreher et al., 2002). В частности, показано, что смена форм поведения обеспечивается не готовым универсальным механизмом перехода от одной сформированной структуры памяти к другой: оно формируется в результате обучения (Тимофеева, 2002). Важно подчеркнуть, что при обучении смене поведения выделяются те же стадии, что и при обучении самим чередуемым формам поведения.

При непредсказуемом чередовании заданий с предъявлением «подготовительного» сигнала, информирующего о том, какое задание необходимо будет выполнять, на основе анализа связанных с событием потенциалов ЭЭГ и их локализации (Poulsen et al., 2005) выявлено, что при усреднении потенциалов от подготовительного сигнала негативность ЭЭГ ПЦК больше при смене задания, чем при повторении задания, а ЗЦК — наоборот, больше при повторении. Эти данные, по мнению авторов, могут быть связаны с активацией ПЦК при быстрых изменениях в постоянном контексте и активацией ЗЦК при «рутинном» поведении. При усреднении потенциалов от стартового события активность ЗЦК была сходна между пробами после смены и после сохранения задания в отличие от фронтальных областей, где выявлены различия. Использование методов разрушения мозговых структур позволило показать, что животные с повреждением ПЦК и ЗЦК значимо дольше обучались поиску пищи при введении новых элементов задания (Ng et al., 2007). Иными словами, таким животным было сложнее отвлечься от нового, но ненужного объекта.

В исследовании с регистрацией связанных с событиями фМРТ-сигналов в таком же поведении (Sohn et al., 2000) эксперименталь-

ные пробы были объединены в блоки. В половине блоков было всегда заранее известно, какое задание будет следующим, а в другой половине блоков эта информация предъявлялась только внутри пробы. Если задание было заранее известно (как в работе: Poulsen et al., 2005), то активность ЗЦК также была выше при повторении задания, чем при его смене. Однако если задание не было известно заранее, то, наоборот, активность этой области была выше при смене задания, чем при повторении. Сходные результаты были получены Ж.-К. Дрейером с соавт. (Dreher et al., 2002).

Передней цингулярной коре ряд авторов приписывают вовлечение в намного большее количество аспектов регуляции поведения, чем задней. В частности, активность ПЦК связывается с наличием разного рода противоречий (конфликтов), в том числе между реальным и требуемым поведением, высокой вероятностью ошибки и т. п. (см.: Мачинская, 2015; Carter et al., 1998; в то же время показано, что эта связь формируется в процессе научения: Brown, Braver, 2005). Чередование заданий предполагает наличие этих условий в момент смены поведения. Действительно, в исследовании с регистрацией нейронов ПЦК мозга обезьян показано, что эти клетки имеют повышенный уровень активности в некоторых актах сразу после смены поведения по сравнению с одной из зон префронтальной коры (Johnston et al., 2007). Другие авторы напрямую связывают активность ростральной и каудальной частей ПЦК с контролем поведения на основе информации о ценности его результата – сменой поведения и контролем выполнения задания, соответственно (Umemoto, Holroyd, 2016). В соответствии с этим предположением находятся результаты исследования активности мозга в ходе чередования заданий с разной мотивацией: в ПЦК происходит снижение активности от пробы после смены задания к пробам с повторением заданий, однако этот эффект зависит от мотивации: мотивация достижения связана с меньшим снижением активности, чем мотивация избегания (Calcott, Verkman, 2015). Таким образом, работы, связанные с анализом активности областей мозга при чередовании нескольких форм поведения, демонстрируют, что передняя и задняя цингулярная кора активируются в процессе смены заданий.

В соответствии с рядом представлений, описанных в литературе, необходимость смены поведения связана с активацией ПЦК, а активность ЗЦК связана с обеспечением переходов между различными новыми формами поведения и зависит от режима чередования. Согласно К. Поулсен и др. (Poulsen et al., 2005), эти данные согласуются с представлением о связи активности ЗЦК с научением и оценкой

контекста нового поведения (напр.: Bar, Aminoff, 2003; Gabriel, 1993). Однако приведенные исследования показателей поведения и мозговой активности при чередовании служат основой для развития иерархических представлений об элементах памяти и управляющем ими «механизме исполнительного контроля», не связанных с анализом динамики мозгового обеспечения поведения на последовательных стадиях его формирования.

Ранее мы отмечали (Александров и др., 2015; Созинов и др., 2013), что исследования, направленные на выяснение мозговых основ формирования индивидуального опыта на последовательных стадиях его формирования, в значительной мере представлены областью исследований консолидации памяти в системах (systems memory consolidation). Понятие «консолидация» описывает процессы перехода памяти из нестабильного состояния в стабильное, не подверженное действию «амнестических агентов» (Dudai, 2004; Marful et al., 2016). Согласно этим представлениям, сходным с принципом динамической локализации функций (Лурия, 1973), развитым много лет назад в отечественной психологии, новые формы поведения требуют согласованной активности нескольких корковых областей, каждая из которых вносит свой вклад во внешне наблюдаемое поведение. Это положение привлекается также и для объяснения динамики активации областей мозга в обеспечении поведения на последовательных стадиях его консолидации (см.: Kelly, Garavan, 2005).

В рамках представлений о консолидации памяти, на первых этапах научения согласование корковых областей осуществляет гиппокамп, а затем в течение довольно длительного времени (недели и месяцы) согласование корковых областей начинает осуществляться за счет связей, сформированных в коре головного мозга. Таким образом, происходит консолидация памяти. В настоящее время известно, что корковые зоны необходимы и на ранних этапах научения (Weible et al., 2013; Tonegawa et al., 2018), а в серии работ под руководством Р. Морриса было показано, что если новый опыт соответствует прошлому опыту (входит в уже сформированную «ментальную схему»), то консолидация новой памяти завершается в течение 48 часов (Tse et al., 2007; см. также: Kumaran, 2013). Таким образом, описание динамики мозговых процессов, лежащих в основе формирования долговременной памяти, все в меньшей степени предполагает привязку этапов научения к конкретным структурам мозга.

В исследованиях с регистрацией активности нейронов при формировании и переделке навыков у обезьян было обнаружено несколько групп нейронов, выделенных по критерию стадийности процесса

научения: нейроны, активные только на начальных этапах обучения; нейроны, вовлекающиеся в новое поведение на этапе стабилизации; и нейроны, связанные только с ранее сформированным поведением (Chen, Wise, 1996; Cisek, Kalasla, 2010; Matsumura et al, 1999; Nakamura et al, 1998). Во многих областях мозга были описаны нейроны, специфически активные только в ситуации новизны, возникающей в начале обучения (Ranck, 1973; Ranganath, Rainer, 2003; Weible, 2013). Также показано, что при обучении у птиц как характеристики активаций нейронов, так и число активирующихся клеток меняются в течение последующих часов и дней после первых реализаций поведения (Horn, 2004). В связи с выявленными модификациями нейронного обеспечения поведения при обучении было сделано заключение, что процессы, опосредующие обучение новому поведению и его реализацию, не привязаны к конкретным структурам мозга.

При формировании нового поведения у человека методами функциональной анатомии было показано, что мозговое обеспечение поведения на разных этапах его формирования различно (Floyer-Lea, Matthews, 2004; Furman et al., 2012; Karni et al., 1998; Kelly, Garavan, 2005; Kleim et al., 2004). Экспрессия раннего гена *c-Fos* в нейронах, с которой связано их вовлечение в обеспечение поведения, различается через 10, 40 минут и 1,5 часа после реализации первых результативных актов нового поведения (Svarnik et al., 2005). Показатели забывания также различны для материала памяти, приобретенного на разных стадиях развития человека (Marful et al., 2016). Традиционное объяснение таких данных предполагает изменение когнитивных механизмов поведения на разных этапах его «зрелости» при научении (Floyer-Lea, Matthews, 2004; Kelly, Garavan, 2005; Sakai et al., 1998; Tracy et al., 2003). Не отрицая того, что активность структур в обеспечении поведения различается, заметим, что в последнее время появляется все больше данных (имевшихся, впрочем, и ранее; см. обзор: Сварник, 2016; Швырков, 2006; Александров, 1989), свидетельствующих против привязки данной структуры к обеспечению какой-либо одной функции (см., например: Pessoa, 2008; Alexandrov, Sams, 2005). Действительно, в исследованиях с чередованием заданий при варьировании различных параметров заданий не удается идентифицировать одну, «специальную» зону мозга, активность которой специфически связана со сменой поведения (Dreher et al., 2002).

В основе исследований динамики активности ПЦК как традиционно (Carter et al., 1998; Ng et al., 2007; Tracy et al., 2003), так и в недавнее время (Heilbronner, Hayden, 2016) лежит представление о том, что она обеспечивает контроль нового поведения с повышенным вни-

манием. Представление о когнитивных исполнительных процессах предполагает, что ПЦК обеспечивает контроль поведения на ранних этапах его формирования, однако не требует ее участия в самом формировании и обеспечении поведения. Далее мы представим аргументы, подвергающие сомнению это представление. В частности, как мы уже указывали, эта область «обучается» такой активности на основе опыта в контексте конкретной задачи (Brown, Braver, 2005).

Что касается ЗЦК, то связь с обеспечением эпизодической памяти (Aggleton, 2010; McDonald et al., 2001; Valenstein, 1987), в том числе автобиографической и эмоциональной (Maddock, 1999; Maddock et al., 2003), приводит к анализу ее активности с точки зрения актуализации или формирования прошлого опыта индивида в ситуации научения и переноса навыка. Сравнение активаций областей мозга музыкантов и людей, не занимающихся музыкой, при прослушивании фраз с различными эмоциями (страх, грусть и радость) показывает, что грустные фразы связаны с повышенной активацией как передней, так и задней цингулярной коры у музыкантов (Park et al., 2014). Авторы делают вывод, что это различие отражает перенос научения музыке на распознавание эмоций в речи.

Связь активности ЗЦК с использованием прошлого опыта в новых условиях выявлена также в работе Е. Хиндли и др. (Hindley et al., 2014): разрушение дисгранулярной зоны ретроспленальной коры мозга крыс (зона 30 по Бродманну) приводит к снижению узнавания объекта при смене используемой модальности в том случае, если необходим межмодальный перенос; в то же время перенос без смены модальности не нарушен. Разрушение обеих зон коры – дисгранулярной и гранулярной (зоны 29 и 30 по Бродманну) – также приводило к нарушению узнавания объектов при любом виде переноса, причем последствия были менее специфическими. Авторы делают вывод, что ЗЦК (ретроспленальная кора) обеспечивает межмодальный перенос («переключение между модальностями») и уточняют, что межмодальный перенос обеспечивается ретроспленальной корой совместно с ПЦК (Hindley et al., 2014).

При инактивации миндалины на разных стадиях научения было обнаружено, что эффект разрушения зависит от того, через какое время после научения сделано это разрушение. Так, дискриминативная активность блокировалась в ЗЦК, только если инактивацию миндалины проводили на поздних стадиях научения (Talk et al., 2004). В эксперименте, направленном на изучение роли структур передней и задней «цингулярной системы» выявили, что при переходе от первой сессии ко второй активность нейронов увеличивает-

ся в группе с перерывом 48 ч. только в структурах задней «системы» (которые активируются на поздних стадиях научения), а в группе с перерывом 0 ч. — только в структурах передней (которые активируются на ранних стадиях научения; Freeman, Gabriel, 1999). Эти и другие данные, полученные группой М. Гэбриэла, по мнению авторов, означали вовлечение цингулярной коры в процессы формирования нового опыта. Однако приведенные здесь результаты были получены при регистрации мозговой активности у животных, выполнявших только избегательное поведение. Поэтому в ряде работ суммарную активность нейронов регистрировали в инструментальном пищедобывательном поведении. Так, при регистрации активности нейронов таламуса и цингулярной коры в ходе научения новому питьевому поведению (животное обучают тянуться к питьевой трубке после предъявления только одного из двух звуков) была выявлена дискриминативная активность в передней и задней группах лимбических структур (Freeman et al., 1996; Smith et al., 2002). Активность в передней системе выявлялась на ранних этапах научения, а активность в задней — на поздних, что сходно с результатами, полученными на материале избегательного поведения¹.

Динамика активности цингулярной коры неоднократно показана в рамках исследований консолидации памяти. Продемонстрировано, что формирование нового индивидуального опыта и нормальное течение процесса консолидации памяти у млекопитающих обеспечивается наряду с другими структурами значительными изменениями активности цингулярной коры. Например, Н. Инсел и К. Такехара-Нишиучи (Insel, Takehara-Nishiuchi, 2013) считают, что в цингулярной коре сразу после обучения происходят изменения, которые впоследствии позволяют ей обеспечивать долговременную память при поддержке энторинальной коры. Таким образом, авторы включают в модель консолидации цингулярную кору, причем без спецификации роли ее областей (Insel, Takehara-Nishiuchi, 2013).

Таким образом, несмотря на разделение функциональных характеристик передней и задней областей цингулярной коры, мозговое обеспечение новых и сложных форм поведения зависит от их взаимодействия. Согласованная активность передней и задней цингуляр-

1 В то же время при чередовании сессий с поведением достижения и избегания дискриминативная активность в ПЦК была ниже, чем в исходных экспериментах (Freeman et al., 1996), а при формировании только пищедобывательного поведения — и вовсе отсутствовала как у группы здоровых животных, так и в группе с повреждением ядер таламуса (Smith et al., 2002).

ной коры выявляется как в исследованиях изменений активности мозга в ходе последовательных реализаций после смены поведения при чередовании заданий, так и в исследованиях динамики мозгового обеспечения поведения на последовательных стадиях его формирования. Это связано с тем, что реализация нового поведения (в традиционной терминологии — «контроля поведения») при чередовании заданий обусловлена не «функцией» какой-либо зоны мозга, а использованием ранее сформированного опыта прерывания и чередования поведения для обучения чередованию в новых условиях. Для интеграции данных этих двух крупных областей исследования в психологии и нейрофизиологии необходима идентификация показателей, позволяющих разделить процессы формирования нового опыта и процессы вовлечения и модификации ранее сформированного опыта, все чаще проводимая при изучении мозговых процессов, лежащих в основе формирования нового поведения и его последующей реализации (Alexandrov et al., 2001; Grosmark, Buzsaki, 2016; McKenzie, Eichenbaum, 2011).

Чередование заданий: экспериментальное исследование

В нашей лаборатории при регистрации активности нейронов моторной и задней цингулярной коры было показано, что системная организация в последовательных реализациях поведения меняется за счет динамики межсистемных отношений (Александров и др., 1999). Можно было предположить, что показатели вовлечения нейронов ПЦК и ЗЦК в обеспечение поведения также будут различаться между последовательными пробами после смены формы поведения в ходе чередования, что эти различия будут зависеть от истории формирования поведения (последовательности введения актов в ходе обучения), и что анализ неспецифических активаций позволит описать изменение межсистемных отношений в ходе чередования заданий. Кроме того, можно было ожидать, что набор специализаций и динамика активности нейронов от пробы к пробе будут различаться между этапами формирования поведения в ходе повторного выполнения внешне сходных полных циклов нового поведения, так как системная структура индивидуального опыта чередования продолжает меняться. Таким образом, для изучения процессов формирования, модификации нового индивидуального опыта и динамики межсистемных отношений, лежащих в основе решения сложных, многоэтапных поведенческих задач, представляется актуальным исследование системной организации поведения в ходе чередования заданий.

Результаты большинства работ на эту тему основаны, по-видимому, на анализе активности нейронов, которая, согласно нашей классификации, не удовлетворяет критерию выделения системной специализации нейрона. Анализ активности специализированных нейронов позволит выявить динамику межсистемных отношений, создать описание структуры индивидуального опыта и сформулировать описание мозгового обеспечения поведения при чередовании заданий, объединяющее исследования «когнитивных функций» и «консолидации памяти» с одних теоретических позиций.

Для этого нами была проанализирована активность отдельных нейронов передней (AP-4 мм; ML±1–2 мм; VD+2–6 мм) или задней (AP+9 мм; ML±1–2 мм) зон цингулярной коры мозга кроликов, зарегистрированная стеклянными электродами (2,5М KCl; 3–6 МОм на частоте 1 кГц) в ходе чередования животными двух форм сложного циклического пищедобывательного поведения, выполняемого на симметричных сторонах экспериментальной камеры. На каждой стороне нажатие на педаль приводило к получению пищи из кормушки. Смену одной эффективной стороны на противоположную проводили при выполнении 7 или более эффективных циклов проб. Запись активности нейронов осуществляли «острым» методом в течение нескольких смен на протяжении 4–5 дней для каждой зоны мозга (см.: Созинов и др., 2015). Если активация нейрона имела место при каждом выполнении данного акта поведения, то нейрон называли специализированным относительно системы акта поведения; остальные нейроны называли неидентифицированными (см., напр.: Александров и др., 2015). Также на основе вероятности активации (более 0,6 и менее 1,0) выделяли группу нейронов с «неспецифическими» активациями (см. там же). Частоту спайков в первом цикле после смены, во втором цикле, а также медиану частот не менее четырех последующих циклов сопоставляли между специализированными и неидентифицированными нейронами ПЦК и ЗЦК.

Согласно результатам этой работы, специализированные и неидентифицированные нейроны характеризуются различными изменениями частоты спайков от цикла к циклу после смены формы поведения, причем эта динамика различалась между ПЦК и ЗЦК, что соответствует данным проанализированной литературы. Однако, по нашим данным, в ПЦК частота спайков многих специализированных нейронов повышалась (а не снижалась, как можно было бы ожидать), а неидентифицированных нейронов — чаще всего снижалась от цикла к циклу после смены формы поведения. В ЗЦК динамика активности нейронов от пробы к пробе была разнонаправлен-

ной, но наиболее выражено проявлялся следующий феномен: частота спайков повышалась у подгруппы неидентифицированных нейронов с неспецифическими активациями (эти результаты были получены с применением дисперсионного анализа, $p < 0,05$). Таким образом, динамика активности нейронов после смены формы поведения в ходе чередования заданий различается между передней и задней зонами цингулярной коры. Этот результат находится в соответствии с данными литературы, в том числе с результатами функционально-анатомических исследований. В то же время динамика активности нейронов после смены связана с их вовлечением в обеспечение поведения. Следовательно, особенности активации передней и задней цингулярной коры после смены обусловлены процессами системной организации поведения.

Полученные данные находятся в соответствии с высказанной выше гипотезой о системной организации поведения чередования и различии роли ПЦК и ЗЦК в обеспечении этого поведения. С нашей точки зрения, анализ нейронной активности и поведения индивидов при чередовании заданий с помощью выявления их системной специализации позволит сформулировать системное описание процессов, лежащих в основе формирования нового и модификации ранее сформированного опыта, в том числе в связи со сменой формы поведения при изменении условий взаимодействия со средой.

Литература

- Анохин П. К.* Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. М.: Наука, 1973. С. 5–61.
- Александров Ю. И.* Психофизиологическое значение активности центральных и периферических нейронов в поведении. М.: Наука, 1989.
- Александров Ю. И.* Научение и память: традиционный и системный подходы // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2005. Т. 55. № 6. С. 842–860.
- Александров Ю. И.* Системная психофизиология // Психофизиология / Отв. ред. Ю. И. Александров. М.: Питер, 2011. С. 252–309.
- Александров Ю. И., Шевченко Д. Г., Горкин А. Г., Гринченко Ю. В.* Динамика системной организации поведения в его последовательных реализациях // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 2. С. 82–89.
- Александров Ю. И., Горкин А. Г., Созинов А. А., Сварник О. Е., Кузина Е. А., Гаврилов В. В.* Консолидация и реконсолидация памя-

- ти: Психофизиологический анализ // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 133–144.
- Бернштейн Н. А.* О построении движений // Биомеханика и физиология движений / Под ред. В. П. Зинченко. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1997.
- Величковский Б. Б., Злоказова Т. А., Капица М. С.* Эффективность обработки прерываний в условиях свободных и вынужденных переключений // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2. С. 45–57.
- Дмитриев А. С., Гребенкина Е. Г.* О переключении однородных условных рефлексов // Журнал высшей нервной деятельности. 1959. Т. 9. № 6. С. 892–899.
- Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.
- Мачинская Р. И.* Управляющие системы мозга // Журнал высшей нервной деятельности. 2015. Т. 65. № 1. С. 33–60.
- Пирогов А. А.* Нейродинамика смены энграмм. СПб.: Наука, 1991.
- Сварник О. Е.* Активность мозга: Специализация нейрона и дифференциация опыта. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Созинов А. А., Александров Ю. И.* Цингулярная кора в обеспечении поведения: стабильность и изменчивость // Когнитивные исследования. Вып. 7 / Отв. ред. Д. В. Ушаков, А. А. Медынцева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017а. С. 119–142.
- Созинов А. А., Гринченко Ю. В., Александров Ю. И.* Динамика мозгового обеспечения поведения после перехода от задания к заданию при их чередовании // Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях – 20176 / Ред. В. А. Антоненко и др. Нижний Новгород: ИФ РАН, 2017. С. 206–207.
- Созинов А. А., Крылов А. К., Александров Ю. И.* Эффект интерференции в изучении психологических структур // Экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 1. С. 5–47
- Тимофеева Н. О.* Нейронная организация индивидуальных форм адаптивного поведения: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2002. 54 с.
- Тимофеева Н. О., Ивлиева Н. Ю., Семикопная И. И., Нарышкин А. В.* Взаимодействие двигательных однородных условных рефлексов при условнорефлекторном переключении: перенос обучения и интерференция // Журнал высшей нервной деятельности. 1995. Т. 45. № 6. С. 1112–1120.
- Швырков В. Б.* Основные этапы развития системно-эволюционного подхода в психофизиологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 3. С. 15–27.

- Швырков В. Б.* Введение в объективную психологию: Нейрональные основы психики: Избранные труды. Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 592 с.
- Aggleton J. P.* Understanding retrosplenial amnesia: Insights from animal studies // *Neuropsychologia*. 2010. V. 48. P. 2328–2338.
- Alexandrov Yu. I.* The subject of behavior and dynamics of its states // *Российский психологический журнал*. 2018. Т. 15. № 2/1. С. 131–150.
- Alexandrov Yu. I., Grinchenko Yu. V., Shevchenko D. G., Averkin R. G., Matz V. N., Laukka S., Korpusova A. V.* A subset of cingulate cortical neurons is specifically activated during alcohol-acquisition behaviour // *Acta Physiologica Scandinavica*. 2001. V. 171. P. 87–97.
- Alexandrov Yu. I., Sams M.* Emotion and consciousness: ends of a continuity // *Cognitive Brain Research*. 2005. V. 25. № 2. P. 387–405.
- Alexandrov Yu. I., Sozinov A. A., Svarnik O. E., Gorkin A. G., Kuzina E. A., Gavrilo V. V.* Neuronal bases of systemic organization of behavior // *Advances in Neurobiology. Systems Neuroscience* / Ed. A. Yu. Springer, 2018. P. 1–33.
- Arrington C. M., Altmann E. M., Carr T. H.* Tasks of a feather flock together: Similarity effects in task switching // *Memory & Cognition*. 2003. V. 31. № 5. P. 781–789.
- Bar M., Aminoff E.* Cortical analysis of visual context // *Neuron*. 2003. V. 38. P. 347–358.
- Berman D. E., Dudai Y.* Memory extinction, learning anew and learning the new: Dissociations in the molecular machinery of learning in cortex // *Science*. 2001. V. 291. P. 2417–2419.
- Bleckley M. K., Foster J. L., Engle R. W.* Working memory capacity accounts for the ability to switch between object-based and location-based allocation of visual attention // *Memory & Cognition*. 2015. V. 43. № 3. P. 379–388.
- Brown J. W., Braver T. S.* Learned predictions of error likelihood in the anterior cingulate cortex // *Science*. 2005. V. 307. № 5712. P. 1118–1121.
- Calcott R. D., Berkman E. T.* Neural correlates of attentional flexibility during approach and avoidance motivation // *PLoS ONE*. 2015. V. 10. № 5. P. e0127203.
- Carter C. S., Braver T. S., Barch D. M., Botvinick M. M., Noll D., Cohen J. D.* Anterior cingulate cortex, error detection and the on-line monitoring of performance // *Science*. 1998. V. 280. P. 747–749.
- Chen L. L., Wise S. P.* Evolution of directional preferences in the supplementary eye field during acquisition of conditional oculomotor associations // *Journal of Neuroscience*. 1996. V. 16. № 9. P. 3067–3081.

- Cisek P., Kalaska J. F.* Neural mechanisms for interacting with a world full of action choices // *Annual Review of Neuroscience*. 2010. V. 33. P. 269–298.
- Davis P., Zaki Y., Maguire J., Reijmers L. G.* Cellular and oscillatory substrates of fear extinction learning // *Nature Neuroscience*. 2017. V. 20. P. 1624–1633.
- Dreher J. C., Koehlin E., Ali S. O., Grafman J.* The roles of timing and task order during task switching // *Neuroimage*. 2002. V. 17. № 1. P. 95–109.
- Dudai Y.* *Memory from A to Z. Keywords, concepts and beyond.* Oxford University Press, 2004. 331 p.
- Dudai Y., Karni A., Born J.* The consolidation and transformation of memory // *Neuron*. 2015. V. 88. № 1. P. 20–32.
- Floyer-Lea A., Matthews P. M.* Distinguishable brain activation networks for short- and long-term motor skill learning // *Journal of Neurophysiology*. 2005. V. 94. № 1. P. 512–518.
- Freeman J. H. Jr., Gabriel M.* Changes of cingulothalamic topographic excitation patterns and avoidance response incubation over time following initial discriminative conditioning in rabbits // *Neurobiology of Learning and Memory*. 1999. V. 72. P. 259–272.
- Freeman J. H. Jr., Cuppernell C., Flannery K., Gabriel M.* Context-specific multi-site cingulate cortical, limbic thalamic, and hippocampal neuronal activity during concurrent discriminative approach and avoidance training in rabbits // *The Journal of Neuroscience*. 1996. V. 16. № 4. P. 1538–1549.
- Furman O., Mendelsohn A., Dudai Y.* The episodic engram transformed: Time reduces retrieval-related brain activity but correlates it with memory accuracy // *Learning & Memory*. 2012. V. 19. P. 575–587.
- Gabriel M.* *Discriminative avoidance learning: A model system* // *Neurobiology of Cingulate Cortex and Limbic Thalamus* / Eds B. A. Vogt, M. Gabriel. Boston: Birkhäuser, 1993. P. 478–526.
- Grosmark A. D., Buzsáki G.* Diversity in neural firing dynamics supports both rigid and learned hippocampal sequences // *Science*. 2016. V. 351. № 6280. P. 1440–1443.
- Hedden T., Park D.* Aging and interference in verbal working memory // *Psychology and Aging*. 2001. V. 16. № 4. P. 666–681.
- Heilbronner S. R., Hayden B. Y.* Dorsal anterior cingulate cortex: a bottom-up view // *Annual Review of Neuroscience*. 2016. V. 39. P. 149–170.
- Hindley E. L., Nelson A. J. D., Aggleton J. P., Vann S. D.* Dysgranular retrosplenial cortex lesions in rats disrupt cross-modal object recognition // *Learning & Memory*. 2014. V. 21. № 3. P. 171–179.
- Horn G.* Pathways of the past: the imprint of memory // *Nature Reviews Neuroscience*. 2004. V. 5. № 2. P. 108–120.

- Insel N., Takehara-Nishiuchi K.* The cortical structure of consolidated memory: A hypothesis on the role of the cingulate-entorhinal cortical connection // *Neurobiology of Learning and Memory*. 2013. V. 106. P. 343–350.
- Johnston K., Levin H. M., Koval M. J., Everling S.* Top-down control-signal dynamics in anterior cingulate and prefrontal cortex neurons following task switching // *Neuron*. 2007. V. 53. № 3. P. 453–462.
- Karayanidis F., Coltheart M., Michie P. T., Murphy K.* Electrophysiological correlates of anticipatory and poststimulus components of task switching // *Psychophysiology*. 2003. V. 40. P. 329–348.
- Kami A., Meyer G., Jezzard P., Adams M. M., Turner R., Ungerleider L. G.* Functional MRI evidence for adult motor cortex plasticity during motor skill learning // *Nature*. 1995. V. 377. № 6545. P. 155–158.
- Kelly A. M. C., Garavan H.* Human functional neuroimaging of brain changes associated with practice // *Cerebral Cortex*. 2005. V. 15. № 8. P. 1089–1102.
- Kleim J. A., Hogg T. M., Van den Berg P. M., Cooper N. R., Bruneau R., Rempel M.* Cortical synaptogenesis and motor map reorganization occur during late, but not early, phase of motor skill learning // *Journal of Neuroscience*. 2004. V. 24. № 3. P. 628–633.
- Kumaran D.* Schema-driven facilitation of new hierarchy learning in the transitive inference paradigm // *Learning and Memory*. 2013. V. 20. P. 388–394.
- Lien M.-C., Ruthruff E., Kuhns D.* On the difficulty of task switching: Assessing the role of task-set inhibition // *Psychonomic Bulletin and Review*. 2006. V. 13. № 3. P. 530–535.
- Marful A., Gómez-Ariza C. J., Barbón A., Bajo T.* Forgetting “Novel” but not “Dragon”: The role of age of acquisition on intentional and incidental forgetting // *PloS One*. 2016. V. 11. № 5. e0155110.
- Matsumura N., Nishijo H., Tamura R., Eifuku S., Endo S., Ono T.* Spatial- and task-dependent neuronal responses during real and virtual translocation in the monkey hippocampal formation. *Journal of Neuroscience*. 1999. V. 19. № 6. P. 2381–2393.
- Maddock R. J.* The retrosplenial cortex and emotion: new insights from functional neuroimaging of the human brain // *Trends in Neuroscience*. 1999. V. 22. № 7. P. 310–316.
- Maddock R. J., Garrett A. S., Buonocore M. H.* Posterior cingulate cortex activation by emotional words: fMRI evidence from a valence decision task // *Human Brain Mapping*. 2003. V. 18. P. 30–41.
- McDonald C. R., Crosson B., Valenstein E., Bowers D.* Verbal encoding deficits in a patient with a left retrosplenial lesion // *Neurocase*. 2001. V. 7. P. 407–417.

- McKenzie S., Eichenbaum H.* Consolidation and reconsolidation: Two lives of memories? // *Neuron*. 2011. V. 71. P. 224–233.
- Nakamura K., Sakai K., Hikosaka O.* Neuronal activity in medial frontal cortex during learning of sequential procedures // *Journal of Neurophysiology*. 1998. V. 80. № 5. P. 2671–2687.
- Ng C.-W., Noblejas M. I., Rodefer J. S., Smith C. B., Poremba A.* Double dissociation of attentional resources: prefrontal versus cingulate cortices // *The Journal of Neuroscience*. 2007. V. 27. № 45. P. 12123–12131.
- Park M., Gutyrchik E., Welker L., Carl P., Pöppel E., Zaytseva Y., Meindl T., Blautzik J., Reiser M., Bao Y.* Sadness is unique: neural processing of emotions in speech prosody in musicians and non-musicians // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2014. V. 8. A. 1049. P. 1–8.
- Pessoa L.* On the relationship between emotion and cognition // *Nature Reviews Neuroscience*. 2008. V. 9. № 2. P. 148–158.
- Poulsen C., Luu P., Davey C., Tucker D. M.* Dynamics of task sets: evidence from dense-array event-related potentials // *Cognitive Brain Research*. 2005. V. 24. P. 133–154.
- Ranck J. B. Jr.* Studies on single neurons in dorsal hippocampal formation and septum in unrestrained rats. I. Behavioral correlates and firing repertoires // *Experimental Neurology*. 1973. V. 41. P. 461–531.
- Ranganath C., Rainer G.* Cognitive neuroscience: Neural mechanisms for detecting and remembering novel events // *Nature Reviews Neuroscience*. 2003. V. 4. № 3. P. 193–202.
- Rogers R. D., Monsell S.* Costs of a predictable switch between simple cognitive tasks // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1995. V. 124. № 2. P. 207–231.
- Rubinstein J. S., Meyer D. E., Evans J. E.* Executive control of cognitive processes in task switching // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2001. V. 27. № 4. P. 763–797.
- Sakai K., Hikosaka O., Miyauchi S., Takino R., Sasaki Y., Pütz B.* Transition of brain activation from frontal to parietal areas in visuomotor sequence learning // *Journal of Neuroscience*. 1998. V. 18. № 5. P. 1827–1840.
- Smith D. M., Freeman J. H. Jr, Nicholson D., Gabriel M.* Limbic thalamic lesions, appetitively motivated discrimination learning, and training-induced neuronal activity in rabbits // *The Journal of Neuroscience*. 2002. V. 22. № 18. P. 8212–8221.
- Sohn M.-H., Ursu S., Anderson J. R., Stenger V. A., Carter C. S.* The role of prefrontal cortex and posterior parietal cortex in task switching // *PNAS*. 2000. V. 97. № 24. P. 13448–13453.

- Svarnik O. E., Alexandrov Yu. I., Gavrilov V. V., Grinchenko Yu. V., Anokhin K. V.* Fos expression and task-related neuronal activity in rat cerebral cortex after instrumental learning // *Neuroscience*. 2005. V. 136. P. 33–42.
- Talk A., Kashef A., Gabriel M.* Effects of conditioning during amygdalar inactivation on training-induced neuronal plasticity in the medial geniculate nucleus and cingulate cortex in rabbits // *Behavioral Neuroscience*. 2004. V. 118. № 5. P. 944–955.
- Tonegawa S., Morrissey M. D., Kitamura T.* The role of engram cells in the systems consolidation of memory // *Nature Reviews Neuroscience*. 2018. V. 19. P. 485–498.
- Tracy J., Flanders A., Madi S., Laskas J., Stoddard E., Pyrros A., Natale P., DelVecchio N.* Regional brain activation associated with different performance patterns during learning of a complex motor skill // *Cerebral Cortex*. 2003. V. 13. № 9. P. 904–910.
- Tse D., Langston R. F., Kakeyama M., Bethus I., Spooner P. A., Wood E. R., Witter M. P., Morris R. G. M.* Schemas and memory consolidation // *Science*. 2007. V. 316. P. 76–82.
- Umemoto A., Holroyd C. B.* Exploring individual differences in task switching: persistence and other personality traits related to anterior cingulate cortex function // *Progress in Brain Research*. 2016. V. 229. P. 189–212.
- Valenstein E., Bowers D., Verfaellie M., Heilman K. M., Day A., Watson R. T.* Retrosplenial amnesia // *Brain*. 1987. V. 110. P. 1631–1646.
- Weible A. P.* Remembering to attend: The anterior cingulate cortex and remote memory // *Behavioral Brain Research*. 2013. V. 245. P. 63–75.

Построение связей: применение сравнительной психологии к канистерапии и иппотерапии в США и России

К. Н. Стауч, Е. Кизон, С. Маркланд, Ч. И. Абрамсон

Введение

Методы лечения с участием собак и лошадей практически не применяются в терапевтической практике в России. Улучшение этой ситуации посредством просветительской работы, направленной на повышение уровня осведомленности о взаимной выгоде от взаимодействия между человеком и животным и о видоспецифическом взгляде на связи между лошадью и человеком, а также собакой и человеком, может обеспечить решение существующих в России и США проблем, связанных со спросом и предложением служебных собак и собак-терапевтов.

Характер взаимодействия человека и животного влияет на многие аспекты нашего мира, включая здоровье и разведение рабочих животных, а также качество жизни людей и их домашних, терапевтических и служебных животных². Животные могут быть полезны для человека в качестве компаньонов или использоваться для терапевтических и служебных нужд при работе с людьми с ограниченными

1 Данная рукопись была подготовлена при поддержке профессорского гранта имени Лоуренса Л. Боджера (Lawrence L. Boger Professorship). Корреспонденция по этой статье может быть адресована Чарльзу Абрамсону (Charles. abramson@okstate. edu).

2 В настоящем переводе под термином «служебное животное» (service animal) следует понимать специально обученное животное, которое сопровождает человека с ограниченными возможностями и помогает ему в решении определенных задач. В группу служебных животных входят не только животные-поводыри, сопровождающие слепых и слабовидящих, но также животные, сопровождающие глухих и слабослышащих, а также животные, помогающие людям, которые имеют физические ограничения другого рода, например, людям, передвигающимся в коляске. — *Прим. пер.*

ми физическими и умственными возможностями, а также при работе с людьми, имеющими эмоциональную травму (Beetz, Uvnäs-Moberg, Juilus, Kotrschal, 2012; Buck, Bean, De Marco, 2017; Debuse, Gibb, Chandler, 2009; Giagazoglou, Arabatzi, Dipla, Liga, Kellis, 2012; Heine, 1997; Lechner, Kakebeeke, Hegemann, Baumberger, 2007; Wilson, Buultjens, Monfries, Karimi, 2017). Чтобы максимизировать потенциал животных в обществе, необходимо понимать различия между отдельными видами с точки зрения теории обучения и специфики взаимодействия животных и человека. Эти различия особенно важны при создании терапевтических программ с использованием животных для понимания логистических и экономических выгод.

Лошади оказали первостепенное влияние на рост и развитие культур и цивилизаций. Размер и сила лошади исторически способствовали развитию сельского хозяйства, а использование лошадей как транспортных средств и в военных целях обеспечило возможность распространения человечества по всему миру. С развитием новых технологий, механизации и транспорта роль лошадей в современной культуре меняется. Общественное восприятие и сферы использования лошадей должны соответствовать культурным достижениям цивилизации, создавая новые перспективы для лошадей. Благодаря более глубокому пониманию поведения лошадей и знаниям в области дрессировки животных, а также исследованиям, посвященным взаимоотношениям между человеком и лошастью, лошади могут быть включены в новые виды деятельности в качестве компаньонов и партнеров по терапевтическому воздействию. Для того чтобы такое изменение произошло, сравнительные психологи, бихевиористы и ученые, работающие с животными, должны проводить и поощрять дополнительные исследования в области взаимодействия лошади и человека.

В то время как исследования в области взаимодействия между лошастью и человеком являются относительно новыми, обширные исследования по взаимодействию людей и собак могут быть использованы в качестве руководства для проведения подобных исследований в области терапии с помощью лошадей. Роль собаки со временем изменилась: от рабочего животного, домашнего питомца до терапевтического и служебного животного. В настоящее время распространенная тенденция заводить породистых собак привела к ухудшению здоровья и характера чистокровных собак, так как заводчики придают большее значение экстерьеру и «чистоте крови», чем здоровому телу и интеллекту (Cohen, Hart-Cohen, 2009). В результате представители смешанных пород часто могут оказаться более здоровыми

и лучше подходит для долгосрочного общения или даже для терапии и службы. Люди, которые ищут себе собаку-компаньона, или специалисты, которые ищут собак-терапевтов, скорее найдут лучший вариант в местных приютах, чем у заводчиков (Weiss, 2002). Расходы, связанные с приобретением собаки, могут быть существенно сокращены, если в качестве домашнего питомца, для службы и терапии взять собаку смешанной породы или собаку из приюта. Использование собак смешанных пород может также улучшить здоровье собак и вместе с тем способствовать решению проблемы переполненных собачьих приютов, что является насущным вопросом для США и для России (ASPCA, 2017; Makenov, Bekova, 2016).

Уникальная история одомашнивания собак сделала собаку идеальным компаньоном для людей. Сходство в социальном взаимодействии собак и людей делает их подходящими для совместной работы, а также для терапии. Развитие собаки шло по пути того, чтобы существовать рядом с человеком. Можно сказать, что селекция на ранних этапах разведения собак является, возможно, одним из самых удачных примеров человеческого вмешательства в природу. Специфика менталитета собачьей стаи делает собак идеальными членами человеческих семей, создавая систему социальной поддержки как для собак, так и для людей. Собаки могут не только помочь в снижении физиологических реакций на тревогу, таких как артериальное давление, исследования показывают, что взаимодействие с людьми также полезно и для собак (Katcher, Friedmann, Beck, Lynch, 1983). Измерение нейротрансмиттеров и гормональных реакций по уровню окситоцина, дофамина и вазопрессина в ходе экспериментов по изучению взаимодействия между собакой и человеком показало, что такое взаимодействие оказывает положительное влияние как на собак, так и на людей (MacLean, Gesquiere, Gee, Levy, Martin, Carter, 2018; Nagasawa et al., 2015; Odendaal, Meintjes, 2003). Симбиотический характер отношений между человеком и собакой имеет особую значимость и требует проведения дополнительных исследований, направленных на изучение потенциала этих отношений.

Взаимоотношения между собакой и человеком получили гораздо более пристальное внимание исследователей, чем взаимоотношения между лошадью и человеком. Дополнительные исследования, посвященные влиянию человека на лошадей могут быть полезны для коневодческой сферы. В то время как собаководство было сосредоточено на разведении домашних собак с определенными качествами, разведение лошадей было более сфокусировано на таких характе-

ристиках, как сила и скорость. В терапевтической практике лошади могут быть задействованы как просто для общения, так и для лечебной верховой езды (Lechner et al., 2007; Murphy, 2011). Тем не менее до сих пор нет исследований о том, как взаимодействие между лошадью и человеком способствует психологическому исцелению. Исследования, позволяющие детально понять специфику наших взаимоотношений и связи с лошадьми, могут улучшить взаимодействие лошади и человека (Kieson, Abramson, 2016).

Несмотря на обилие собак и лошадей в России, образовательных источников и организаций, связанных с применением собако-терапевтов и собак-помощников, крайне мало. Повышение осведомленности о влиянии позитивных взаимоотношений между людьми и животными имеет важное значение для улучшения благосостояния животных, а также для развития возможностей по оказанию помощи с использованием животных нуждающимся в ней людям. Создание сообщества заинтересованных и грамотных специалистов позволит быстро и эффективно разделять финансовые затраты, делиться знаниями, исследованиями и методами на благо всех, кто интересуется этой областью.

Животные в терапии: краткая история

Исторически сложилось так, что собак высоко ценили как животных, способных лечить людей (Bustad, Hines, 1984). Древние греки и французы считали, что собачий язык обладает целебными свойствами. В древней Греции собаки считались священными из-за их связи с Эскулапом, богом врачевания (Merriam, 1885). Эпидаврские надписи сообщают о слепом мальчике и о человеке с опухолью головы, которые излечились после того, как священная собака лизнула их (там же). Позже, в XVI в., в Голландии собакам приписывалась способность исцелять женщин от болей в животе (там же).

Домашние животные были впервые использованы для терапии в Бельгии в IX в. (Bustad, Hines, 1984). Жители города Гил ухаживали за людьми с ограниченными возможностями, в оказании терапевтической помощи играли небольшую, но значительную роль животные — птицы и крупный рогатый скот (там же). Домашние животные также использовались в психиатрических больницах в 1790-х годах в английском приюте York Retreat (Jones, 1955). Важной частью терапевтического лечения пациентов было обучение самоконтролю посредством ухода за мелкими животными, такими как кролики и домашняя птица (Bustad, Hines, 1984).

Флоренс Найтингейл, одна из основателей сестринского дела, заметила, что взаимодействие с мелкими животными снижает тревогу и стресс у психиатрических пациентов (Nightingale, 1860). Она придерживалась мнения о том, что если хронически больные люди будут взаимодействовать с домашними животными, то возможность позаботиться о животных-компаньонах доставит им удовольствие (Соловей, 1860).

Основателем пет-терапии¹ – психотерапии животными – считается Борис Левинсон (Маллон, 1994). В 1960-х годах Левинсон выступал за то, чтобы исследователи обратили внимание на использование домашних животных и проводили тщательную подготовку терапевтов перед использованием домашних животных в терапии (Bustad, Hines, 1984). Более того, он считал, что домашние животные играют решающую роль в лечении детей, выступая для них безопасными товарищами, с которыми дети могут строить эмоционально близкие отношения. Связь ребенка с домашним животным помогает ребенку доверять психотерапевту, а затем и улучшает способности ребенка общаться с другими людьми (там же). На протяжении своей многолетней работы с животными в терапии Левинсон использовал методы пет-терапии для лечения детей с эмоциональными нарушениями (там же). Кроме того, терапию животными также использовали для лечения детей с соматическими расстройствами и детей с ограниченными физическими и умственными способностями (там же). В 1962 г. Левинсон впервые документировал использование животных в качестве ко-терапевтов при лечении детей с нарушениями. Позже, в 1968 г., он предложил использовать животных в школах в качестве помощников в терапии (Mallon, 1994).

Взаимодействие между лошадьми и человеком и иппотерапия: краткая история

Исследования взаимодействия человека и лошади

История лошадей в обществе была сосредоточена главным образом на использовании лошадей в человеческих целях. Такие приспособления, как удила, шпоры, седла, кнуты и вожжи появились для того, чтобы контролировать лошадь во время работы или езды. Даже с учетом технологических изменений лошади по-преж-

¹ От *англ.* «pet» – домашнее животное, питомец.

нему используются для развлечения и спорта, а базовый подход к тренировкам и снаряжение не изменились. В результате традиционные методы верховой езды и методы дрессуры основаны почти исключительно на негативном подкреплении посредством усиления и ослабления давления и наказания с использованием кнута (Bierke, Meinen, Wilkens, Leponiemi, Hiney, 2013; Cooper, 2007; Murphy, Arkins, 2007). Негативное подкрепление и наказание основаны на использовании мягких аверсивных стимулов вплоть до того момента, пока поведение не изменится (ходьба, поворот, движение назад, рысь и т. д.)

Недавние изменения в конной культуре привели к появлению новых видов взаимодействия и методов обучения, которые основаны на тех же методах усиления и ослабления давления, которые связаны с негативным подкреплением. Исследования показали, что положительное подкрепление (дополнительное поощрение за повторение нужного поведения) в виде еды иногда используется для обучения лошадей выполнению задания (Craig, Varnon, Pollock, Abramson, 2015; Ninomiya, Mitsumasu, Aoyama, Kusunose, 2007), но методы, предполагающие использование положительного подкрепления, часто сложны и требуют большого терпения и понимания принципов ассоциативного обучения. Из-за широко распространенных убеждений и применяемых специалистами по обучению лошадей методов, многие люди все еще полагаются на традиционные техники обучения. Кроме того, за исключением метода дрессировки с помощью кликера, в настоящее время нет альтернатив традиционным методам дрессировки, которые приводили бы к обучению тому же поведению и навыкам, которые необходимы для решения задач, которые ставят перед лошадьми.

Хотя большинство людей все еще используют негативное подкрепление и наказание при взаимодействии с лошадьми, взгляды на лошадей и отношение к ним в обществе изменились. Многие владельцы лошадей и любящие их люди считают своих лошадей партнерами или компаньонами, а не рабочими инструментами, но методы взаимодействия и тренировки остаются прежними. Поскольку меньше, чем прежде, лошадей используется для работы и транспортировки, люди находят новые способы взаимодействия с лошадьми, которые служат их эмоциональным или физическим потребностям. Хотя не исключается катание на лошади ради удовольствия, люди также могут воспринимать своих лошадей как компаньонов, друзей или даже терапевтов. Последнее особенно характерно при использовании методов лечения лошадьми и других форм взаимодейст-

вия с лошадью (Equine-Assisted Activities and Therapies, EAAT), когда лошади вместе с терапевтом и/или специалистом по лошадям оказывают положительное терапевтическое воздействие на участника или клиента в ходе такой активности (Kieson, Abramson, 2016). Методы обучения и, следовательно, взаимодействия, применяемые в ходе лечения лошадьми, по-прежнему основаны на негативном подкреплении, несмотря на новую роль лошадей в качестве компаньонов и терапевтов. Поскольку многие методы иппотерапии используют лошадей для обучения навыкам межличностного общения и взаимоотношений, применение негативного подкрепления является неуместным, необходимы новые исследования для разработки инструментов взаимодействия между лошадьми и людьми, и обучения этим новым навыкам. Ученые, прошедшие подготовку в области сравнительной психологии и нейробиологии, могут помочь в проведении новых исследований взаимодействия лошадей с человеком, которые могут сделать их использование в терапевтическом контексте более эффективным и дать новое понимание психологии поведения лошадей, которая применима к методам иппотерапии.

Практики использование лошадей в России

Россия имеет богатую историю, связанную с лошадьми: от изобретения конной упряжки «тройка» до разведения знаменитых русских пород лошадей, таких как величественные орловские рысаки, крепкие якутские лошади и благородные вятские. Разнообразие потребностей, которые могут быть удовлетворены с помощью лошадей, привело к появлению в России разных лошадей, разводимых для всех видов работы и развлечений. Однако с течением времени и по мере развития технологий появляются новые способы использования лошадей в качестве компаньонов и в терапии (Hausberger, Roche, Henry, Visser, 2008). Этот переход требует изменений в системе обучения и в восприятии того, как лошади могут и должны использоваться в обществе. Возможности для обучения и позитивного взаимодействия между человеком и лошадью должны быть организованы таким образом, чтобы быть доступными для тех, кто хочет больше узнать о лошадях в терапии или хочет создать новые возможности для сотрудничества в этом секторе. Образование и обучение имеют решающее значение для развития иппотерапии и других форм взаимодействия с этими животными в России, и это практика должна быть стандартизирована для поддержания должного уровня качества, эффективности, благосостояния и безопасности.

Развитие терапии лошадьми и других форм активностей, связанных с взаимодействием с лошадьми, в России

Хотя терапия лошадьми и активности, связанные с взаимодействием с лошадьми, распространены в Европе и США, в России эта практика относительно незначительна. Предварительный поиск программ лечения лошадьми в России показал, что только очень небольшое число организаций работают в этой области. Среди них были две организации, занимающиеся иппотерапией (лечебная езда). Одна из них — это Национальная федерация терапевтической верховой езды¹, а другая — Московский клуб верховой езды для инвалидов². Дополнительные поиски информации по психотерапии лошадьми выявили только ограниченное количество источников и только одно учреждение. Исследования и эмпирические данные подтверждают преимущества использования терапии лошадьми и активностей, связанных с взаимодействием с лошадьми, и существование большой потенциальной пользы для местных и региональных сообществ (Buck et al., 2017; Debuse et al., 2009; Giagazoglou et al., 2012; Heine, 1997; Lechner et al., 2007; Wilson, Buultjens, Monfries, Karimi, 2017).

Методы и модели терапии лошадьми и других форм активностей, связанных со взаимодействием с лошадьми, основаны на концепции, согласно которой лошадь и сопровождающие ее специалисты и терапевты могут использовать уникальное поведение и физиологические характеристики лошади в ходе терапевтического вмешательства, которое может привести к облегчению физиологического или психологического состояния клиента. Как крупное животное, которое спасается бегством, лошадь имеет возможность незамедлительно реагировать на поведение клиентов, помогая, таким образом, в терапии, направленной на развитие поведенческой или эмоциональной регуляции. Более того, будучи ездовым животным, лошадь приносит физическую пользу посредством иппотерапии, обеспечивая двустороннюю ритмическую стимуляцию во время верховой езды, которая, как было доказано, оказывает положительное влияние на людей с церебральным параличом (Debuse et al., 2009; Kwon et al., 2011), нервно-мышечными расстройствами (Heine, 1997), травмами позвоночника (Lechner et al., 2007) и даже на пожилых людей, которым требуется физиотерапия (De Araújo et al., 2013; Kim, Lee, 2015). Движение мышц спины лошади, особенно при ходьбе, обеспечивает стимуляцию таза, что может улучшить равновесие, физическую

1 Россия: <http://www.hippotherapy.ru/american/federation-letter.html>.

2 <http://www.hippotherapy.ru>.

силу и устойчивость ездока (Giagazoglou et al., 2012). Результаты обширных исследований поддерживают преимущества использования лошадей для физиотерапии при различных расстройствах. Хотя зачастую в физиотерапевтической практике применяются альтернативные способы с использованием механических средств, они могут быть дорогостоящими и недоступными. Вместо этого в районах, где лошади могут быть более доступны и недороги, под руководством врачей люди могут использовать лошадей для улучшения состояния здоровья посредством терапевтической езды и иппотерапии.

В дополнение к улучшениям физического плана взаимодействие с лошадьми также улучшает психологическое благополучие. Лошади используются для создания учебной или психологической терапевтической среды обучения (equine-assisted learning, EAL) и психотерапии (equine-assisted psychotherapy, EAP). Взаимодействия с лошадьми в ходе терапевтической езды, обучения и терапии с помощью лошадей также показали улучшение настроения, эмоционального состояния, когнитивных реакций и самооценки у лиц с аутизмом (Cavicchi, 2002; Hameury et al., 2010), посттравматическим стрессовым расстройством (Francisco, Gómez, Casey, Ja, Banta, 2016; Mayfield, 2016; McCullough, Risley-Curtiss, Rorke, 2016) и молодежи из группы риска (Bachi, Terkel, Teichman, 2012). Люди получают психологическую пользу от взаимодействия с лошадью независимо от того, работают ли они с лошадью на земле или едут верхом.

Преимущества для лошадей и влияние на благополучие животных

Развитие терапии лошадьми и других форм активностей, связанных с взаимодействием с лошадьми, не только улучшает физическое и психологическое благополучие человека, но и потенциально может улучшить благосостояние лошадей. На лошадях можно ездить верхом или взаимодействовать с ними другим способом, что дает возможность всем лошадям, даже вышедшим на пенсию или инвалидам, стать частью терапевтической практики, что обеспечивает прекрасную возможность спасти лошадей от убоя. Финансовые ресурсы, которые могут быть получены при использовании лошадей в терапии, могут быть выделены на медицинское обслуживание лошадей, а также на улучшение жилищных или пастбищных условий. Если лошадь является источником дохода, у практикующих специалистов и лиц, задействованных в организации терапии лошадьми

и других форм взаимодействия с лошадьми, появляется стимул заботиться о благополучии лошади.

Необходимы дополнительные исследования взаимодействия лошадей с человеком, чтобы повысить уровень знаний о благополучии лошадей и человека в рамках проведения терапии лошадьми и других форм взаимодействия с лошадьми. Благодаря более тщательным исследованиям и применению сравнительной психологии ученые могут расширить понимание специфики взаимодействия человека с лошадью и повысить безопасность для обеих сторон (Abramson, 2018). Дополнительные исследования в области терапии лошадьми и других форм взаимодействия с лошадьми могут привести к улучшению понимания межвидового взаимодействия, а точная интерпретация поведенческих реакций может привести к улучшению психологического благополучия лошадей (и людей), снижению стресса и в конечном итоге к созданию более безопасной среды для лошадей и людей. Подходы к управлению и содержанию, разработанные на базе сравнительной психологии, также могут создавать условия и практики, которые позволят минимизировать стресс для лошадей и экономить как деньги, так и время.

Экономическая выгода

Несмотря на то, что в некоторых случаях предполагается, что терапия лошадьми и другие формы взаимодействия с лошадьми будут проводиться в специальном пространстве, индивидуальные владельцы лошадей тоже имеют возможность стать частью этой активно развивающейся области. Люди, которые держат лошадей на своей частной территории (или, возможно, в общих конюшнях), могут сотрудничать с психотерапевтами, консультантами и физиотерапевтами на взаимовыгодной основе. Терапевты и профессионалы, готовые проводить терапию лошадьми и другие формы взаимодействия с лошадьми для своих клиентов, могут сотрудничать с индивидуальными владельцами лошадей на местах, создавая долгосрочные договоренности, которые принесут пользу сообществу. Терапия лошадьми и другие формы взаимодействия с лошадьми являются уникальным способом оказания физического или психологического лечения, и практикующие врачи могут максимизировать положительный эффект от этой практики, строя партнерские отношения в своих сообществах, которые позволяют развивать и использовать существующие методы. Развитие методов терапии и других форм взаимодействия с лошадьми также означает, что лошади, которые

в противном случае могли бы быть проданы или отправлены на пенсию, потенциально могут быть включены в различные программы, которые могут приносить людям экономические и эмоциональные выгоды посредством сотрудничества сообщества со специалистами в области терапии и других форм взаимодействия с лошадьми.

Требования к образованию и финансовому обеспечению

Чтобы терапия лошадьми и другие форм взаимодействия с лошадьми стали жизнеспособной и авторитетной практикой в России, заинтересованным специалистам необходим доступ к соответствующему образованию и ресурсам. Различные международные программы и организации проводят обучение по конкретным методам терапии лошадьми и другим формам взаимодействия с лошадьми, но многие из таких программ являются дорогостоящими и проводятся в Европе или Соединенных Штатах. Такие организации, как Ассоциация развития и обучения при помощи лошадей (Equine-Assisted Growth and Learning Association, EAGALA), Профессиональная ассоциация терапевтической верховой езды (Professional Association for Therapeutic Horsemanship, PATH) и организация Natural Lifemanship (Kieson, Abramson, 2016), проводят регулярные тренинги, которые могут быть недоступны для многих начинающих российских практиков. Затраты на обучение предполагают не только расходы на участие (часто превышающие 400 долларов США, согласно стоимости 2018 г., указанной на веб-сайтах данных организаций¹), но и транспортные расходы, и расходы на проживание, что делает посещение этих тренингов затруднительным для тех, кто проживает далеко от места проведения тренинга. В результате заинтересованные специалисты должны искать возможности для прохождения таких программ на месте или онлайн. Благодаря интернету, многие образовательные ресурсы, открывающие доступ к необходимой информации, исследованиям, практическому применению и интерактивным сессиям, становятся доступны людям независимо от их местоположения. Многие такие ресурсы созданы на базе организаций и университетов, некоторые из них за определенную плату предоставляют сертификат или занятия по повышению квалификации. Это все еще относительно новая область, поэтому возможностей для обучения методам терапии лошадьми и другим формам взаимодействия с лошадьми онлайн пока мало, но с каждым годом появляются все новые и новые ресурсы.

1 <http://www.eagala.org>, <http://www.pathintl.org>, <http://www.naturallifemanship.com>.

Поскольку терапия лошадьми и другие формы взаимодействия с лошадьми предполагают использование лошадей, практикующие специалисты могут сотрудничать между собой, чтобы экономить деньги и максимизировать ресурсы. Содержание и кормление лошади может требовать значительных финансовых затрат, для проведения терапии и других интерактивных форм взаимодействия необходимы арены и/или пастбища. Если собрать лошадей в одном пространстве, это может помочь сэкономить деньги, а также обеспечить более централизованное расположение для сотрудничества с местными терапевтами и специалистами по лошадям, а также обеспечить простой доступ для клиентов. Это будет означать, однако, что владельцам, которым может понадобиться лошадь для другой деятельности, например, для работы или развлечений, может быть невыгодно создание единого пространства. Тем не менее владельцы лошадей могут по-прежнему выигрывать от партнерских отношений и сотрудничества, поскольку существует множество вариантов терапии лошадьми, а также других форм взаимодействия с лошадьми, и некоторым клиентам будет гораздо полезнее индивидуальное взаимодействие с лошадью на частной территории, а не на общей.

Взаимодействие между собаками и людьми и лечение с помощью собак

Связь между человеком и собакой

У людей и собак долгая история совместного сосуществования. Исторически сложилось так, что люди использовали собак для охоты, защиты и в качестве транспорта. Со временем люди выборочно разводили собак с такими характеристиками, которые делали бы их идеальными для выполнения определенных видов работ (Wilson, Sundgren, 1997). Например, сибирские хаски разводились как особо выносливые, чтобы они могли вести образ жизни ездовых собак, что подразумевало способность выдерживать экстремальные уровни холода и высокие энергетические затраты. Другим примером являются борзые, которые разводились как способные развивать высокую скорость на охоте. Некоторые авторы видят причину плодотворных отношений между людьми и собаками в «двусторонней потребности во внимании» (Odendaal, Meintjes, 2003, p. 300), которая относится к базовой эмоциональной потребности. В основе этой теории лежит положение о том, что собаки — очень общительные животные и более эффективно выстраивают связи с людьми. Собаки — соци-

альные животные, которые зависят от стаи, что делает их идеальным домашним животным, животным-компаньоном (Odendaal, 2000).

Литература о взаимодействии человека с животным предоставляет хорошо документированные доказательства положительного воздействия взаимоотношений между собаками и людьми (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius, Kotrschal, 2012). Артериальное давление собаки может снизиться, после того как ее погладили, что также приводит к снижению артериального давления у человека (цит. по: Cusack, Smith, 1984; Katcher, Friedmann, Beck, Lynch, 1983). Было показано, что присутствие собаки положительно влияет на количество и тип социальных взаимодействий, в которые вступает человек (Martin, Farnum, 2002; Prothmann, Ettrich, Prothmann, 2009; Whitmarsh, 2005). Дети с аутизмом и другими нарушениями развития чаще и более легко взаимодействовали с живой собакой, чем с неживым объектом или человеком (Martin, Farnum, 2002; Prothmann et al., 2009). Кроме того, ветераны – владельцы служебных собак – сообщили, что наличие служебной собаки увеличило частоту их социальных взаимодействий (Krause-Parello, Morales, 2018). До того, как у них появилась служебная собака, некоторые из ветеранов не могли находиться в общественных местах по разным причинам (например, тревога, депрессия, ПТСР); однако, заведя собаку, они смогли покидать зону комфорта (Krause-Parello, Morales, 2018).

В настоящее время литература о связи между человеком и собакой уделяет внимание роли окситоцина в отношениях между собаками и их владельцами/хозяевами. Исследования по изучению уровня окситоцина, пролактина и дофамина у собак и людей до и после их взаимодействия показали увеличение уровня этих гормонов как у собак, так и у людей после положительного взаимодействия (Odendaal, Meintjes, 2003). Нагасава с соавт. (Nagasawa et al., 2015) обнаружили, что владельцы собак имели значительно более высокий уровень окситоцина в моче после того, как долгое время смотрели своим собакам в глаза. Эти результаты свидетельствуют о том, что при контакте глазами между собакой и человеком возникает петля положительной обратной связи с участием окситоцина. Исследования на сегодняшний день подтверждают, что позитивное взаимодействие между людьми и собаками является благотворным для обеих сторон.

Служебные собаки

Первыми служебными собаками, о которых есть документальные сведения, были собаки-поводыри в Германии, которых использовали солдаты, ослепленные во время Первой мировой войны (Ensminger,

2010). В Соединенных Штатах, согласно закону об американцах с ограниченными возможностями (Americans with Disabilities Act, ADA¹), служебное животное – это собака, которая проходит специальную подготовку, направленную не только на то, чтоб она хорошо себя вела в общественных местах, но и могла бы выполнять специальные задачи, помогать человеку с инвалидностью. Задача, которую выполняет собака, должна быть напрямую связана с теми ограничениями, которые есть у человека. Например, собака, обученная приносить газету, потому что ее хозяин не хочет ходить к почтовому ящику, не является служебной. Однако, если человек не может сходить к почтовому ящику, чтобы забрать газету, из-за проблем с передвижением и собака ему в этом помогают, такую собаку считают служебной. В настоящее время в Соединенных Штатах существуют собаки, обученные помогать людям с различными нарушениями (например, слепота, аутизм, эпилепсия, диабет, ПТСР и депрессия). Этим собакам разрешен доступ в общественные зоны в соответствии с ADA и частные зоны, такие как квартиры, которые не являются приемлемыми местами для проживания с домашними животными в соответствии с законом о справедливом жилье (Fair Housing Act, FHA) (Ensminger, 2010). Служебная собака считается рабочим животным, а не домашним.

Служебные собаки могут быть обучены самим владельцем или специалистом из организации служебных собак, а владельцы могут пройти обучение с помощью профессионального тренера или некоммерческой организации (Owen, Finton, Gibbons, DeLeon, 2016; Krause-Parello, Morales, 2018). Из-за проблем со спросом и предложением, а также из-за количества времени, затрачиваемого на обучение, стоимость полностью обученной служебной собаки высока. Служебная собака должна проходить интенсивное обучение в течение года или дольше (Kelley, Eller, 2016). Военные ветераны сообщают о том, что им приходится ждать получения служебной собаки в течение длительного времени, от одного года до двух лет (Krause-Parello, Morales, 2018).

Высокая стоимость и ограниченное количество таких собак не позволяют многим нуждающимся приобрести служебную собаку. Стоимость дрессировки служебной собаки варьируется в зависимости от типа служебной собаки. Обучение и подбор служебной собаки под нужды конкретного человека обходятся примерно в 33000 долларов (Kelley, Eller, 2016). Между тем обучение и размещение служебной собаки, используемой в психиатрии, может стоить

1 <https://www.ada.gov>.

до 38000 долларов США (там же). Фонд «Собака-поводырь для слепых» тратит от 55000 до 60000 долларов США на собаку, что эквивалентно стоимости обучения служебной собаки для людей, страдающих аутизмом (там же).

Владельцы обычно должны покрывать часть стоимости собаки (там же). Некоммерческие организации часто предлагают финансовую помощь; однако страховые компании и правительственные учреждения обычно не покрывают стоимость служебного животного (там же). Определенные расходы, связанные со служебной собакой, могут облагаться налогом как медицинские расходы, например, расходы на поездку на учебные занятия, расходы на содержание служебной собаки, дополнительное обучение, необходимое для решения задач, связанных с ограничениями владельца (там же). Военные ветераны сообщили, что стоимость служебной собаки может быть возмещена как медицинский расход, если собака была взята с целью решения медицинской проблемы, такой как потеря слуха, нарушение зрения или поддержка мобильности; однако служебные собаки, помогающие справиться с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР) не попадают под категорию медицинских расходов (Krause-Parello, Morales, 2018). В США существуют некоммерческие организации, которые обучают служебных собак с участием добровольцев и бесплатно отдают собак людям с ограниченными возможностями (Therapeutics Service Dogs¹ в Талсе, Оклахома, и Little Angels Service Dogs² с филиалами в Калифорнии и Нью-Гемпшире). Время ожидания собаки может составить несколько лет.

Другие способы приобретения служебной собаки могут снизить ее стоимость. Служебная собака не обязательно должна быть чистокровной. В последнее время люди берут собак из приютов или обучают уже имеющихся у них собак-компаньонов навыкам служебной собаки.

Собаки-терапевты

Одним из основных различий между служебными собаками и терапевтическими собаками является объем обучения (Kelley, Eller, 2016). Собаки-терапевты завершают обучение и проходят тест, который удостоверяет, что они являются терапевтическими собаками, в то время как служебные собаки проходят специальную подготовку, что-

1 <http://www.therapeutics.org>.

2 <http://www.littleangelsservicedogs.org>.

бы помочь конкретному человеку с ограниченными возможностями (Ensminger, 2010). Кроме того, собаки-терапевты – это, как правило, домашние животные, у которых есть здоровые хозяева, которые ездят к тем, кто нуждается в терапии в общественные места. В отличие от служебных собак терапевтические собаки не имеют неограниченного доступа в общественные места. Эти собаки получают разрешение от отдельных учреждений для въезда и доступа к пациентам или лицам, нуждающимся в терапевтической помощи, в домах престарелых, больницах и университетских городках (Calcaterra et al., 2015; Handlin, Nilsson, Lidfors, Petersson, Uvnäs-Moberg, 2018; Griffin, Klaiber, Collins, Owens, Coren, Chen, 2018; Trammell, 2017), но они не допускаются в рестораны или места, не предусмотренные для проведения терапии.

Взаимодействие с собаками-терапевтами оказывает положительное физиологическое и психологическое воздействие на людей. Например, у студентов, которые общались с собаками-терапевтами до экзаменов, был отмечен более низкий уровень стресса и повышенные уровни энергии и счастья (Griffin et al., 2018; Trammell, 2017). Гриффин с соавт. попросили студентов заполнить анкету об уровне стресса, счастья и энергии до и после участия в групповом сеансе с собаками. Студенты сообщили о снижении стресса и повышении уровня счастья и энергии сразу после взаимодействия с собакой-терапевтом (Griffin et al., 2018).

Присутствие собаки-терапевта способствовало быстрому восстановлению от анестезии и снижению болевых ощущений у педиатрических пациентов после операции (Calcaterra et al., 2015). Были измерены неврологические, сердечно-сосудистые и эндокринологические реакции иммунокомпетентных детей, взаимодействовавших со служебной собакой после хирургического вмешательства. Пациенты, которые взаимодействовали с собакой-терапевтом, продемонстрировали более быстрое восстановление тонуса, снижение артериального давления и частоты сердечных сокращений, что указывает на снижение уровня стресса и тревоги (там же).

Было также обнаружено, что присутствие собаки-терапевта оказывает положительное влияние на здоровье людей в домах престарелых (Handlin et al., 2018). Повторные посещения собаками-терапевтами постояльцев дома престарелых в Швеции снижали частоту сердечных сокращений и артериальное давление (там же). Лица, которые первоначально имели высокие уровни систолического артериального давления, показали значительное снижение артериального давления в присутствии собаки-терапевта (там же).

Собаки в России

Не очень много литературы посвящено применению собак в терапии в России. Собаки в России исторически использовались для выполнения таких задач, как улавливание запахов, работа в полиции и охрана домашнего скота (Kerley, 2010; Rigg, 2001). В России собаки впервые стали использоваться для улавливания запаха амурских тигров среди других видов животных (например, медведей, мышей, лягушек) (Kerley, 2010; Kerley, Salkina, 2007).

В России термин «служебная собака» не применяется к специально натренированной собаке, которая помогает человеку с ограниченными возможностями. Поиск в Google термина «служебные собаки и Россия» показал, что термин служебная собака используется для обозначения полицейских собак. В России нет конкретных законов, касающихся прав доступа собак-поводырей и их владельцев в общественные зоны, предусматривающих доступ в правительственные здания, больницы и учреждения питания (Eiji, 2007).

В России существует одна школа, в которой проводится подготовка собак-поводырей — Республиканская школа подготовки собак-поводырей, в Купавне, Московская область. В школе собак-поводырей обучают с 1999 г., а с 2003 г. тренируют собак для помощи детям с особыми потребностями (Republican School for Training Guide Dogs, 2018; Республиканская школа подготовки собак-поводырей, 2018). Стоимость подготовки и передачи собаки-поводыря составляет около 350000 рублей. Стоимость включает покупку собаки, кормление и уход во время обучения, ветеринарные услуги и оплату дрессировки (Republican School for Training Guide Dogs, 2018; Республиканская школа подготовки собак-поводырей, 2018). Среднее время ожидания собаки-поводыря после одобрения заявки на получение такой собаки составляет 12 месяцев. Собаки предоставляются людям бесплатно, а школа работает с владельцем и впоследствии, продолжая бесплатное обучение. Обучающая школа готовит золотистых ретриверов и лабрадоров в возрасте от одного до двух лет (Republican School for Training Guide Dogs, 2018; Республиканская школа подготовки собак-поводырей, 2018).

Одним из самых больших препятствий, мешающих людям в России приобретать собак-поводырей, является стоимость ухода за собакой после дрессировки. В 2017 г. доход на душу населения в России по итогам 2016 г. составил 349259 рублей, что равно приблизительно 5328,65 \$ (Бугакова, Воронина, Михайлова, 2017; Bugakova, Voronina, Mikhaylova, 2017). Расходы на кормление собаки составляют при-

близительно 30 долларов США в месяц, а на ветеринарную помощь уходит около 25 долларов США, что делает содержание собак-поводырей для большинства нуждающихся в них людей невозможным (Savka, 2005). Правительство помогает покрыть расходы в соответствии с федеральным законом, согласно которому владельцы получают компенсацию расходов на содержание и ветеринарную помощь. Владельцы собак-поводырей получили компенсацию в размере 23533,60 рублей в 2018 г. (Republican School for Training Guide Dogs, 2018; Республиканская школа подготовки собак-поводырей, 2018).

В литературе, посвященной вопросам использования собак в России, мы не выявили упоминаний об использовании собак для помощи людям с ограниченными возможностями, за исключением собак-поводырей, сопровождающих слепых. Не упоминается и об использовании собак для помощи людям с нарушениями слуха, проблемами с передвижением или проблемами психологического характера (например, тревогой, депрессией, ПТСР). Кроме того, в литературе не упоминается о каких-либо программах обучения владельцев или о существовании иных возможностей, которые бы позволили владельцам обучать своих собственных собак. Как и в Соединенных Штатах, в России нет учебных пособий или онлайн-курсов, позволяющих владельцам собак обучать своих питомцев навыкам, необходимым для служебных собак или собак-терапевтов.

Один из способов снижения некоторых издержек на содержание собаки-поводыря заключается в том, чтобы владелец самостоятельно обучил взятую предварительно из приюта собаку служебным навыкам (Krause-Parello, Morales, 2018). Однако владельцу сложно дрессировать свою собаку без специального обучения и инструктажа, особенно если это будет его первая собака. В настоящее время не существует спецификаций или универсальных требований к обучению служебных собак или собак-терапевтов (Glenn, Foreman, Wirth, Shahan, Meade, Thorne, 2017). Разработка онлайн-курсов и/или учебного пособия для владельцев поможет снизить стоимость обучения служебной собаки. Переосмысление подходов к подготовке собак-терапевтов подразумевает разработку программ, нацеленных на обучение собак-компаньонов и ушедших в отставку рабочих собак, в том числе для оказания психотерапевтических услуг.

Заключение

Методы тренировки лошадей не изменились с течением времени и по-прежнему опираются на использование негативного подкреп-

ления и наказания. Исследования показывают, что тренировки с положительным подкреплением эффективны при работе с лошадьми; тем не менее этот метод является новым и требует понимания принципов ассоциативного обучения, на освоение которых тренерам и владельцам лошадей необходимо дополнительное время. В результате большинство людей используют при тренировке традиционные методы, связанные с негативным подкреплением и наказанием. Терапия лошадьми и другие формы взаимодействия с лошадьми не распространены в России, где существуют только две организации, занимающиеся иппотерапией. Развитие партнерских отношений между владельцами лошадей, терапевтами и профессионалами может сделать терапию лошадьми более доступной для широкой публики.

Как в России, так и в Соединенных Штатах существует проблема спроса и предложения, которая делает приобретение служебной собаки дорогостоящим и недоступным для некоторых людей. Служебные собаки требуют существенной подготовки, и данная область практически лишена прочной законодательной поддержки. Ни в одной стране не существует протокола обучения служебных животных и животных-терапевтов, что приводит к несоответствиям в поведении и может представлять риск для репутации собак как полезных и надежных животных. Время ожидания собаки в специализированном учебном центре или некоммерческой организации может занять годы. В России действует один учебный центр по подготовке собак-поводырей для слепых и собак для детей с особыми потребностями. Получение собаки из других источников и возможность проведения обучения самим владельцем может несколько упростить процедуру получения служебной собаки и ухода за ней. Для людей, ранее не имевших собак, и людей, не знакомых с особенностями поведения собак, проведение обучения такой собаки своими силами может оказаться непростой задачей.

Создание и внедрение онлайн-курса, разработанного на базе сравнительной психологии для ознакомления студентов и общественности с поведением собак и лошадей, поможет нынешним владельцам домашних животных построить с ними хорошие отношения. Курс может охватывать исследования в области взаимодействия животных и людей, теории поведения собак и лошадей, а также практическое применение этих знаний специалистами и владельцами животных во всем мире. Онлайн-курс может задействовать различные форматы, в том числе онлайн-форумы, исследовательские статьи и видеоролики о дрессировщиках собак и лошадей для демонстрации взаимодействия между человеком и животным. Кроме того, в рамках

курса может быть предусмотрена такая возможность, чтобы студенты могли сами размещать собственные видеоролики о взаимодействии животных и людей, которые станут для владельцев домашних животных некой основой, откуда они смогут черпать информацию для дрессировки своих питомцев или собак-терапевтов.

Литература

- Abramson C. I.* Let us bring comparative psychology back // International journal of comparative psychology. 2018. V. 31. URL: <https://escholarship.org/uc/item/8lj662cd> (дата обращения: 21.08.2018).
- ASPCA The American Society for the Prevention of Cruelty to Animals. Pet Statistics. URL: <https://www.aspc.org/animal-homelessness/shelter-intake-and-surrender/pet-statistics> (дата обращения: 29.10.2018).
- Bachi K., Terkel J., Teichman M.* Equine-facilitated psychotherapy for at-risk adolescents: The influence on self-image, self-control and trust // Clinical child psychology and psychiatry. 2012. V. 17. № 2. P. 298–312.
- Beetz A., Uvnäs-Moberg K., Julius H., Kotrschal K.* Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin // Frontiers in psychology. 2012. V. 3. P. 1–15.
- Bierke C. M., Meinen R. H., Wilkens E. E., Leponiemi M. A., Hiney K. M.* A comparison of negative and positive reinforcement in naïve horses // Journal of equine veterinary science. 2013. V. 33. № 5. P. 397.
- Buck P. W., Bean N., De Marco K.* Equine-Assisted Psychotherapy: An Emerging Trauma-Informed Intervention // Advances in social work. 2017. V. 18. № 1. P. 387.
- Bugakova N., Voronina I., Mikhaylova T.* Russia in figures // Statistical handbook. 2017. V. 16. № 68779. P. 1–513.
- Bustad L. K., Hines L.* Our professional responsibilities relative to human-animal interactions // The Canadian veterinary journal. 1984. V. 25. № 10. P. 369–376.
- Calcaterra V., Veggiotti P., Palestrini C., De Giorgis V., Raschetti R., Tuminelli M., Mencherini S., Papotti F., Klersy C., Albertini R., Ostuni S., Pelizzo G.* Post-operative benefits of animal-assisted therapy in pediatric surgery: a randomized study // PLoS one. 2015. V. 10. № 6. P. 1–13.
- Cavicchi L. F.* Abstract A Qualitative Study of the Impact of Equine-Assisted Therapy on Autistic Spectrum Disorders: Dis. PhD. 2002.
- Cohen L., Hart-Cohen D.* Show dogs and breeding // GPSolo. 2009. V. 26. № 5. P. 27–30.
- Cooper J. J.* Equine learning behaviour: common knowledge and systematic research // Behavioural processes. 2007. V. 76. № 1. P. 24–26.

- Craig D. P. A., Varnon C. A., Pollock K. L., Abramson C. I.* An assessment of horse (*Equus ferus caballus*) responding on fixed interval schedules of reinforcement: An individual analysis // *Behavioral processes*. 2015. V. 120. P. 1–13.
- Cusack O., Smith E.* *Pets and the elderly: the therapeutic bond*. N. Y.: The Haworth Press, 1984.
- De Araújo T. B., De Oliveira R. J., Martins W. R., De Moura Pereira M., Coppetti F., Safons M. P.* Effects of hippotherapy on mobility, strength and balance in elderly // *Archives of gerontology and geriatrics*. 2013. V. 56. P. 478–481.
- Debusse D., Gibb C., Chandler C.* Effects of hippotherapy on people with cerebral palsy from the users' perspective: a qualitative study // *Physiotherapy theory and practice*. 2009. V. 25. № 3. P. 174–192
- Eiji T.* A world-wide survey of laws pertaining to service dogs for the physically disabled and current trends in enforcement // *Nippon hojyoken kagaku kenkyu*. 2007. V. 1. № 1. P. 2–8.
- Ensminger J. J.* *Canines and canine caregiving // Service and therapy dogs in American society*. M., 2010. Ch. 1. P. 5–13.
- Ensminger J. J.* *Serving individuals with physical disabilities // Service and therapy dogs in American society*. M., 2010. Ch. 3. P. 43–72.
- Ensminger J. J.* *Canine caregivers and social benefits // Service and therapy dogs in American society*. M., 2010. Ch. 4. P. 73–86.
- Francisco S., Gómez I. B., Casey S., Ja D., Banta J.* *Evaluation of a Program of Equine Therapy for Veterans with PTSD Symptoms*: Dis. Ph. D. M., 2016.
- Giagazoglou P., Arabatzi F., Dipla K., Liga M., Kellis E.* Effect of a hippotherapy intervention program on static balance and strength in adolescents with intellectual disabilities // *Research in developmental disabilities*. 2012. V. 33. № 6. P. 2265–2270.
- Glenn M. K., Foreman A. M., Wirth O., Shahan K. M., Meade B. J., Thorne K. L.* Legislation and other legal issues relevant in choosing to partner with a service dog in the workplace // *Journal of rehabilitation*. 2017. V. 83. № 2. P. 17–26.
- Griffin E. W., Klaiber P., Collins H. K., Owens R. L., Coren S., Chen F. S.* Petting away pre-exam stress: the effect of therapy dog sessions on student well-being // *Stress and health*. 2018. V. 34. № 3. P. 468–473.
- Hameury L., Delavous P., Teste B., Leroy C., Gaboriau J. C., Berthier A.* Équithérapie et Autisme // *Annales medico-psychologiques* 2010. V. 168. P. 655–659.
- Handlin L., Nilsson A., Lidfors L., Petersson M., Uvnäs-Moberg K.* The effects of a therapy dog on the blood pressure and heart rate of older residents in a nursing home // *Anthrozoös*. 2018. V. 32. № 5. P. 567–576.

- Hausberger M., Roche H., Henry S., Visser E. K.* A review of the human–horse relationship // *Applied animal behaviour science*. 2008. V. 109. № 1. P. 1–24.
- Heine B.* Hippotherapy. A multisystem approach to the treatment of neuromuscular disorders // *Australian physiotherapy*. 1997. V. 43. № 2. P. 145–149.
- Jones K.* Lunacy, law and conscience. London: Routledge–Kegan Paul, 1955.
- Katcher A. H., Friedmann E., Beck A. M., Lynch J.* New perspectives on our lives with companion animals. Philadelphia, Pennsylvania University of Pennsylvania Press, 1983.
- Keeley C. L., Eller K. C.* Until there’s a cure, there’s a dog: tax issues for therapy animals // *Practical tax strategies*. 2016. V. 97. № 4.
- Kerley L. L.* Using dogs for tiger conservation and research // *Integrative zoology*. 2010. V. 5. № 4. P. 148–157.
- Kerley L. L., Salkina G. P.* Using scent-matching dogs to identify individual Amur tigers from scat // *Journal of wildlife management*. 2007. V. 71. № 4. P. 1349–1356.
- Kieson E., Abramson C. I.* Equines as tools vs partners: a critical look at the uses and beliefs surrounding horses in equine therapies and argument for mechanical horses // *Journal of veterinary behavior: clinical applications and research*. 2016. V. 15. P. 94–95.
- Kim S., Lee J.* The effects of horse riding simulation exercise on muscle activation and limits of stability in the elderly // *Archives of gerontology and geriatrics*. 2015. V. 60. № 1. P. 62–65.
- Krause-Parello C. A., Morales K. A.* Military veterans and service dogs: a qualitative inquiry using interpretive phenomenological analysis // *Anthrozoös*. 2018. V. 31. № 1. P. 61–75.
- Kwon J. Y., Chang H. J., Lee J. Y., Ha Y., Lee P. K., Kim Y. H.* Effects of hippotherapy on gait parameters in children with bilateral spastic cerebral palsy // *Archives of physical medicine and rehabilitation*. 2011. V. 92. P. 774–779.
- Lechner H. E., Kakebeeke T. H., Hegemann D., Baumberger M.* The Effect of Hippotherapy on Spasticity and on Mental Well-Being of Persons with Spinal Cord Injury // *Archives of physical medicine and rehabilitation*. 2007. V. 88. P. 1241–1248.
- MacLean E. L., Gesquiere L. R., Gee N., Levy K., Martin L. W., Carter S. C.* Validation of salivary oxytocin and vasopressin as biomarkers in domestic dogs // *Journal of neuroscience methods*. 2018. V. 293. P. 67–76.
- Makenov M. T., Bekova S. K.* Demography of domestic dog opulation and its implications for stray dog abundance: a case study of Omsk, Russia // *Urban ecosystems*. 2016. V. 19. № 3. P. 1405–1418.

- Mallon G. P.* Cow as co-therapist: utilization of farm animals as therapeutic aides with children in residential treatment // Child and adolescent social work journal. 1994. V. 11. № 6. P. 455–474.
- Martin F., Farnum J.* Animal-assisted therapy for children with pervasive-developmental disorders // Western journal of nursing research. 2002. V. 24. № 6. P. 657–670.
- Mayfield M. A.* Equine Facilitated Psychotherapy for Veteran Survivors With Full or Partial PTSD: Dis. Ph. D. M., 2016.
- Mccullough L., Risley-Curtiss C., Rorke J.* Equine facilitated psychotherapy: A pilot study of effect on posttraumatic stress symptoms in maltreated youth // Journal of infant, child and adolescent psychotherapy. 2015. V. 14. № 2. P. 158–173.
- Merriam A. C.* The dogs of Aesculapius // The American antiquarian and oriental journal. 1885. V. 7. № 5. P. 285.
- Murphy B.* Development of Equine Assisted Therapy and Learning as an Elective Module within an Irish Equine Curriculum // Journal of equine veterinary science. 2011. V. 31. № 5–6. P. 350–351.
- Murphy J., Arkins S.* Equine learning behaviour // Behavioral processes. 2007. V. 76. № 1. P. 1–13.
- Nagasawa M., Mitsui S., En S., Ohtani N., Ohta M., Sakuma Y., Onaka T., Mogi K., Kikusui T.* Oxytocin-gave positive loop and the coevolution of human–dog bonds // Science. 2015. V. 348. № 6232. P. 333–336.
- Nightingale F.* Notes on Nursing. N. Y.: Dover Publications, 1860.
- Ninomiya S., Mitsumasu T., Aoyama M., Kusunose R.* A note on the effect of a palatable food reward on operant conditioning in horses // Applied animal behaviour science. 2007. V. 108. № 3. P. 342–347.
- Odendaal J. S. J.* Animal-assisted therapy: magic or medicine? // Journal of psychosomatic research. 2000. V. 48. № 4. P. 275–280.
- Odendaal J. S. J., Meintjes R. A.* Neurophysiological correlates of affiliative behavior between humans and dogs // The veterinary journal. 2003. V. 165. № 3. P. 296–301.
- Owen R. P., Finton B. J., Gibbons S. W., DeLeon P. H.* Canine-assisted adjunct therapy in the military: an intriguing alternative modality // The journal for nurse practitioners. 2016. V. 12. № 2. P. 95–101.
- Prothmann A., Etrich C., Prothmann S.* Preference of, and responsiveness to people, dogs and objects in children with autism // Anthrozoös. 2009. V. 22. № 2. P. 161–171.
- Republican School for Training Guide Dogs. URL: <https://www.guidedogs.ru> (дата обращения: 24.10.2018).
- Rigg R.* Livestock guarding dogs: their current use world wide // The canid specialist group. 2001. № 1. P. 1–133. URL: <http://www.canids.org/occasionalpapers> (дата обращения: 23.10.2018).

- Savka O.* Blind people cannot afford to have seeing eye dogs in Russia // *Pravada*. 2005. 2 Dec.
- Trammell J. P.* The effect of therapy dogs on exam stress and memory // *Anthrozoös*. 2017. V. 30. № 4. P. 607–621.
- Weiss E.* Selecting shelter dogs for service dog training // *Journal of applied animal welfare science*. 2002. V. 5. № 1. P. 43–62.
- Whitmarsh L.* The benefits of guide dog ownership // *Visual impairment research*. 2005. V. 7. № 1. P. 27–42.
- Wilson K., Buultjens M., Monfries M., Karimi L.* Equine-Assisted Psychotherapy for adolescents experiencing depression and/or anxiety: A therapist's perspective // *Clinical child psychology and psychiatry*. 2017. V. 22. № 1. P. 16–33.
- Wilson E., Sundgren P. E.* The use of a behavior test for selection of dogs for service and breeding. II. Heritability for tested parameters and effect of selection based on service dog characteristics // *Applied animal behavior science*. 1997. V. 54. P. 235–241.

Сведения об авторах

Абрамсон Ч. И. – доктор философии, профессор психологии, университет штата Оклахома, США

Александров Юрий Иосифович – доктор психологических наук, чл.-корр. РАО, профессор, заведующий лабораторией психофизиологии им. В. Б. Швыркова Института Психологии РАН, зав. кафедрой психофизиологии Государственного академического университета гуманитарных наук

Александрова-Хауэл Мария – доктор философии по консультативной психологии университет штата Оклахома, США

Булава Александра Игоревна – младший научный сотрудник лаборатории психофизиологии им. В. Б. Швыркова Института психологии РАН

Виши Йоланта – доктор технических наук, доктор гуманитарных наук, профессор Варшавского университета имени М. Склодовской-Кюри

Воронин Анатолий Николаевич – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН

Гладилин Дмитрий Леонидович – студент Государственного академического университета гуманитарных наук

Гусельцева Марина Сергеевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, доцент кафедры возрастной психологии Московского педагогического государственного университета

Двойнин Алексей Михайлович – кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Московского городского педагогического университета

Живкович Елена – кандидат психологических наук, выпускник аспирантуры при Московском педагогическом государственном университете

Сведения об авторах

- Журавлев Анатолий Лактионович* – доктор психологических наук, академик РАН, научный руководитель Института психологии РАН
- Зеленкова Татьяна Владимировна* – кандидат психологических наук, доцент Московского государственного областного педагогического института, старший научный сотрудник Московского НИИ психиатрии Росздрава
- Кизон Эмили* – аспирант по сравнительной психологии, университет штата Оклахома, США
- Кузина Евгения Алексеевна* – младший научный сотрудник лаборатории психофизиологии им. В. Б. Швыркова, Институт психологии РАН
- Мазилов Владимир Александрович* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Ярославского государственного педагогического университета
- Маркланд Сара* – студент по сравнительной психологии, университет штата Оклахома, США
- Марцинковская Татьяна Давидовна* – доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ, зав. лабораторией психологии подростка Психологического института РАО, заведующая кафедрой психологии развития личности факультета психологии МГОУ
- Мироненко Ирина Анатольевна* – доктор психологических наук, профессор Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов
- Павлова Наталья Дмитриевна* – доктор психологических наук, зав. лабораторией психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН
- Петрович Небойша* – доктор психологических наук, профессор Университета в Белграде, Сербия
- Патяева Екатерина Юрьевна* – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова
- Сварник Ольга Евгеньевна* – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психофизиологии им. В. Б. Швыркова Института психологии РАН
- Семенов Игорь Никитович* – доктор психологических наук, профессор НИУ «Высшая школа экономики»
- Сергиенко Елена Алексеевна* – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН

Сведения об авторах

Созинов Алексей Александрович – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психофизиологии им. В. Б. Швыркова Института психологии РАН

Стауч К. Н. – аспирант по сравнительной психологии, университет штата Оклахома, США

Фролова Светлана Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры консультативной психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

Харламенкова Наталья Евгеньевна – доктор психологических наук, заместитель директора Института психологии РАН, зав. лабораторией психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН

Юревич Андрей Владиславович – доктор психологических наук, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН

Научное издание

Серия «Методология, история и теория психологии»

**НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Редактор — *О. В. Шапошникова*

Оригинал-макет, обложка и верстка — *В. П. Ересько*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1

Тел.: +7 (495) 540-57-27

E-mail: vbelop@ipras.ru. <http://www.ipras.ru>

Сдано в набор 01.06.19. Подписано в печать 13.06.19

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура NewtonС. Усл. печ. л. 40. Уч.-изд. л. 35,8

Тираж 500 экз. Заказ 3101

Отпечатано в ПАО «Т8 Издательские Технологии»
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5, ком. 6